

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARA CRISTINA RAMOS

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO
DE SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO
DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA?**

CÁCERES-MT

2020

MARA CRISTINA RAMOS

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO
DE SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO
DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado.

CÁCERES-MT

2020

© by Mara Cristina Ramos, 2019.

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

RAMOS, Mara Cristina.

R175p Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Estadual do Campo de São José dos Quatro Marcos-MT: Instrumento de Construção de uma Educação Emancipadora? / Mara Cristina Ramos – Cáceres, 2019.

155 f. 30 cm. (ilustrações) II. Color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientadora: Ilma Ferreira Machado

1. Projeto Político-Pedagógico. 2. Educação do/no Campo. 3. Emancipação. 4. Mato Grosso. I. Mara Cristina Ramos. II. Projeto Político-Pedagógico de uma Escola Estadual do Campo de São José dos Quatro Marcos-MT: Instrumento de Construção de uma Educação Emancipadora?.

CDU 37.013/.14:37.018.51(817.2)

MARA CRISTINA RAMOS

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO
DE SÃO JOSÉ DOS QUATRO MARCOS-MT: INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO
DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA?**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Ilma Ferreira Machado (Orientadora/Presidente – PPGEdu/UNEMAT)

Dr. Ademar de Lima Carvalho (Membro Externo/Convidado – PPGE/UFMT)

Dr^a. Heloísa Salles Gentil (Membro Interno/Convidada – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 13/12/2019

Dedico ao meu amado irmão Elcio da Silva Ramos (*In Memoriam*), pelos 39 anos de amor, companheirismo, solidariedade, bondade e alegria. Ao ser humano maravilhoso que foi, e em meu coração sempre será. Assim, carinhosamente, caminhou conosco, até os últimos dias de sua vida. Imaginei que você me abraçaria após a defesa deste trabalho... agora me conforto pensando que você não está longe, que apenas está do outro lado do caminho. Te amarei eternamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e a Nossa Senhora de Aparecida, por me sustentarem nos momentos de aflição, angústia e medos.

À minha orientadora, Professora Doutora Ilma Ferreira Machado, que me acolheu com sabedoria, delicadeza e com muito profissionalismo proporcionou condições para a materialização desta pesquisa. Obrigada pela compreensão, pelas palavras nos momentos de lágrimas, estresse e de dúvidas. Sem a sua orientação esta dissertação não seria a mesma. Obrigada!

À minha amiga, Professora Silvia Helena Vidotti Magalhães, responsável pela minha caminhada enquanto mestranda. Você me proporcionou avaliar as diferentes formas de educação, as diferentes formas de vida humana, como diz Paulo Nosella: “o conjunto da história”.

Ao meu marido Carlos, à minha filha Carla, ao meu filho Pedro, que me compreenderam e passaram comigo pelo processo de escrita da dissertação, abrindo mão de momentos de lazer. Amo vocês!

Ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã que também se dedica à educação, ao meu irmão, às minhas cunhadas, cunhado, aos meus sobrinhos e sobrinhas. Vocês são maravilhosos!

À Diretora Shilze dos Santos, à Coordenadora Cristiane Hernandes Pivotti Miller e a toda a sua equipe, pela acolhida na Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos e pela oportunidade de realizar a pesquisa.

Aos/às educadores(as), aos/às técnicos(as) da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, aos alunos(as), aos participantes da pesquisa e à comunidade Santa Fé. Juntos semeamos a esperança de uma escola do/no campo e a compreensão de que “nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social”, como diz Mario Alighiero Manacorda.

Aos colegas do Mestrado, com quem dividi alegrias, inquietações, sofrimentos, aprendizados e amizades eternas.

Às minhas amigas do mestrado e, com certeza, da vida Alice de Jesus, Ana Flávia Cintra Vieira e Joice Ribeiro da Silva, companheiras que sempre estiveram ao meu lado, com vocês compartilhei a dor de perder meu querido irmão, as angústias, as aflições, o amor, e as conquistas durante a realização deste trabalho. Obrigada, vocês são demais!

À Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), por permitir meu estágio de docência no Ensino Superior, em especial à Professora Mestra Cleuza Bernadete e seus alunos do 3º semestre do Curso de Pedagogia, que me acolheram com carinho e pelo amor que eles dedicam à educação.

Aos(às) professores(as) e funcionários(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNEMAT), que não medem esforços para proporcionar o conhecimento teórico e nos fazer sujeitos transformadores da realidade concreta.

À Professora Doutora Denise Leite, você é muito especial. Obrigada pela oportunidade de ter me aceito como aluna especial em sua disciplina.

Aos professores da banca examinadora: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (Membro Externo-PPGE/UFMT), Profa. Dra. Heloísa Salles Gentil (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT), Profa. Dra. Ilma Ferreira Machado (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT), Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Suplente Externa – PPGE/UFMT) e Profa. Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Suplente Interna – PPGEdu/UNEMAT).

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo se concretizasse, o meu mais profundo agradecimento.

O conhecimento é a apropriação concreta dos elementos que compõem a realidade com a qual nos relacionamos e buscamos a partir de nossos interesses, meios e formas de transformá-la. Essa transformação da realidade concreta também será uma autotransformação de quem transforma.

Ademar Bogo

RESUMO

Nas últimas décadas, as discussões sobre a Educação Básica no Campo, têm tido como foco principal, a emancipação dos sujeitos da escola do campo, colocando como mecanismo importante para tanto, a (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O Projeto Político-Pedagógico permite pensar a construção de uma *práxis* educativa que estimule atitudes éticas, democráticas e transformadoras, que favoreçam a emancipação dos sujeitos. No adverso cenário político atual do Brasil. Mais do que nunca essa discussão faz-se necessária. A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender como se configura o PPP de uma escola estadual do campo do Município de São José dos Quatro Marcos-MT, como essa configuração expressa uma concepção de educação emancipadora. O *lócus* da presente proposta é a Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, situada no Distrito de Santa Fé, no Município de São José dos Quatro Marcos-MT; os sujeitos são seis educadores(as), uma diretora, uma coordenadora, dois técnicos administrativos e três pais/responsáveis, totalizando 13 pessoas. Para subsidiar teoricamente a discussão da temática ancoramos os seguintes autores: Arroyo (1999; 2014), Caldart (2002; 2003), Carvalho (2008), Fernandes (2008), Freire (2019), Freitas (2010), Machado (2009; 2010), Manacorda (2010), Marx (2005), Mészáros (2008), Molina e Sá (2012), Peripolli (2017), Polon (2014), Veiga (2003; 2009), Ribeiro (2010; 2012), entre outros. Metodologicamente, a pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético e da abordagem qualitativa, utilizando-se para coleta dos dados empíricos a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação – com registro em diário de campo. Os resultados revelam que o PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos faz referência às questões legais e teóricas da educação do campo, porém, carece evidenciar tais questões na organização do trabalho pedagógico; os educadores(as), a gestão e os pais sentem necessidade de ampliar o conhecimento sobre a Educação do Campo; a referida instituição escolar preconiza a gestão democrática e os espaços de decisão coletiva, e busca ampliar a participação da comunidade em seus espaços de discussão e decisão. Conclui-se que há necessidade de aprimorar, de forma coletiva o Projeto, na perspectiva da educação do campo, e que apesar das contradições encontradas entre o escrito/o oral/as práticas pedagógicas, o Projeto Político-Pedagógico dessa escola apresenta possibilidades de mudança e indicativos de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Educação do/no Campo. Emancipação. Mato Grosso.

ABSTRACT

In the last decades, the discussions on Basic Education in the Field, have had as main focus, the emancipation of the individuals of the rural school, placing the (re) elaboration of the Political-Pedagogical Project (PPP) as an important mechanism. The Political-Pedagogical Project allows to think about the construction of an educational praxis that encourages ethical, democratic and transformative attitudes, which favor the emancipation of the people in the current adverse political scenario in Brazil. More than ever, this discussion is necessary. The present research has as main objective to understand how the PPP of a state school in the countryside of the Municipality of São José dos Quatro Marcos-MT is set up, as this configuration expresses a concept of emancipatory education. The locus of this proposal is the Bento Alexandre dos Santos State School, located in the District of Santa Fé, in the Municipality of São José dos Quatro Marcos-MT; the individuals are six educators, a principal, a coordinator, two administrative technicians and three parents / guardians, totaling 13 people. To theoretically support the discussion of the theme we anchored the following authors: Arroyo (1999; 2014), Caldart (2002; 2003), Carvalho (2008), Fernandes (2008), Freire (2019), Freitas (2010), Machado (2009; 2010), Manacorda (2010), Marx (2005), Mészáros (2008), Molina and Sá (2012), Peripolli (2017), Polon (2014), Veiga (2003; 2009), Ribeiro (2010; 2012), among others. Methodologically, the research is based on the theoretical assumptions of Historical-Dialectical Materialism and the qualitative approach, using document analysis, semi-structured interviews and observation to record the empirical data - recorded in a field diary. The results reveal that the PPP of the Bento Alexandre dos Santos State School makes reference to the legal and theoretical issues of rural education, however, it is necessary to highlight these issues in the organization of pedagogical work; educators, management and parents feel the need to expand knowledge about Rural Education; the referred school institution advocates democratic management and collective decision-making spaces, and seeks to expand community participation in its spaces for discussion and decision-making. It is concluded that there is a need to collectively improve the Project, from the perspective of rural education, and that despite the contradictions found among written / oral / pedagogical practices, the Political-Pedagogical Project of this school presents possibilities for change and indicatives of an emancipatory education.

Keywords: Political-Pedagogical Project. Rural Education. Emancipation. Mato Grosso.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Comissão da Educação Básica
CEE	Comissão Especial de Educação
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COOPEQ	Cooperativa Educacional de Quatro Marcos
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo
EAD	Ensino a Distância
EEBAS	Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos
EMPAER	Empresa Mato-grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FCARP	Faculdade Católica Rainha da Paz
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura em Mato Grosso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FQM	Faculdade de Quatro Marcos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Valorização dos Profissionais da Educação
GPTEC	Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB	Movimentos dos Atingido por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT	Mato Grosso
PEE	Plano Estadual de Educação

PEFE	Pró-Escolas Formação na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGEud	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido do Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecimento
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso;
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos (EEBAS).....	44
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características Geográficas do Município de São José dos Quatro Marcos (MT) 40

Tabela 2 - Número de Alunos nas Escolas Estaduais..... 41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados Populacionais de São José dos Quatro Marcos-MT	39
Gráfico 2 – Escolas Estaduais do Município de São José dos Quatro Marcos (MT).....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Observações realizadas na Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos.....	35
Quadro 2 - Demonstrativo de Trabalhadores da Educação Básica da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos	45
Quadro 3 – Perfil dos pais/responsáveis – sujeitos da pesquisa.....	48
Quadro 4 – Demonstrativo de Dissertações e Teses Relevantes.....	50
Quadro 5 – Temáticas Pedagógicas propostas nas Orientações Curriculares – (OCs)	82
Quadro 6 – Princípios da Escola Democrática na visão de Veiga (2009).....	87
Quadro 7 – Elementos fundamentais para a construção do PPP.....	89
Quadro 8 – Caracterização da EEBAS como uma escola do/no campo, segundo os sujeitos da pesquisa	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	26
2.1 Pesquisa Qualitativa: contribuições no âmbito da pesquisa científica	28
2.2 Problematizar: caminho para a inserção no campo da pesquisa	29
2.3 Instrumentos Utilizados para a Coleta de Dados	32
2.4 Procedimentos de Interpretação/Análise dos Dados	36
2.5 O Contexto da Pesquisa	38
2.5.1 São José dos Quatro Marcos e Distrito de Santa Fé.....	38
2.6 Balanço de Produção	48
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	56
3.1 Da Educação Rural à Educação do Campo: rompendo paradigmas	58
3.2 Educação do Campo como Política Pública e como Concepção de Educação Emancipadora.....	62
3.3 A Educação do Campo e a Legislação	69
3.3.1 Decreto n. 7.352/2010 – Política Nacional de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.....	73
3.4 Contexto Legal da Educação do/no Campo no Estado de Mato Grosso	74
3.4.1 Resolução n. 126/2003 CEE/MT	76
3.4.2 Plano Estadual do Estado de Mato Grosso: da Lei n. 8.806/2008 à Lei n. 10.111/2014	78
3.4.3 Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais	80
3.4.4 Resolução Normativa n. 03/2013 – CEE/MT	83
4 A ESCOLA DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	85
4.1 Projeto Político-Pedagógico: necessidade e possibilidade de mudança.....	86
4.2 Projeto Político-Pedagógico: instrumento de regulação ou emancipação?.....	90
4.3 Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo.....	94

5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA BENTO ALEXANDRE DOS SANTOS	100
5.1 Concepção e Estrutura do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos	101
5.1.1 Apropriação do PPP pela Comunidade Escolar: condições e contradições.....	109
5.2 O Processo de Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos	117
5.3 Educação do Campo: concepções e desafios	125
5.4 Projeto Político-Pedagógico: intencionalidade emancipatória.....	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	151
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES.....	151
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR(A), COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E TÉCNICOS(AS) ADMINISTRATIVOS	152
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PAIS OU RESPONSÁVEL PELO ALUNO.....	154

1 INTRODUÇÃO

O exercício da liberdade é absolutamente essencial, pois, sem ele, o pensamento seria refém de ideias atrasadas.

René Descartes

A luta por uma educação do campo é um assunto relativamente recente. Em meados da década de 1980, período de resistência à ditadura militar, organizações ligadas à educação popular articulavam-se em defesa da educação do campo como pauta necessária para a redemocratização do país, tendo como princípio uma educação do campo sintonizada com as particularidades culturais, sociais e com a vivência dos camponeses (HENRIQUES, *et al.*, 2007, p. 11).

É esse contexto de luta, resistência e transformação que marca toda a história de minha¹ vida pessoal e profissional que surge o interesse pelo tema da pesquisa e a oportunidade de retomar as discussões sobre a educação do campo iniciada há mais de uma década, na qual, a educação do campo era tema das reuniões do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT. Portanto, relatarei brevemente algumas vivências interligadas à temática que permitiram compreender que “o sujeito pesquisador não está separado do objeto pesquisado” (POLON, 2014, p. 15).

Para relatar as minhas motivações, inquietações, meus encontros e reencontros com a educação do/no campo e meu afeto/projeto, é preciso expor, rapidamente, parte da minha vida pessoal e profissional – o que causa certa timidez, porque é necessário vasculhar lembranças adormecidas.

Diante do “programa de colonização criado no primeiro mandato do Presidente Getúlio Vargas (1934-1945) e implementado a partir de 1937” (BORDIN, 2018, p. 21), meu pai ficou bastante motivado e encantado pelas notícias que chegavam a Santa Fé do Sul (SP), sobre as terras férteis de Mato Grosso, Estado conhecido como “celeiro de riquezas”. Com as intensas propagandas de colonização dos governos federal e estadual e o crescimento do processo migratório para a região Sudoeste de Mato Grosso nos anos de 1960, também cresceu o desejo de meu pai de deixar a cidade de Três Fronteiras-SP e mudar-se para Mato Grosso.

¹ Como trata-se de relato pessoal, nessa parte escreverei na primeira pessoa do singular.

Em 1975, após longos dias de viagem, meu pai chegou a São José dos Quatro Marcos (MT) com sua família, esposa e quatro filhos, entre os quais eu me encontrava, com apenas dois anos, e a esperança de dias melhores. O início não foi fácil. As dificuldades renovavam-se a cada dia e quando parecia que tudo estava se encaixando, tivemos uma perda devastadora que marcou profundamente nossas vidas, faleceu meu irmão mais velho, com onze anos de idade. Um garoto cheio de energia, vencido por uma meningite que, à época, nem os médicos sabiam do que se tratava. Acredito que essa perda foi o que mais nos moveu a criar raízes em Mato Grosso e posteriormente a isso o nascimento do meu irmão mais novo em 1980. Foi nessa terra que minha história, minhas paixões, conquistas e tudo o que sou iniciaram.

A família do meu pai sempre foi marcada pelo gosto político, e meu avô, meu pai, tios do meu pai, irmãos, primos, sobrinhos(as), filha e genro deixaram marcas em seus Municípios de origem, ocupando cargos de prefeitos e vereadores. Herdeira desse gosto, aprendi com meu pai todo o processo eleitoral em diferentes níveis e organizações, seja nacional, estadual ou municipal. Lembro-me de quase todos os principais momentos políticos de nosso município São José dos Quatro Marcos (MT). Ainda bem pequena, junto aos meus pais, participei de reuniões, comícios e eleições. Diante desse perfil, ainda muito jovem me envolvi em grupos religiosos, esportivos (fazia parte do time oficial de vôlei da cidade), clubes de serviços e sindicato.

No Ensino Médio tive a oportunidade de fazer os cursos propedêutico, profissionalizante e magistério, curso que, à época, nos habilitava a ministrar aulas nas séries iniciais, e que me despertou a paixão pela educação. Assim, iniciei minha carreira de educadora, com apenas dezoito anos, na Escola Estadual Miguel Barbosa, mas com grande responsabilidade e maturidade que a profissão exige.

Em 1991 ingressei no *Rotaract Club* distrito 4440 de São José dos Quatro Marcos, onde permaneci por 10 anos. O *Rotaract Club* (clube de jovens de 18 a 30 anos) presta serviços à comunidade. Nesse mesmo período, comecei a cursar Licenciatura em Letras na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Envolvida com a educação, eu e o meu ex-professor de Geografia e colega de trabalho, Luiz Prina, grande amigo, responsável pela minha filiação e inserção da subseção do SINTEP de São José dos Quatro Marcos (MT), reorganizamos a subseção. Através de encontros mensais mostramos que o coletivo conquista/garante direitos, e nos tornamos um referencial de garra e articuladores de luta em nossa região.

Essa entidade me ensinou muito sobre política educacional, principalmente sobre a importância de mantermos a esperança e a luta por uma educação emancipadora. Aprendi sobre leis, viajei em caravanas representando nosso Estado e Município, tive aulas sobre sistemas políticos, educação, direitos, deveres e lutas constantes. Participei de muitas greves, protestos, caminhadas, caravanas até Brasília. Com essa determinação, nós, profissionais da educação, garantimos, naquele momento, melhores condições de trabalho, melhores salários e leis que amparam os direitos dos profissionais da educação, qualidade de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Por ser uma professora jovem, atuante na sociedade, fui convidada a candidatar-me a vereadora, nas eleições de 1996. Eleita pelo Partido dos Trabalhadores – PT, aos 23 anos, era a mais jovem vereadora e a primeira mulher a ocupar uma cadeira no Legislativo de São José dos Quatro Marcos-MT. Isso me deixou muito honrada! Atualmente, fico triste por ver que a hegemonia masculina é soberana no Legislativo Quatro-Marquense, apesar da lei da cota de 30% das vagas para mulheres, nas eleições proporcionais – Lei n. 9.504/97.

No período de reeleição, no ano de 2000, optei pelo casamento e abandonei o sonho de continuar na política. Em 2001 casei-me, e, em 2004, um ano após o nascimento de minha filha, por motivos particulares, deixei a carreira de educadora, últimos anos dedicados à Escola Estadual Santa Rosa, localizada na zona rural – hoje denominada Escola do Campo.

E assim continuei minha vida acreditando que a “política” e a “educação” não fariam parte da minha vida profissional. Até que, em 2012, para minha surpresa, meu marido candidatou-se ao cargo de prefeito de São José dos Quatro Marcos. Retornei à política como Secretária de Assistência Social, com os mesmos ideais da juventude e, assim espero, da velhice.

Mantendo-me afetada e encantada pelo trabalho, reanimei os grupos da terceira idade e grupos de mulheres da zona rural do Município. Diante dos fatos, ativei minha relação de afeto/projeto, pois me encontrava com esses grupos uma vez por mês, em diferentes comunidades rurais. Esses encontros nos remetiam ao passado educacional e ao presente, lembrávamos o quanto as comunidades reivindicavam uma escola do campo, as lutas, as conquistas... E discutíamos sobre as atuais dificuldades, o êxodo rural, o esvaziamento do campo, entre outros.

Diante desse contexto, as inquietações das comunidades rurais passaram a ser minhas; inquietações que só tinham como suporte o meu senso comum, então, muitas vezes, calava-me para não cair no achismo. Com o fim do nosso mandato, em 2016, e após um período de reflexão, as inquietações referentes à educação do campo martelavam meus

pensamentos, e percebi que a paixão pela minha profissão ainda estava em mim... Era o momento de “resgatar” a educação. Assim, busquei aperfeiçoar minha formação.

Em 2017, inscrevi-me, e fui selecionada como aluna especial no Curso de Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e como diz Larrosa², “en-fiei-me” nas leituras e não tive dúvidas: a escola do campo seria meu objeto de pesquisa e a oportunidade de buscar respostas, ou melhor, perguntas adequadas para as questões que não têm respostas evidentes. E isso, na condição de pesquisadora, fundamentada na pesquisa científica, e não somente baseada no senso comum. Em 2018, o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), proporcionou-me retomar os estudos, libertar-me dos pensamentos “reféns de ideias atrasadas”, e a oportunidade de investigar epistemologicamente o amálgama da educação do campo.

A luta pela afirmação da educação do campo, além do respaldo legal, passa pela definição de políticas públicas que garantam a implementação dos princípios e das metas educacionais dessa modalidade educativa, cabendo a cada Estado e Município do Brasil colocá-las em ação. Essa ação começa pelo reconhecimento da autonomia das escolas do campo na definição de formas de organização e funcionamento que melhor correspondam às suas realidades; passa, portanto, pelo processo de (re)elaboração de projetos político-pedagógicos.

O Projeto Político-Pedagógico, temática muito discutida nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, principalmente nas escolas do/no campo localizadas dentro de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), já apresentam a filosofia e a pedagogia educacional voltada às escolas do/no campo. Essa especificidade ainda não é realidade em todas as escolas do campo, o que aguça o interesse pela pesquisa e a escolha da temática: “Projeto Político-Pedagógico da escola do campo”, na perspectiva de compreender as concepções e princípios educativos que sustentam o Projeto Político-Pedagógico, e as razões e dilemas que marcam a sua construção.

Contudo, é importante destacar que, embora o PPP tenha se transformado em uma exigência da organização do trabalho pedagógico na escola, e exista uma legislação sobre a modalidade educação do campo, muitas secretarias de educação ainda ignoram a premissa de um projeto específico para a escola do campo, respaldando um Projeto pautado no modelo de

² LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, MG, 3. ed., Editora Autêntica, 2000.

escola urbana, negando a escola “do” campo, com a sua cultura e seus valores. O campo para a política atual ainda é considerado atrasado e dependente do urbano.

Nesse sentido, Fernandes (2002), lembra que:

[...] os sem-terra com seu jeito matuto deram a cismar que construir uma outra escola era possível. E quando quase todos diziam que isso era impossível, eles teimaram em fazer, como que obstinados do mesmo modo que resolveram entrar na terra, eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolveria uma educação aberta para o mundo desde o campo (FERNANDES, 2002, p. 91).

Para os sem-terra era necessário construir uma educação com as peculiaridades do campo, e era preciso: “ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2002, p. 91). De acordo com o autor, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo representa um importante avanço na construção de uma Educação do Campo, um ponto de partida para as futuras conquistas. Mas, adverte que

[...] a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinência. No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente (FERNANDES, 2002, p. 91).

A conquista e a garantia de direitos só se concretizam diante da luta constante, do conhecimento, do trabalho coletivo, participativo e dos princípios que sustentam a “Educação do Campo”. Somente assim teremos a possibilidade de uma mudança, não só de pensamento, mas uma mudança contra-hegemônica, libertadora e emancipatória. O atual cenário político brasileiro, que tem colocado em risco os valores e a vivência democrática, nos desafia à construção de alternativas e à resistência. Por isso, a elaboração de um PPP para a escola do campo coloca-se nessa perspectiva.

Nossas indagações ancoram-se na seguinte questão de pesquisa: como se configura o Projeto Político-Pedagógico de uma escola estadual do campo do Município de São José dos Quatro Marcos (MT)?

O objetivo central da pesquisa é compreender como se configura o PPP em uma escola estadual do campo do Município de São José dos Quatro Marcos (MT) e se ele expressa uma concepção de educação emancipadora.

O campo de estudo empírico é focalizado na Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, localizada no Distrito de Santa Fé, que fica a 18 quilômetros do Município de São

José dos Quatro Marcos (MT). Os sujeitos da pesquisa foram pais/responsáveis, educadores³ da escola e técnica e técnico administrativo-educacional, totalizando 13 entrevistados.

Com o objetivo de nos aproximar do objeto e analisar o fenômeno estudado em seu contexto amplo, sem perder de vista os fatos vivenciados cotidianamente pelos sujeitos da pesquisa, utilizamos, como instrumentos de investigação, a entrevista semiestruturada, a observação com registro em diário de campo e a análise documental.

Para que compreendamos os problemas levantados embasamos nossa investigação nos propósitos da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é entendida como um campo de abertura que não possibilita uma separação asséptica entre o(a) pesquisador(a) e os sujeitos pesquisados, pois ambos fazem parte de um mesmo universo, em que: “[...] conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação” (ALVES, 1997, p. 55).

Assim, esquematizamos os caminhos a serem percorridos no primeiro momento da pesquisa: os estudos bibliográficos, as observações, o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa e leitura sobre a Educação do Campo, visando nos inteirar das lutas e da atual situação da Educação do Campo em diferentes níveis da administração pública — nacional, estadual e municipal.

O caráter de observação do presente estudo nos proporcionou melhor percepção da atual conjuntura da Educação do Campo e formular questões sobre a (re)construção do Projeto Político-Pedagógico. Esse olhar exploratório nos permitiu observar que as propostas e conquistas por uma Educação do Campo são sutis no PPP e nas práticas pedagógicas. Constatamos que a influência da educação urbana ainda predomina nas escolas do campo, e as contradições que marcam as relações entre o urbano e o campo⁴ constituem um desafio no processo de educação da nova geração, pois a compreensão do campo como espaço de vida e de trabalho é essencial para a continuidade do próprio campo e da luta dos trabalhadores do campo.

As principais questões suscitadas neste estudo, pela análise documental, entrevistas e observações, contribuíram para a definição dos seguintes eixos de análise: concepção e estrutura do PPP, organização do trabalho pedagógico, concepções e desafios da Educação do Campo e intencionalidade emancipatória do PPP.

³ Esclarecemos reconhecer a questão de gênero, mas para facilitar a redação, neste estudo usaremos o termo educadores em referência tanto às educadoras quanto aos educadores.

⁴ Para maiores informações sobre a temática “urbano e campo”, ler: FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

Esta dissertação está estruturada em cinco seções, sendo que, na primeira, a Introdução, apresentamos um memorial sobre o interesse pelo tema da pesquisa, o objeto de estudo, a justificativa e os sujeitos da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada Fundamentos e Procedimentos Metodológicos: trilhando os caminhos da pesquisa são evidenciadas as inquietações que nos moveram/levaram a desenvolver o estudo do fenômeno, também a sua relevância. Os caminhos percorridos abrangeram desde a elaboração de um balanço de produção até as estratégias adotadas para realizar as entrevistas, as observações em sala de aula e nas atividades administrativas. Em seguida, descrevemos os caminhos/procedimentos metodológicos utilizados para a materialização da presente pesquisa, da análise, e, por fim, contextualizamos o *locus* da pesquisa.

Na terceira seção, Educação do Campo e Emancipação: um diálogo necessário, tratamos de desenvolver o conceito “Educação do Campo”. Abordamos elementos teóricos sobre a educação rural: primeiro, a educação do campo e a sua correlação com os movimentos sociais; e, segundo, a perspectiva do que é emancipação para a concepção de educação do campo a partir da Constituição Federal de 1988; terceiro, as políticas públicas conquistadas em âmbito nacional, grande parte delas respaldadas em legislação específica, entre as quais destacamos: o Parecer n. 36/2001, a Resolução CNE/CEB n. 01/2002, a Resolução n. 02/2008, e o Decreto n. 7.352/2010.

Ainda na terceira seção, a fim de compreendermos a realidade da educação do campo no Estado, também tratamos, sobre a educação do campo no Estado de Mato Grosso a partir de documentos oficiais, com destaque para o Parecer CEB/CEE/MT n. 202-B/2002, a Resolução CEE/MT n. 126/2003, que consolidam as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso”, “O Plano Estadual de Educação (Lei n. 10.111, de 06 de junho de 2014)” e a “Resolução n. 03/2013-CEE/MT”.

Na quarta seção, A Escola do Campo e Projeto Político-Pedagógico abordamos como se constitui o processo de regulação e emancipação no âmbito escolar. Pelo fato de o PPP ser um dispositivo voltado à organização do trabalho pedagógico da escola, para a inovação e transformação escolar as concepções e os fundamentos do PPP destacam o PPP em uma perspectiva emancipadora.

Na quinta seção, Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo: experiência da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, discorreremos sobre o Projeto Político-Pedagógico documentado e as contradições entre o escrito e o oral a partir das vozes dos

sujeitos e dos dados coletados. Essa seção consiste na análise dos resultados da pesquisa empírica.

Como fechamento do estudo apresentamos as Considerações finais, com destaque para alguns elementos fundamentais extraídos dos resultados abordados nas seções anteriores. Nessa perspectiva, citamos alguns desafios que a escola localizada no campo precisa enfrentar para superar o processo de regulação e elementos que apontam a intencionalidade de um processo emancipatório.

2 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para se fazer uma pesquisa científica, não basta o desejo do pesquisador em realizá-la; é fundamental ter o conhecimento do assunto a ser pesquisado, além de recursos humanos, materiais e financeiros. É irreal a visão romântica de que o pesquisador é aquele que inventa e promove descoberta por ser genial.

Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira

Como anuncia a epígrafe, pesquisar é muito mais do que um desejo ou uma visão romântica do pesquisador. É, pois, o ato de mergulhar nas leituras literárias e descobrir que pesquisar é um processo que exige rigor, curiosidade, criatividade e, entre outros, conhecimento do assunto a ser pesquisado, como esclarecem as autoras na epígrafe.

Para obtermos respostas concernentes ao problema da investigação, e compreendermos o fenômeno estudado, é fundamental que o método e a epistemologia estejam sintonizados para que a investigação científica se concretize verdadeiramente.

Para Gerhardt e Silveira (2009), é importante salientar a diferença entre metodologia e métodos:

A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 13).

A metodologia é uma ferramenta essencial para o estudo e o conhecimento dos métodos utilizados na construção de uma pesquisa científica. Portanto, é a pesquisa de abordagem qualitativa que critica e rompe com o paradigma das concepções positivistas de ciência, isto é, segundo Gamboa, “critica-se a pretensão de reduzir a complexidade do real à visão simplista e superficial de uma fotografia estática (2007, p. 28)”. Conceito este que, por muito tempo, permeou a verdade absoluta sobre o conhecimento científico.

Nessa perspectiva, clara ou implicitamente, aborda-se a tendência da produção científica, “a análise epistemológica”, que é profunda, questiona a veracidade, a confiabilidade e os fundamentos das ciências. Segundo Gamboa (2007, p. 16), “a abordagem epistemológica poderá esclarecer as relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos”.

Os pressupostos epistemológicos referem-se aos critérios de “cientificidade”; os gnosiológicos, por sua vez, correspondem ao entendimento que o pesquisador tem do real, do subjetivo e do objetivo no processo da pesquisa científica. Os ontológicos referem-se às concepções de homem, de sociedade, de história, da educação e da realidade que se articulam na cosmovisão no decorrer do trabalho científico. Nesse sentido, para Japiassu (1934, p. 46), “a epistemologia, então, outra coisa não é senão esta espécie de anatomia comparada das estruturas mentais do sujeito cognoscente”.

Nesta pesquisa, optamos por apresentar uma abordagem voltada para o materialismo histórico-dialético, pautado no contexto social e na historicidade educacional, por entendermos que este tipo de pesquisa possibilita uma análise mais ampla da realidade: dos significados que cada sujeito atribui às suas ações, seus desafios e das contradições que permeiam essa realidade. Para Freitas (2008, p. 02), o materialismo histórico-dialético é a melhor forma de estudarmos historicamente “a realidade, penetrar nessa realidade e construir categorias de entendimento sobre ela. E de modificá-la”.

Para tanto, a pesquisa de abordagem materialista histórico-dialética requer que o pesquisador leve em consideração o movimento de todas as coisas, a dinâmica dos fenômenos sociais, sua totalidade, pois eles estão relacionados uns com os outros e são construídos historicamente. Em suma, o materialismo histórico-dialético é uma concepção de mundo, tem a ver com a forma como enxergamos o mundo e a sociedade. É materialista porque é construída historicamente e pode ser conhecida e modificada; é dialética porque explica a evolução da matéria através do movimento contínuo e das contradições que devem ser estudadas, descritas e argumentadas sempre.

Concomitantemente, mergulhamos na compreensão da pesquisa qualitativa que abarca as questões sociais, políticas, ideológicas, proporcionando “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 30). Características estas que firmam nosso desejo e compromisso social, político e ético com a instituição pesquisada.

No desenrolar desta seção buscamos evidenciar as inquietações que nos moveram/levaram a desenvolver o estudo do fenômeno e a sua relevância. A seguir, descrevemos os caminhos/procedimentos metodológicos utilizados para a materialização da presente pesquisa e a análise e, por fim, contextualizamos o *lôcus* da pesquisa.

2.1 Pesquisa Qualitativa: contribuições no âmbito da pesquisa científica

Ao optarmos pelo estudo qualitativo nos baseamos em Minayo (2001, p. 21), quando afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Portanto, nesta pesquisa, trabalhamos com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos (MINAYO, 2001, p. 22). Ou seja, o pesquisador procura entender os fatos, segundo a perspectiva dos participantes e, então, situa a interpretação dos fenômenos estudados em função de objetivos que se estabeleceram, mas que são suscetíveis de modificação em função do referencial teórico escolhido.

A pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Desse modo, os pesquisadores qualitativos rompem com o paradigma positivista de ver e explicar o mundo de modo objetivista, em que o sujeito não tem envolvimento com seu objeto de estudo. Assim, essa “neutralidade” diante do objeto investigativo não se aplica à pesquisa qualitativa.

O pesquisador está em contato direto com o ambiente natural da pesquisa, o que não sugere e não modifica a rotina da pesquisa. Como dizem Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado”. Isso justifica o papel do pesquisador, que é o de produzir novas informações que melhorem ou transformem a realidade social.

A pesquisa qualitativa “tem como características: objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, pesquisar as relações entre o global e local” (MINAYO, 2001, p. 14). Os pesquisadores se interessam pelo modo com que os indivíduos dão sentido as suas vidas, como são construídas as experiências humanas, de modo a perceber como ocorre a construção de significados para essas pessoas.

Assim, Godoy (1995), Minayo (2001), Neto (2016), Gerhardt e Silveira (2009), Goldenberg (2004), Lüdke e André (2017), entre outros, comungam da ideia de que a partir do envolvimento sujeito/objeto e do conhecimento comum produz-se conhecimento científico. E Machado (2013, p. 74) afirma que “a produção do conhecimento não se limita a dar opiniões a respeito de um determinado contexto pesquisado, ou seja, este é de fato um processo produtivo e não meramente repetitivo de teorias até então estudadas”.

Portanto, buscamos, aqui, obter um “novo” conhecimento que nasce da realidade local, da *práxis* – teoria/prática – pois, segundo Gadotti (2001, p. 101), “a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”. Dessa relação dialética e do homem como fruto do mundo, natureza/sociedade, o conhecimento é veículo de transformação da realidade. Almejamos, também, compreender como o Projeto Político-Pedagógico se configura, como se organiza e como a sua construção movimenta os sujeitos do campo através de práticas administrativas e pedagógicas diárias.

Segundo Triviños (1987), Godoy (1995) e Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se opõe a um único modelo de fazer ciências, principalmente quando temos como objeto de estudo as relações sociais; é uma abordagem abrangente, que se apoia em diferentes quadros de orientação teórico-metodológica, entre os quais a etnografia, o materialismo dialético e a fenomenologia. Vetor este que nos leva/punciona ao encantamento pelo materialismo histórico dialético que possibilita compreendermos dialeticamente as relações sociais e suas contradições e sustenta que o conhecimento se concretiza na teoria e na ação – em outras palavras, na/pela *práxis*.

Fundamentados nesses pressupostos, no próximo item apresentamos as questões-problema, as inquietações que nos moveram a desenvolver a pesquisa, sua relevância para o mundo acadêmico, principalmente para a comunidade escolar Bento Alexandre dos Santos e, em particular, para os sujeitos participantes da pesquisa.

2.2 Problematizar: caminho para a inserção no campo da pesquisa

Para Goldenberg (2004, p. 13), o ato de pesquisar exige criatividade, disciplina, organização e modéstia. É um confronto entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância. Pesquisar não é um conceito estreito, como o simples ato de “pesquisar” um conteúdo na *Wikipédia*, em um livro, um *site*, como vem sendo popularmente dito, pois isso compromete o verdadeiro sentido da pesquisa, como lembram Lüdke e André (2017).

A pesquisa tem o objetivo de proporcionar respostas às problemáticas da realidade, orientando-se por um conjunto de procedimentos organizados, desde a formulação da pergunta-problema até a apresentação dos resultados propostos. Nesse sentido, a pesquisa que pretendemos desenvolver está baseada no conceito de que,

para se realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento

teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 02).

As autoras Lüdke e André (2017) afirmam que a pesquisa deve ficar o mais próximo possível da vida diária e profissional do educador, tornando seu trabalho mais rico e valoroso. Nesse sentido, destacam a importância dos valores, da visão do pesquisador em relação à sociedade e dos fundamentos que conduzirão a pesquisa, tornando o ato de “pesquisar” em uma pesquisa científica com o objetivo de problematizar a realidade e propor mudanças ou simplesmente preencher lacunas de algo que ainda não foi explicado.

Segundo Paulo Freire, “fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens” (FREIRE, 2000, p. 102). Para tanto, é necessário conhecer o que se vai pesquisar. A vida social exige de seus participantes a constante produção criativa nos diversos aspectos da vida socioeconômica, e a partir disso a experiências de vida e o empirismo produzem o conhecimento científico. Assim, dizem Moroz e Gianfaldoni (2006),

a produção de ideias e, portanto, do conhecimento, tem um caráter social: as ideias e o conhecimento são representações da vida do ser humano, num dado momento de sua história, em outras palavras, o conhecimento reflete o contexto social no qual é produzido. Ao lado disso, o conhecimento não é fruto da atividade isolada do ser humano; ao contrário, tem um caráter coletivo, mesmo quando formulado ou defendido por um único homem. O homem vive em sociedade, e é a partir desta vida que as ideias são criadas (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 09).

Corroborando esse pensamento, a autora Goldenberg (2004, p. 13) ressalta que o ato de pesquisar “auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”. Em busca desse “novo” olhar, acreditamos que o ponto de partida para iniciar uma pesquisa científica é escolher o tema a ser estudado e elaborar a pergunta-problema, pois é a partir do problema que os caminhos da pesquisa serão determinados.

A temática desta pesquisa está voltada para a educação do campo, mais especificamente para o PPP de escolas do campo. Hodiernamente, o PPP tem sido uma temática muito discutida, principalmente nas escolas do/no campo, localizadas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual tem uma

trajetória de mobilização e luta. Contudo, em outras escolas do campo a construção de um PPP que comporta as especificidades do campo ainda é uma realidade que está a exigir um olhar mais atento.

Nessa perspectiva, nossas inquietações nos levaram à seguinte problematização: como se configura o Projeto Político-Pedagógico de uma escola estadual do campo do município de São José dos Quatro Marcos (MT)?

Como questões complementares elencamos: como a escola concebe e articula o Projeto Político-Pedagógico à política educacional e à realidade da escola? E de que forma o PPP expressa uma perspectiva de educação emancipatória? Como é a organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos? Qual é a participação da comunidade na construção do PPP? Que desafios a escola enfrenta no processo de materialização do Projeto Político-Pedagógico? Enfim, são questões que nos possibilitarão compreender que filosofia e pedagogia o Projeto Político-Pedagógico da EEBAS apresenta.

Essas indagações nos remetem às vivências na escola do campo, período em que ainda exercíamos o cargo de educadora; à participação em discussões sobre a Educação do Campo que, por volta de 2003, iniciavam-se no Estado de Mato Grosso; e às visitas realizadas à escola *lócus* dessa pesquisa, onde foi possível observar que os educadores enfrentam grandes obstáculos para romper a dicotomia campo/cidade e para reconhecerem as especificidades dos educandos e das educandas que vivem no campo, seus saberes e costumes.

Para tanto, o objetivo desta pesquisa é analisar como se configura o PPP em uma Escola Estadual do Campo do Município de São José dos Quatro Marcos (MT) e se ele expressa uma concepção de educação emancipadora.

De forma mais específica, objetiva-se: compreender como a escola concebe e articula o PPP à política educacional e à realidade do campo; levantar qual é a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP e identificar quais os principais desafios e as contradições enfrentadas pela escola para materializar o PPP, segundo os princípios da educação do campo.

Escolhemos como *lócus* da pesquisa a Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos por ser a escola estadual do campo mais distante da cidade e ter mais dificuldade de acesso a informações; pela afinidade com os moradores da região, e por conhecermos a disposição que a comunidade tem em relação às mudanças que uma pesquisa dessa natureza pode suscitar, e, também, pelo interesse que os profissionais da educação básica demonstraram pela temática “Educação do Campo”. Essa escola atende muitas crianças originárias do campo, e os

profissionais da educação entendem que a escola é uma forma de manter as crianças no campo e próximas de suas famílias. Cabe dizer que essa escola atende crianças de sítios e assentamentos, mas não está localizada em assentamento rural.

O desafio de estudar o PPP de uma escola do campo nos posiciona como personagem, pesquisadora, a procurar, junto a estudiosos da área de educação, o suporte para interpretar e analisar essa realidade; e a indicar aos sujeitos desta pesquisa uma perspectiva emancipadora, democrática, de permanente reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de soluções viáveis à efetivação de intencionalidades educativas, expressas no PPP, de modo a torná-lo o mais próximo possível da realidade do campo, com seus encontros e desencontros.

Com as questões-problema elaboradas, partimos para a investigação, com a compreensão de que para um processo educativo/pedagógico inovador ter sucesso é preciso considerar as diversidades sociais, culturais, valorizar as histórias, as lutas, os sonhos, os saberes/fazer dos estudantes e de suas famílias.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para que a comunidade da Santa Fé, carinhosamente nomeada de “Santa Fezinha”, os(as) educadores(as), a instituição escolar e as demais escolas do campo do município, que são carentes de pesquisas científicas, tenham mais uma fonte de consulta, estudo e reflexão.

2.3 Instrumentos Utilizados para a Coleta de Dados

Os dados desta pesquisa foram coletados no espaço dentro/fora da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos. Em conversas formais e informais com moradores, com pais/responsáveis, a partir do traçado metodológico anteriormente exposto, o desenvolvimento das atividades de campo, entrevistas, foi pautado pela coleta de dados.

A fim de que alcance os objetivos esperados, as técnicas/instrumentos de coleta de dados foram postuladas objetivando o desenvolvimento da pesquisa e a aproximação da pesquisadora com a comunidade escolar. Assim, adotamos como instrumentos de investigação: observação, com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.

Ao lado da observação, a entrevista ou “conversa a dois”⁵, é fundamental para obtermos as informações importantes, de modo mais claro e preciso, e assim possamos

⁵ Expressão usada por Otávio Cruz Neto em: O trabalho de campo como descoberta e criação, 1994, p. 57.

responder à questão-problema proposta na pesquisa. A entrevista é um momento de interação entre pesquisador e sujeito, e, nesse momento, o diálogo entre entrevistador e entrevistado facilita o esclarecimento em caso de dúvidas.

Segundo as autoras Lüdke e André (2017),

uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

No entendimento de Neto (1994), a entrevista/conversa a dois tem sempre um propósito bem definido. Para Smanhoto (2017), a entrevista permite acessar com maior abrangência as informações e chegar a todos os componentes de uma comunidade. Portanto, optar pela entrevista é estratégico para atingir informações e informantes de todos os níveis de instrução, pois, os participantes podem contribuir com a pesquisa, independente de saberem ler ou não, relatando suas experiências empíricas.

Envolver os informantes no cenário da pesquisa é necessário para se alcançar os objetivos. Como abordam Marconi e Lakatos (2003, p. 92), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Nesse entendimento, “podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual” (NETO, 1994, p. 59).

A entrevista também é uma maneira de interagir/aproximar a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa podendo variar de uma “conversa a dois” até um roteiro de perguntas “que seguirá naturalmente uma ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência entre os assuntos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 42). A entrevista pode ser executada através de gravações em áudio/vídeo – com o consentimento dos(as) entrevistados(as).

Segundo Lüdke e André (2017),

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos estritamente pessoal e íntima assim como temas de natureza complexa e de escolhas individuais (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

Assim, a entrevista que utilizamos foi a semiestruturada⁶, a fim de caracterizar os sujeitos da pesquisa, delineando sua opinião sobre o tema investigado. De acordo com Lüdke e André (2017, p. 40), a pesquisa semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Adotamos o procedimento de gravar as entrevistas — com o consentimento dos participantes —, transcrevê-las e sistematizá-las (extrair as ideias centrais de cada fala, e agrupá-las por proximidades, etc.).

Realizamos as entrevistas a partir de roteiro com questões semiestruturadas - conforme consta no Apêndice A - coletando informações sobre Educação no/do Campo, legislações, processo de construção do Projeto Político Pedagógico, a relação escola/comunidade e a relação PPP/comunidade.

Ainda como instrumento de coleta de dados utilizamos a observação, com registro em diário de campo, como um método científico, seguindo as orientações de Lüdke e André (2017, p. 29), ao afirmarem que para a observação ser um “instrumento válido e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Assim, cada pesquisador pode ter uma interpretação diferente diante de um mesmo objeto de pesquisa, e sua aproximação, sua história pessoal, seu conhecimento cultural determina o foco a ser pesquisado, sempre de acordo com os aspectos da realidade.

Conforme Gil (1999, p. 35), as investigações em ciências sociais devem valer-se, em mais de um momento, de procedimentos observacionais. Segundo Lüdke e André (2017, p. 31), “o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”, além de poder investigar aspectos novos, relevantes para a pesquisa.

Para tanto, a observação iniciou nas primeiras semanas de aula. Observamos cada espaço, cada acolhida aos alunos, cada movimento, os eventos, as atividades técnico-pedagógicas (reuniões administrativo-pedagógicas, formação continuada, reunião de pais e datas comemorativas/culturais, as práticas pedagógicas em sala de aula, principalmente nas salas multisseriadas, nas atividades extraclasse e escolares. O processo de observar nos

⁶ Podemos entender por semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campos interrogativos, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 187).

aproximou do espaço/tempo/ação do “chão da escola” Bento Alexandre dos Santos, das atividades escolares e do seu entorno, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Observações realizadas na Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos

ATIVIDADES/OBSERVAÇÕES	DATAS	HORÁRIOS	TOTAL DE HORAS
1) Observações nos espaços escolares; 2) Leitura de Documentos e Regimento Interno; 3) Conversas Informais com a Coordenação / Semana Pedagógica 4) Reunião de Pais e Apresentações de Datas Comemorativas.	11/02/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	18/02/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	22/02/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	26/02/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	27/02/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	12/03/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	14/03/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	17/03/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	02/04/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	05/04/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	15/04/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	23/04/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	30/04/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	07/05/2019	8h às 11h30min	3h30min
1) Observação em Sala de Aula 2) Organização do Trabalho Pedagógico 3) Práticas Metodológicas 4) Recursos Pedagógicos	19/03/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	20/03/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	22/03/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	26/03/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	29/03/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	04/04/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	11/04/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
	07/04/2019	12h30min às 16h30min	4 Horas
TOTAL DE HORAS	91h30min		

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Nesse processo de interação/aproximação, procuramos não perder nenhum momento, registrando o máximo possível de informações no diário de campo, porque sabíamos que descrever de forma detalhada o que acontece no cotidiano da escola e nas práticas educativas poderia nos ajudar a organizar e analisar os dados.

Portanto, o diário de campo é instrumento fundamental da coleta de dados, pois possibilita o registro descritivo das ações da pesquisa, as impressões do pesquisador, a sistematização das observações concretas, dos dados coletados, fenômenos sociais e suas reflexões e comentários. O diário de campo “facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos” (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 76).

Utilizamos o diário de campo em todos os momentos da pesquisa, registramos cada movimento, detalhes, acontecimentos, emoções, brincadeiras dos(as) alunos(as), até as histórias contadas pelas crianças em um galho de árvore (que no imaginário infantil era um

avião). Entre registros e conversas, nos aproximamos carinhosamente do “coração” do campo pesquisado. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 178), capturamos o “humor das pessoas e os seus pensamentos mais íntimos”.

Para complementarmos e enriquecermos nossa coleta de dados não dispensamos a análise documental, por ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45).

Realizamos a análise documental visando documentos internos da EEBAS, *lócus* da pesquisa, inerentes à transição da escola urbana para a escola do campo, com o intuito de analisar se as mudanças se refletem na construção do Projeto Político-Pedagógico — documento este que também foi analisado e o Regimento Escolar. E analisamos os documentos externos à instituição: LDB/96, Plano Estadual de Educação de Mato Grosso – PEE/MT, Resolução CNE/CEB n. 1, de 2002, Parecer CNE/CEB n. 36/2001, Resolução CNE/CEB n. 02, de 2008, Resolução n. 126/03 – CEE/MT, Parecer 202-B/2002 – CEB/CEE/MT, (BRASIL, 2002), Resolução n. 157/02 – CEE/MT.

Tais documentos contam a história passada/presente e futura da escola. Através deles podemos perceber a identidade da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, suas práticas pedagógicas, vivências e atitudes diante do assunto da pesquisa “educação do/no campo”. Para tanto, estudar e compreender os documentos legais é importante para desvelarmos todo o processo e ação da escola.

Segundo Lüdke e André (2017), os documentos são

fonte poderosa de dados retirados das evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informação sobre este mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45).

A análise documental nos ajuda a compreender como os sujeitos percebem e se posicionam diante da nomenclatura escola do/no campo, e, por fim, como se configura o PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos. O PPP corresponde à realidade dos sujeitos do campo ou às diretrizes e orientações da educação básica do campo?

2.4 Procedimentos de Interpretação/Análise dos Dados

À medida que as informações e os documentos⁷ foram sendo coletados, buscamos organizá-los e sistematizá-los, visando a interpretação e a análise. Considerando a abordagem de Gerhard e Silveira (2009), o processo de análise tem como objetivo organizar os dados, de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto. Goldenberg (2004) declara que a análise dos dados se inicia após a realização da coleta, quando é o momento de organizar os dados e iniciar a análise de todo material produzido durante as etapas de pesquisa do campo.

Nesse caso, realizamos essa análise considerando o conjunto dos dados coletados e os objetivos da pesquisa. Esse momento propiciou a avaliação do contexto social, cultural, histórico da pesquisa e, juntas, pesquisadora e instituição, pudemos, dialeticamente, compreender e refletir sobre a problemática posta e sobre a proposta de transformação social ou discussões em torno da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (2017),

analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele as tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e inferências num nível da abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 53).

Realizamos a transcrição das entrevistas, fazendo uma reprodução fiel das respostas dadas pelos sujeitos. Posterior às transcrições, e depois de “ler e reler o material”, como sugerem Lüdke e André (2017, p. 57), agrupamos as respostas por semelhança/aproximação de temáticas, no intuito de identificar os elementos centrais apontados por essas autoras. Na análise documental, procuramos extrair de cada documento aspectos mais diretamente relacionados às questões de pesquisa.

Diante de todo o processo de observação, os diálogos informais foram inevitáveis — com os alunos, alunas, gestora, coordenadora, técnicos, educadores, com pais e com os moradores da comunidade. Diálogos que contribuíram para o processo de compreensão da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos e suas concepções. Realizar a observação foi uma escolha intencional para que pudéssemos interagir na produção de conhecimentos,

⁷ Ressaltamos que a pesquisa seguiu todos os trâmites legais recomendados para realizar uma investigação científica. O primeiro passo foi submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, juntamente com os Termos de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, para apreciação e aprovação.

acompanhar o desenvolvimento pedagógico da escola, observar a rotina e, intencionalmente, contribuir para a mudança/transformação do espaço pesquisado.

Para Lüdke e André (2017, p. 31), “a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação”. Dessa forma, realizamos a observação com um olhar minucioso, captando cada detalhe, no silêncio, nos movimentos e nos atos implícitos. E como dizem Lüdke e André (2017, p. 57), “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’”.

Por fim, agrupamos os dados das entrevistas, dos documentos e das observações realizadas no decorrer dos dias por categorias/temas, e definimos como eixos de análise: concepção e estrutura do Projeto Político-Pedagógico; organização do trabalho pedagógico; concepção e desafios da Educação do Campo e intencionalidade emancipatória do PPP. Entendemos que tais eixos de análise permitem melhor compreensão do fenômeno estudado.

O tratamento dos dados consiste na sistematização e no levantamento dos principais eixos de análise a partir dos indicadores extraídos do conjunto dos dados – coletados a partir dos três instrumentos utilizados na interpretação e análise, em diálogo com o referencial teórico escolhido; o intuito era obter uma visão ampla da realidade, de modo a entender como são constituídas e desenvolvidas as relações e ações acerca do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual do Campo Bento Alexandre dos Santos.

2.5 O Contexto da Pesquisa

Para contextualizarmos o *lócus* da pesquisa apresentamos breve história do município de São José dos Quatro Marcos e seu Distrito Santa Fé, de modo a conhecermos as características socioculturais da região e compreendermos os desafios enfrentados pela Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos.

2.5.1 São José dos Quatro Marcos e Distrito de Santa Fé

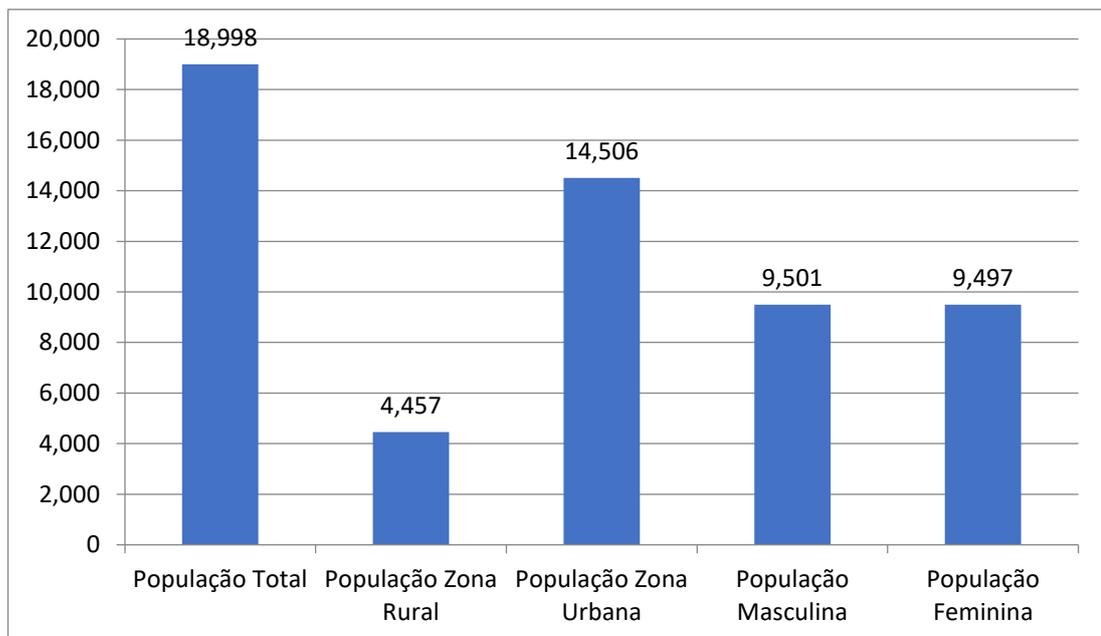
No processo de expansão civilizatória da região Centro-Oeste, que ocorreu com a Marcha para o Oeste, “programa de colonização criado no primeiro mandato do Presidente Getúlio Vargas (1934-1945) e implementado a partir de 1937” (BORDIN, 2018, p.21), circulavam pelo interior de São Paulo notícias de um Estado promissor, um “celeiro de riquezas”.

Em 1960, o processo migratório para a região Sudoeste de Mato Grosso tomou um grande fôlego em virtude das intensas propagandas de colonização por parte dos governos federal e estadual. “No início dessa mesma década, com João Ponce de Arruda no governo do Estado (1956-1961), iniciou-se a construção da ponte Marechal Rondon sobre o rio Paraguai” (BORDIN, 2018, p. 23). Essa obra se transformou no “marco do desenvolvimento” da região Sudoeste de Mato Grosso, sobretudo como facilitadora do surgimento da gleba São José dos Quatro Marcos (MT), que iniciou com a chegada de seus fundadores – senhor Zeferino José de Mattos, em 1962, e seus amigos Luiz Barbosa e Miguel Barbosa do Nascimento que chegaram em 1963 (BORDIN, 2018, p. 22, 24, 25, 26).

Surgiu, então, São José dos Quatro Marcos, a “princesinha do Vale do Jauru” – como ficou apelidada – situada na região Sudoeste do estado de Mato Grosso, na MT 370, a 343 quilômetros de distância da capital do Estado, Cuiabá. Foi fundada em 15 de junho de 1967. No dia 21 de outubro de 1987 foi criada a Comarca do município de São José dos Quatro Marcos, instalada em 29 de novembro de 1992.

Segundo dados do IBGE (2010), em 2018 a população do município de São José dos Quatro Marcos estava estimada em 18.998 habitantes, sendo que a maioria se concentrava na zona urbana, e havia um equilíbrio entre quantidade de homens e mulheres – ver Gráfico 1.

Gráfico 1 - Dados Populacionais de São José dos Quatro Marcos-MT



Fonte: Organizado pela autora (2019), com base nos dados do IBGE (2010).

O município de São José dos Quatro Marcos apresenta as seguintes características geográficas:

Tabela 1 – Características Geográficas do Município de São José dos Quatro Marcos (MT)

Área	1.285,26 km²
População	18.998 habitantes
Densidade Demográfica	14,36 hab./km ²
Altitude	230 m
Clima	Tropical Subsumido
IDHM	0,735
Microrregião	Jauru
Mesorregião	Sudoeste Mato-Grossense

Fonte: Organizado pela autora (2019), com base nos dados do IBGE (2010).

Na atualidade, a economia do município gira em torno do gado de corte e leiteiro, da agricultura familiar, laticínio e dos comércios locais. No setor educacional, o município conta com duas Faculdades particulares, sendo uma presencial Faculdade de Quatro Marcos (FQM) e uma de Educação a Distância - Universidade Norte do Paraná – UNOPAR/EAD; uma escola particular Cooperativa Educacional Quatro Marcos - COOPEQ, que atende as séries iniciais, o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio. No que tange à educação pública, são nove escolas estaduais, três delas localizadas no campo; três escolas municipais, duas delas localizadas no campo; e quatro Centros de Educação Infantil. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação São José dos Quatro Marcos/MT, na zona urbana, no Ensino Fundamental, o município atende: 712 educandos (sendo 200 educandos na zona rural), e nos Centros de Educação Infantil - CEI atende 731 crianças, distribuídas em berçário I, II, maternal, jardim e pré.

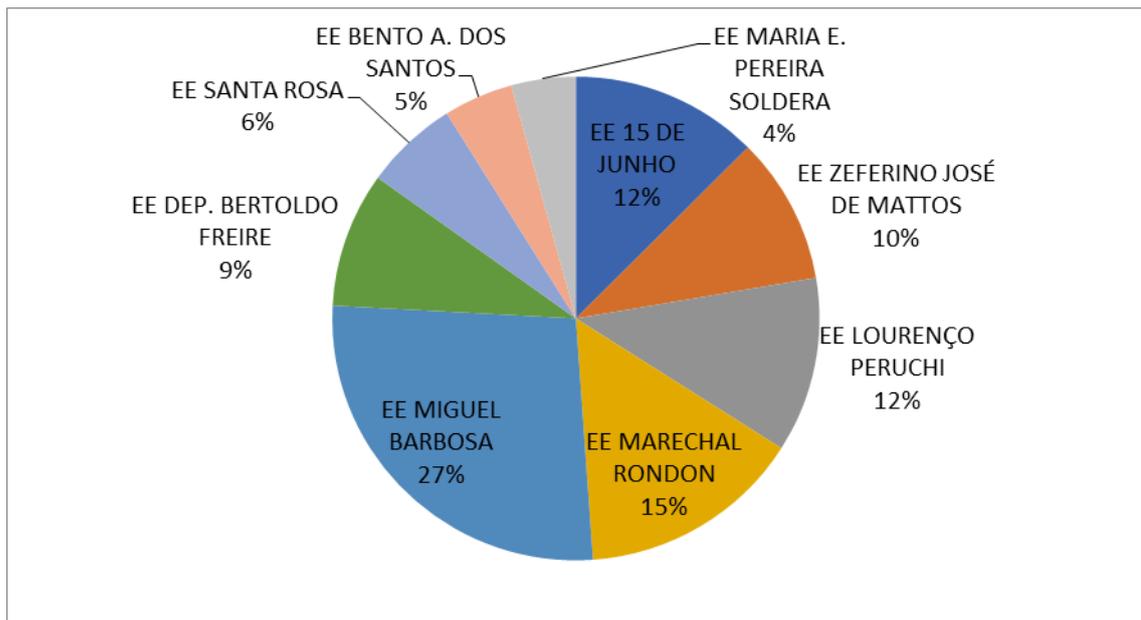
Segundo os dados da Assessoria Pedagógica - SEDUC, de São José dos Quatro Marcos, as escolas estaduais em funcionamento no Município atendem 1.747 educandos da educação básica na zona urbana, e 311 educandos na zona rural, totalizando 2.058 educandos, conforme registrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de Alunos nas Escolas Estaduais

ESCOLA	N. DE ALUNOS
E.E. 15 DE JUNHO	257
E.E. ZEFERINO JOSÉ DE MATTOS	202
E.E. LOURENÇO PERUCHI	241
E.E. MARECHAL RONDON	306
E.E. MIGUEL BARBOSA	555
E.E. DEPUTADO BERTOLDO FREIRE – Plena	186
E.E. SANTA ROSA – Escola do Campo	128
E.E. BENTO ALEXANDRE DOS SANTOS – Escola do Campo	95
E.E. MARIA E. PEREIRA SOLDERA – Escola do Campo	88

Fonte: Assessoria Pedagógica de São José dos Quatro Marcos-MT. Dados de julho de 2019.

No Gráfico 2, a seguir, apresentamos a distribuição de alunos por escola.

Gráfico 2 – Escolas Estaduais do Município de São José dos Quatro Marcos (MT)

Fonte: Assessoria Pedagógica de São José dos Quatro Marcos (MT) (2019).

O *lôcus* da pesquisa é a Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, localizada no Distrito de Santa Fé, a 18 quilômetros da sede do Município de São José dos Quatro Marcos, à margem direita da MT 339. Historicamente, a formação do Distrito se funde com a do Município, assim, os aspectos socioculturais, educacionais e políticos da cidade refletem-se no desenvolvimento do Distrito.

Segundo Bordim (2018, p. 55), após a emancipação política e administrativa, o povoado de Aparecida Bela e o povoado de Santa Fé passaram a pertencer ao município de São José dos Quatro Marcos. O cenário de um povoado cercado por rios, terras férteis, matas chamava a atenção de muitos que por ali passavam e dos que ali estabeleciam residências. Foi, então, que o Deputado Jalves de Laet apresentou um projeto de lei na Assembleia Legislativa de Mato Grosso, requerendo que o povoado fosse elevado a Distrito. Assim, o Distrito de Santa Fé foi criado no dia 06 de novembro de 1981, pela Lei n. 4378/81 (BORDIN, 2018, p. 55).

Santa Fé foi um povoado cercado por lavouras de café, banana, arroz, pequenos comércios – um diversificado campo de trabalho e emprego, e muito ouro, tanto que, na década de 1970 e 1980, nas proximidades do povoado, havia um garimpo. Posteriormente, instalou-se na divisa de Rio Branco e Santa Fé uma mineradora (empresa internacional) – e as amargas influências do sistema capitalista.

Entre uma conversa e um cafezinho – ora na casa da dona Creuza, ora na mercearia do “Piriquito” –, os moradores relatavam que, no ápice do povoado, Santa Fé contava com quatro máquinas de processamento de arroz, uma máquina de processamento de café, duas lojas de roupas, uma serralheria, um posto de gasolina, três farmácias, três mercados, dois açougues, treze bares, “buteco” – como dizem –, um “chapéu de palha” – onde os bailes aconteciam –, um parque de diversões, uma igreja de madeira, uma escolinha de madeira e um Delegado de Polícia, o Senhor José Faria, que representava a lei (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Naquele período, na “escolinha” funcionava o ensino primário (ensino de 1º ao 4º ano), como relatam os moradores. Quando o delegado precisava deter um pequeno infrator, a escola servia de delegacia, pois o infrator ficava algemado dentro dela até que se acalmasse ou até que os policiais do município de São José dos Quatro Marcos viessem recolhê-lo (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Com a expansão do povoado, os moradores construíram uma igreja de alvenaria, um campo de futebol e uma escola de alvenaria para atender o ensino de 1º grau, mantida pelo município.

Na década de 1990, o Distrito e o Município de São José dos Quatro Marcos foram golpeados pela crise do café, a queda na produção de lavouras, extinção das minerações, e a migração para o estado de Rondônia.

Atualmente, no Distrito Santa Fé são realizadas atividades educacionais, culturais e religiosas – as atividades comerciais não se destacam. A população, basicamente, sobrevive

do campo, na função de diaristas, de funcionários dos sítios/fazendas do entorno, outros atuam como funcionários públicos municipais, estaduais e há os que vivem da aposentadoria. As propriedades rurais organizam sua produção em torno da agricultura familiar e da pecuária leiteira.

A EEBAS é o coração da comunidade, tudo gira a sua volta, as festas de aniversários, de batizados, e as crianças e os jovens movimentam a comunidade quando chegam para as aulas, no intervalo e no retorno para casa. A escola é um dos fatores que mantém a comunidade viva. De acordo com Machado (2010, p. 201), “a escola é local onde os amigos se encontram, e onde se consolidam novas amizades; onde se exercita a solidariedade e a ajuda [...]”.

Ao chegar a Santa Fé nos deparamos com uma imagem de Nossa Senhora Aparecida, que simboliza a fé católica, predominante na região. O Distrito é concentrado na avenida Bento Alexandre dos Santos, à esquerda da MT 339, que corta a avenida Bento Alexandre dos Santos, onde está a igreja Cristã do Brasil, à direita da MT 339 está a escola que fica em frente ao bar do “Naldo”, ponto de espera da carona para a cidade São José dos Quatro Marcos – no Distrito não há linha de ônibus — para as fazendas, para um bate papo.

Algumas casas estão ocupadas, outras estão vazias, há um morador sentado na calçada e assim segue o movimento.

No final da avenida Bento Alexandre dos Santos estão a igreja católica, a praça, o campo de futebol que, na década de 1990, fazia sucesso reunindo pessoas de todos os lados, a famosa mercearia do “Periquito”, morador das antigas, mais algumas casas, a igreja Assembleia de Deus, a casa da comadre Cleuza, onde adoro tomar um cafezinho e comer bolinho de chuva, mais algumas casas à direita, totalizando quarenta casas ocupadas. Eis o retrato de Santa Fé.

Fotografia 1 – Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos (EEBAS)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Com a comunidade Santa Fé constituída surgiu a preocupação dos pais em proporcionar aos(às) filhos(as) o acesso às “primeiras letras”. Na busca documental não conseguimos um relato exato do início da escola, mas encontramos, no PPP de 2009 e em conversas informais com moradores, como vimos no relato acima, informações de que essa escola funcionava desde 1977, em uma sala de madeira levantada pela comunidade, e ofertava o ensino “primário” – termo utilizado, à época, ou seja, 1^a a 4^a séries.

A partir de 1982 passou ofertar a 5^a série como extensão da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Marechal Rondon, que é uma escola urbana. Com a emancipação do Município, o Prefeito Durvalino Peruchi – primeiro prefeito —, através da Lei n. 203, de 21 de dezembro de 1988, doou ao Estado, o imóvel e o terreno da Escola Municipal Bento Alexandre dos Santos que, a partir de então, foi estadualizada.

Em 1995, a escola foi oficialmente criada pelo Decreto n. 400, de 22 de setembro de 1995. Naquele período, a escola funcionava nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, oferecendo o Ensino Fundamental Regular, Ensino Fundamental de Aceleração e o Ensino Médio, na forma presencial. Na atualidade, a escola funciona apenas no período vespertino (das 12h30min. às 16h30min.), oferta a Educação Infantil – que é uma sala de extensão da Prefeitura, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, com um total de 95 alunos (PPP, EEBAS, 2019, p. 7).

Em relação à infraestrutura, a escola possui: oito salas de aula, dois banheiros convencionais – um masculino e outro feminino –, dois banheiros PNE, sendo um masculino e outro feminino, uma sala da secretaria, uma sala da coordenação, uma cozinha, um pátio coberto, uma biblioteca integradora, uma quadra de esportes, não coberta, um pátio coberto, um refeitório coberto (PPP, EEBAS, 2019, p. 13). Maiores informações sobre a estrutura administrativa e pedagógica da escola serão apresentadas na Seção V deste texto dissertativo.

O quadro de profissionais da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos está assim distribuído: dezesseis educadores(as), dentre os quais quinze são interinos⁸, gestão composta por uma Diretora, uma Coordenadora, e sete Técnicos de Administração Educacional, sendo um Secretário, uma Bibliotecária, uma técnica em Nutrição Escolar, três Vigilantes, e um técnico de Manutenção de Infraestrutura Básica, perfazendo um total de vinte e cinco profissionais. É pertinente reforçar que todos os(as) educadores(as) possuem especialização e atuam na área de formação, conforme consta no Quadro 2.

Quadro 2 - Demonstrativo de Trabalhadores da Educação Básica da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos

CARGOS	CONTRATADO/EFETIVO /DESIGNANDO	NÍVEL DE ENSINO	NÚM. DE FUNCIONÁRIOS
Educadores(as)	Contratados(as)	Especialização	15
Educador(a)	Efetivo(a)	Especialização	1
Tec. Adm. Ed. Secretário	Designado(a)	Especialização	1
Tec. Adm. Ed. Bibliotecária	Designado(a)	Especialização	1
Apoio Adm. Ed. Nutrição	Contratado(a)	Ensino Médio	1
Apoio Adm. Ed. Vigilância	Contratado(a)	Especialização	2
Apoio Adm. Ed. Vigilância	Contratado(a)	Graduação	1
Apoio Adm. Ed. Manutenção de Limpeza	Efetivo(a)	Especialização	1
Diretor(a)	Efetivo(a)	Especialização	1
Coordenador(a)	Efetivo(a)	Especialização	1
TOTAL DE TRABALHADORES/ESPECIALIZAÇÃO			23
TOTAL DE TRABALHADORES			25

Fonte: Organizado pela autora (2019), com base no PPP da EEBAS (2019).

⁸ Esse dado é alarmante! De acordo com Andrade e Di Pierro s/d. p. 7-8, verifica-se, no Brasil, uma significativa rotatividade dos professores das escolas do campo. Segundo afirmam: “É raro que os professores habilitados, a maioria dos quais vivem nos centros urbanos, tenham as escolas rurais como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira que, à primeira oportunidade, solicitam transferência para as escolas urbanas. A distância das escolas e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais (às quais falta pessoal de apoio e onde predominam as classes multisseriadas), torna ainda menos atraentes os baixos salários pagos aos professores”.

Vale frisar que nenhum(a) educador(a) reside na zona rural ou no Distrito⁹, todos(as) vivem na cidade de São José dos Quatro Marcos. Somente uma Técnica de Apoio Administrativo Educacional – Manutenção de Infraestrutura Básica —, reside no Assentamento Chico Mendes; uma Técnica de Apoio Administrativo Educacional – Nutrição e duas Técnicas de Apoio Administrativo Educacional – Vigilância residem no Distrito de Santa Fé.

Dentre os trabalhadores da educação básica relacionados no quadro acima: dez são sujeitos da nossa pesquisa, que para assegurar o anonimato receberam nomes fictícios, compostos de letras e números. Para identificar os(as) educadores(as) usaremos E1, E2, E3, E4, E5, E6; para identificar o cargo de gestão (direção, coordenação e técnicos) usaremos G1, G2, G3, G4, pois os mesmos não querem ser identificados pelos cargos. Participaram da pesquisa dois educadores do Ensino Fundamental I, dois do Ensino Fundamental II, dois do Ensino Médio, o que nos proporciona uma visão ampla sobre a escola, abarcando os diferentes níveis escolares e uma diversidade de opiniões sobre o PPP da EEBAS.

Para conhecer um pouco mais do perfil dos sujeitos da pesquisa incluímos, a seguir algumas informações que acreditamos ser importantes para nossa pesquisa.

E1 é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. É interina, trabalha na EEBAS desde 2018, no Ensino Fundamental I. A entrevistada diz que gostaria de conhecer mais sobre as Leis da Escola do Campo.

E2 é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É interina, trabalha na escola EEBAS desde 2013, atuando no Ensino Fundamental I e II. E1 declara que não conhece muito sobre a Educação do Campo, mas gostaria de ter uma formação continuada para aprofundar-se sobre a temática, e que ser professora é uma paixão.

E3 é graduada em Pedagogia e tem especialização em Psicopedagogia. É interina, em 2018 trabalhou na EEBAS na sala de extensão da Prefeitura, neste ano (2019) trabalha na EEBAS contratada pelo Estado, em uma sala multisseriada (Fundamental I). Para a entrevistada, é “preciso ter uma atenção especial para trabalhar em uma sala multisseriada, mas fazemos o nosso melhor” (E3, maio, 2019) e cita a importância da formação para trabalhar em salas multisseriadas.

⁹ Conforme Carvalho, na Banca de Qualificação desta Dissertação (2019) este é outro “dado importante para refletir sobre a concepção e relação entre campo-cidade, sobretudo, para produzir a superação da lógica da “unibusização” de que gosta a política de educação. “Onibusização” é a cultura do ônibus, para fugir de problema de estrutura, a escola traz as crianças para cidade. Ao revés tem uma escola precária na comunidade do campo, e leva os professores da cidade para trabalhar no campo”.

E4 é graduada em Letras e pós-graduada em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa. É interina, trabalha na EEBAS há quatro anos, atua no Ensino Fundamental II e Médio. Para essa entrevistada, se a EEBAS fosse “mais voltada para o campo seria uma escola mais interessante para os alunos” (E4, maio, 2019).

E5 é graduada em História e pós-graduada em Educação Especial e Libras. É interina, trabalha desde 2018 na EEBAS, no início ministrava aulas de Geografia, e hoje atua em História. Para essa entrevistada a sala multisseriada é um dos maiores desafios da Escola do Campo.

E6 é graduado em Matemática e Pós-Graduado em Interdisciplinaridade e o currículo da Educação Básica. É interino, trabalha há dois anos na EEBAS e atua no Ensino Médio. O entrevistado infere que não domina todo o PPP da escola e não conhece as leis sobre a Educação do Campo, mas considera importante discuti-las na escola.

G1 é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É efetiva, trabalha há 11 anos. A entrevistada (G1, maio, 2019) infere que “a escola, desde quando eu vim para cá, a escola está no campo, porém todo o conteúdo, os livros didáticos, tudo é igual ao da cidade”, e que gostaria muito que todos tivessem formação continuada para atuarem na escola do campo.

G2 é graduada em Letras e pós-graduada em Linguística com Ênfase em Letramento. É efetiva e trabalha há dois anos na EEBAS. G2 diz que está se apoderando da escola do campo como um todo, conhecendo os alunos, as famílias, a comunidade, o PPP e as leis que garantem a Educação do Campo.

G3 é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Administração Escolar, e ela e G4, que é graduado em Letras e pós-graduado em Administração Escolar, estão designados para a EEBAS deste março de 2019. Ambos estão encantados com a escola e pretendem pedir remoção para a EEBAS.

Vale ressaltar que todos os entrevistados não realizam atividades escolares em outras instituições de ensino, não moram no campo e a maioria é interina. Esse fator causa rotatividade de educadores a cada ano na escola, o que, na fala da G1 (maio, 2019), interfere na materialização de uma escola do campo, pois o projeto precisa de continuidade e tempo para ser implantado.

De acordo com o PPP da EEBAS (2019, p. 88-89), 46% das famílias dos alunos dispõem de uma renda mensal entre R\$1.100,00 a R\$1.800,00 reais, e que pais/mães/responsáveis apresentam baixo nível de escolaridade. Para participar da entrevista selecionamos pais/responsáveis de diferentes graus de escolaridade, profissões e

comunidades. Do mesmo modo que os entrevistados educadores e gestores, os pais/responsáveis também receberam nomes fictícios (PR1, PR2 e PR3), como destacamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Perfil dos pais/responsáveis – sujeitos da pesquisa

NOME	PROFISSÃO	ESCOLARIDADE	RESIDÊNCIA
PR1	Do Lar	8º Série	Santa Fé
PR2	Funcionária Pública Estadual	Ensino Superior	Assentamento Chico Mendes
PR3	Funcionário	2º Grau/Ensino Médio	Fazenda Pro metálica

Fonte: Organizado pela autora (2019).

De acordo com o quadro de profissionais da educação e pais/responsáveis apresentados, temos, como sujeitos da pesquisa, seis educadores; uma diretora, uma coordenadora, dois técnicos e três pais/responsáveis. Esses sujeitos são alguns dos pilares diretos que discutem, elaboram e implementam a educação da Escola Bento Alexandre dos Santos.

Antes de passarmos à pesquisa propriamente dita, apresentamos, a seguir, o balanço da produção relacionado à temática deste estudo.

2.6 Balanço de Produção

Um bom escritor, antes de elaborar suas novelas, lê muitas outras, se encanta, se deleita e as aprecia com cuidado. De igual maneira, um pesquisador, antes de elaborar seu projeto, deve ler outras pesquisas, para identificar seus principais elementos, recuperar seus métodos e estratégias, descobrir suas rotas ocultas, revelar seus pressupostos e estruturas básicas. Lê e relê outras pesquisas para compreender os resultados e avaliar suas limitações e implicações[...] (GAMBOA, 2007, p. 66).

Seguindo as orientações de Gamboa (2007), e na condição de pesquisadora, optamos por iniciar esta investigação sobre como se configura o Projeto Político-Pedagógico de uma escola estadual do campo, e de que forma ele se articula com uma perspectiva de educação emancipatória ou temas que se aproximam. Para tanto, utilizamos o “Balanço de Produção” (parte integrante de uma revisão bibliográfica) para identificar a existência de dissertações e teses que abordassem temáticas referentes ao assunto desta pesquisa, abrangendo um período de cinco anos de produções.

Neste tópico, narramos os caminhos percorridos para obter os resultados apresentados pelo “Balanço de Produção”, a importância de mapear dissertações e teses antes de iniciar uma produção científica, pois a pesquisa é um instrumento para conhecer a

problemática atual; averiguar se nossas inquietações já foram respondidas em outros trabalhos acadêmicos; se há vazios conceituais, além da oportunidade de o(a) pesquisador(a) elaborar conhecimento e produzir resultados.

O “Balanço de Produção” foi realizado através das consultas *on-line* ao site da CAPES/MEC – www.capes.gov.br, no Banco de Teses e Dissertações, na área de conhecimento Ciências Humanas. Utilizamos filtros e descritores para selecionar os resumos que mais se aproximavam de nossa temática. É importante esclarecer que o período de cinco anos foi uma escolha porque o objetivo é pesquisar o que há de mais recente sobre o tema no campo das pesquisas científicas na área de mestrado e doutorado. Segundo Gamboa (2012, p. 63-64), “temos, assim, na recuperação do histórico, novos elementos para constatar um movimento de transformação da produção científica e das tendências dessa transformação”.

A opção pelo Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) deveu-se à credibilidade, confiabilidade e ao rigor desse órgão oficial, que agrega pesquisas das principais universidades brasileiras e as disponibiliza em base de dados digitais de acesso livre (MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010).

Para filtrar os assuntos, optamos por seis descritores: “Organização do Trabalho Pedagógico”, “Projeto Político-Pedagógico Emancipador”, “Projeto Político-Pedagógico: projeto emancipador”, “Projeto Político-Pedagógico”, “Educação do Campo” e “Educação do/no campo”.

Realizada a escolha dos descritores observamos que o Banco de Teses nos proporcionava várias formas de filtros, então, refinamos os resultados por: descritores/palavras-chave, dissertações e teses, anos, grande área do conhecimento (Ciências Humanas), área de conhecimento (educação), área de concentração (educação) e instituições.

Com a escolha dos descritores e dos filtros mapeamos as trilhas para organizar os dados e resultados:

- a) Investigar as produções defendidas, referentes a cada descritor;
- b) Aplicação dos critérios de filtragem;
- c) Levantamento dos títulos após as filtrações;
- d) Seleção e leitura dos resumos/integral que mais se aproximam do tema proposto.

Feito o mapeamento de cada descritor, os resultados computados foram sistematizados em tabelas, de acordo com sua relevância. Ressaltamos que todos os descritores foram analisados, independente se os resultados eram positivos ou negativos, pois acreditamos que os descritores implicam seleção dos resumos e vazios conceituais. Portanto, para a elaboração de todos os quadros utilizamos os mesmos filtros – busca avançada.

Analisando os resultados encontrados percebemos que Projeto Político-Pedagógico, Educação do Campo são temas evidentes nas pesquisas científicas, principalmente em dissertações de mestrado, e que o foco maior são as escolas do campo localizadas em assentamentos, o que se distancia da nossa temática.

Diante dos resultados apurados selecionamos 536 trabalhos teses/dissertações, selecionando-os por títulos e resumos até escolhermos oito dissertações e uma tese para a leitura integral, por acreditarmos que apresentam informações importantes para a nossa pesquisa.

Nessas leituras, destacamos a tese da autora Sandra Aparecida Polon, da Universidade Tuiuti, do Paraná, por contemplar, de fato, a nossa temática PPP emancipador de uma escola do campo. Resultado que confirma o nosso pensamento de que esse assunto apresenta muitos vazios conceituais, e cada localidade tem uma problemática a ser pesquisada.

Assim, apresentamos, a seguir, um quadro demonstrativo com os títulos, autores, universidades, tipo (teses ou dissertações) e ano da obra, selecionados para leitura.

Quadro 4 – Demonstrativo de Dissertações e Teses Relevantes

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	TIPO	ANO
Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba	Marilda Corrêa Sardinha	UFPA	Dissertação	
A Regulação e a Emancipação em Escolas Públicas Localizadas no Campo	Sandra Aparecida Machado Polon	Universidade Tuiuti do Paraná	Tese	2014
O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes e suas Relações com o Cotidiano do Assentamento 12 de Outubro	Waldemir Aparecido Machado Smanhoto	Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT	Dissertação	2017
Políticas e Práticas de Educação no Campo: um estudo a partir da escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza, no município de Lages-SC (1984-2010)	Marli Coscodai Souza	Universidade do Planalto	Dissertação	2015
A Educação de Jovens e Adultos do Campo e a Permanência Escolar: o caso do assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará Fortaleza 2014	Nara Lucia Gomes Lima	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	2014

Educação do Campo: processo de formação política da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Município de Mirassol D'Oeste-MT	Edson Felix da Silva	Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT	Dissertação	2016
O MST e a Educação do Campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas da escola Estadual Paulo Freire, Assentamento Antônio Conselheiro. Barra do Bugres – MT	Jair Pereira da Cruz	Universidade Estadual de Mato Grosso-UNEMAT	Dissertação	2015
Trajetória da política de Educação do/no campo em Parauapebas-Pará de 2005-2010	Viviane Cardoso da Silva	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	2015
Alfabetização de Crianças do e no Campo em Classes Multisseriadas: registro sobre práticas, abordando as salas multisseriadas.	Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa	Universidade Federal do Piauí	Dissertação	2015

Fonte: Organizado pela autora (2019), com base nos dados levantados no *site* da CAPES (julho/2018).

Ao ler as dissertações e teses recortamos o que consideramos importante e também as informações relativas aos assuntos que envolvem a pesquisa em questão. Assim, acreditamos que a investigação faz parte do processo de conhecer para agir, modificar e transformar. Deduzimos que a leitura nos conduz a um diagnóstico prévio das problemáticas, das reais condições, necessidades e potencialidade do objeto pesquisado.

Com a leitura dos resumos ficou explícita a importância de ler e investigar as produções científicas já existentes sobre as temáticas ou as que se aproximam, para compreendermos a dimensão, a responsabilidade que um trabalho científico apresenta, e o quanto pode transformar intelectual e socialmente o conhecimento/comportamento humano.

As informações retiradas das dissertações e teses, consideradas relevantes para nossa pesquisa, foram as seguintes:

A pesquisa de Sardinha (2015), intitulada *Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba*, destaca as práticas pedagógicas e a importância de investigar como a Educação Básica do Campo está se constituindo. O que nos chamou a atenção nessa pesquisa foram os autores mencionados no resumo: Yin (2014); Gil (2008); Minayo (2013), Triviños, 1987, além dos que dialogam sobre a Educação do Campo: Caldart (2002, 2003, 2009); Arroyo (2009, 2011); Molina (2009, 2011), com destaque aos que dão ênfase à discussão do projeto político-pedagógico – Veiga (2013); Freitas (2012); Távora (2011), que contribuíram para nossas leituras teóricas.

A tese de doutorado de Polon (2014), intitulada *A Regulação e a Emancipação em Escolas Públicas Localizadas no Campo*, defende que os “processos regulatórios são

estrategicamente naturalizados nas escolas”, e, em contrapartida, os processos emancipatórios são difíceis de serem implantados, pois dependem da disposição coletiva para questionar as práticas escolares e o Projeto Político-Pedagógico. A autora busca responder: “Como são produzidas a regulação e a emancipação nas escolas públicas localizadas no campo com foco no PPP?” Segundo a autora,

o cotidiano da escola pública localizada no campo é espaço/tempo de contradição no qual os processos de regulação estão naturalizados, porém existem potencialidades de elementos que podem contribuir para construir a emancipação humana. Defendemos que as contradições presentes na escola limitam e impulsionam os processos emancipatórios. Portanto, identificar as potencialidades de elementos emancipatórios presentes nas escolas públicas é um desafio que perpassa a gestão e a prática pedagógica (POLON, 2014, p. 18).

A autora adotou a abordagem qualitativa, com pesquisa participante, documental e bibliográfica, trabalho de campo, entrevista e observações, em 15 escolas públicas localizadas no campo. Essa tese foi uma das leituras que mais nos interessou, pois esclarece a importância de uma escola com políticas educacionais emancipadoras, com identidade própria e as dificuldades enfrentadas para romper com a hegemonia educacional/capitalística.

A dissertação de mestrado de Smanhoto (2017), intitulada *O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes e suas Relações com o Cotidiano do Assentamento 12 de Outubro*, é relevante para nossa pesquisa por abordar o PPP da escola do/no campo, e a importância de as escolas do campo constituírem-se como tal, o que se aproxima de nossa temática. Smanhoto (2017) procurou destacar

[...] a concepção de uma escola do campo, efetivamente voltada para o campo, sem estar pautada nos valores urbanos, e [...] a importância de uma proposta educacional que valorize a realidade do meio rural e os valores sociais e culturais do homem, da mulher, dos sujeitos do campo (SMANHOTO, 2017, p. 19).

Essa dissertação contribuiu para entendermos o processo de lutas, garantias de direitos e visibilidade na Educação do Campo.

A pesquisa de Souza (2015), intitulada *Políticas e Práticas de Educação no Campo: um estudo a partir da escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza, no município de Lages-SC (1984-2010)*, teve como objetivo geral analisar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, tendo em perspectiva a identificação de políticas e práticas da Educação do Campo no município de Lages (1984-2010). Esse tema nos chamou a atenção por tratar do PPP, mas como o foco é a escola itinerante, avaliamos que não se aproximava de nossa temática.

A pesquisa de Lima (2014), intitulada *A Educação de Jovens e Adultos do Campo e a Permanência Escolar: o caso do assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará, Fortaleza, 2014*, traz um levantamento sobre o índice de analfabetismo da população de jovens e adultos, oferta de EJA, evasão escolar e PPP. O que nos chamou a atenção nessa pesquisa foram os instrumentos metodológicos: observação participante, entrevista semiestruturada, análise do PPP e do Diário de Aula das turmas de EJA, o que nos levou a pensar sobre qual metodologia usar em nossa pesquisa, e avaliar as diferentes formas de pesquisar.

A dissertação de mestrado de Silva (2016), intitulada *Educação do Campo: processo de formação política da juventude camponesa do Assentamento Roseli Nunes – Município de Mirassol D'Oeste-MT*, relata de que maneira a educação do campo contribui para a formação política da juventude camponesa. Teve como objetivo compreender o pensamento da juventude do campo, averiguar como essa juventude está comprometida com a melhoria da qualidade de vida dos(as) trabalhadores(as) e com as políticas públicas para transformar o contexto social, assunto este que nos desperta curiosidade.

Silva traz, como aporte teórico, os autores: Arroyo (2004; 2005; 2012), Barreiro (1978), Brandão (2007), Caldart (2004; 2010; 2012), Fernandes (2004), Freire (2014a; 2014b; 2014c), Ghanem (2008), Gohn (2011; 2015), Machado (2003), Molina (2012), Paludo (2012), Trilla (2008). A pesquisa é de caráter exploratório, participante, abrangendo questionários, entrevistas e observação para a coleta de dados. Por mais que o tema da pesquisa de Silva se distancie da nossa proposta, a mesma contribuiu para compreendermos como funciona a formação política da juventude camponesa em outra Escola do Campo, geograficamente próxima do nosso *lócus* de pesquisa.

A pesquisa de Cruz (2015), intitulada *O MST e a Educação do Campo: um olhar sobre as práticas pedagógicas da escola estadual Paulo Freire, Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres*, tem como objetivo avaliar as práticas pedagógicas da escola “Paulo Freire”, partindo da sua realidade e da proposta educacional do Movimento por uma Educação do Campo; avaliar e apontar caminhos para a reconstrução do PPP de forma coletiva, levando em conta o momento atual da instituição. O autor faz uma abordagem qualitativa, com questionários, entrevista, grupo focal, entre outros.

Cruz (2015) relata a trajetória de sua pesquisa, as dificuldades cotidianas (como o transporte) enfrentadas pela comunidade escolar, e a necessidade de o município discutir estratégias que garantam à população camponesa as conquistas da Educação do Campo. A temática dessa pesquisa muito se aproxima do nosso tema “reconstrução do PPP”, portanto,

foi importante para compreendermos como esse processo de reconstrução aconteceu/acontece em uma escola de assentamento.

A pesquisa de Silva (2015), intitulada *Trajatória da Política de Educação do/no campo em Parauapebas-Pará de 2005-2010*, traz como objeto de estudo a “trajetória histórica da educação do campo, compreendida a partir das políticas educacionais adotadas pelo município de Parauapebas-PA, a importância da formação e valorização de professores; a construção de uma sociedade na qual a classe trabalhadora camponesa e seus filhos usufruam dos seus direitos e do seu trabalho com dignidade. A autora faz um apanhado detalhado da trajetória da Educação do Campo em nível nacional e municipal, fato que nos chamou a atenção. Essa pesquisa não se aproxima do nosso objeto de estudo, mas nos interessou pela trajetória histórica da educação e pela metodologia usada.

A pesquisa de Costa (2015), intitulada *Alfabetização de Crianças do e no Campo em Classes Multisseriadas: registro sobre práticas*, aborda as salas multisseriadas, os paradigmas, o entorno, e relata a trajetória da educação do/no campo, enfatizando a valorização dos sujeitos que ali vivem. Segundo a autora,

É importante ressaltar que problematizar o espaço da educação do campo, na sua existência concreta implica em desfazer a ideia que foi construída do rural ao longo dos anos e que aponta o camponês como alguém incapaz de construir sua vida com sabedoria no meio rural, referindo-se a este espaço como lugar de atraso e de precariedade absoluta (COSTA, 2015, p. 37).

Em todos os estudos selecionados percebemos a unanimidade dos autores em discutir a autonomia da escola do campo e romper com as influências pedagógicas das escolas urbanas, que, segundo Arroyo (2014, p. 20), são “pedagogias gestadas no padrão de poder/saber/dominação”. Constatamos também que todas as escolas pesquisadas se localizam em assentamentos, o que possibilita melhor compreensão das lutas e a importância dos movimentos sociais por uma educação de qualidade no/do campo, garantida por lei e compreendida pelo corpo docente da escola.

Diferentemente das pesquisas destacadas acima, *o lócus* da nossa pesquisa Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos atende crianças/jovens de assentamentos do MST, um acampamento, crédito fundiário, pequenas propriedades rurais, uma comunidade rural, mas não tem envolvimento com as concepções e lutas dos movimentos sociais.

Os autores citados nos resumos também são, praticamente, os mesmos em todas as dissertações – Arroyo, Caldart, Molina, o que favorece o aporte teórico de nossa pesquisa. Dessa maneira, compreendemos que os trabalhos selecionados tendem a contribuir de forma

significativa para o nosso estudo, pois, cada pesquisa constitui-se uma investigação diferente e peculiar a cada região, Estado e localidade. Isso nos permite dizer que o fenômeno Campo é solo fértil para a pesquisa e construção de conhecimento científico.

Nessa perspectiva, acreditamos que nossa pesquisa poderá ser um marco de reflexão e objeto de análise para futuras mudanças, ou início de indagações.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Podemos dar um passo de cada vez, mas se temos clareza sobre a direção da nossa marcha, temos mais força para continuá-la e também mais discernimento sobre quando e onde é possível dar passos mais largos e quais devem ser as lutas prioritárias e as tarefas que merecem nossa persistência, quem sabe de vida inteira.

Roseli Salete Caldart

Para iniciarmos esta seção nos apoderamos das palavras de Caldart que conduzem a uma reflexão ou à retomada de ideias-força sobre o processo de mudança, pois as “transformações não acontecem de um momento para o outro e a escola não muda toda de uma vez” (CALDART, 2010, p. 46). O discernimento e força são essenciais na busca por uma educação no/do campo, por uma nova escola do campo e pela transformação social.

A luta por uma educação do campo é um assunto relativamente recente. Em meados da década de 1980, período de resistência à ditadura militar, as organizações ligadas à educação popular se articulavam em defesa da educação do campo como pauta necessária para a redemocratização do país, tendo como princípio uma educação do campo sintonizada com as particularidades culturais, sociais e com a vivência dos camponeses (HENRIQUES, *et al.*, 2007, p. 11).

A partir da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que se realizou em Luziânia-GO, em julho de 1998, é que o assunto foi observado com tamanha importância. Segundo Fernandes (2008, p. 08), a Conferência teve como pauta: campo (território), povo, educação do campo, escola do campo, formação de professores e políticas públicas. Naquela ocasião, entidades, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor de Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB), reuniram-se para explicitar que queriam uma educação “para além”, além do Ensino Médio, além da escola formal, além da universidade e para além do capital. Portanto, uma educação em um sentido amplo.

A partir desse contexto, a “Educação do Campo” – contrapondo-se à ideia de educação rural –, ganhou espaço e força no cenário nacional, propondo uma educação

transformadora, libertadora (FREIRE, 2019) para desconstruir paradigmas e romper com as desigualdades entre o campo e a cidade.

A política educacional brasileira até bem pouco tempo ignorava a premissa de um projeto específico para a escola do campo, admitindo apenas projetos pedagógicos que reproduziam o modelo de escola urbana, e que, portanto, estavam vinculados à escola *no* campo, e não a uma escola *do* campo, com a sua cultura e seus valores. O campo, na política de muitos municípios, era considerado, e em muitos casos ainda o é, extensão do urbano, e apenas como um espaço de produção econômica, seguindo a lógica da expansão do capitalismo no campo, sobretudo, em áreas de novas fronteiras agrícolas.

Essa forma capitalista de conceber o campo tenta impedir a escola de se colocar como veículo de direitos, direitos que representam sujeitos, sujeitos de direitos, sujeitos de intervenções. Segundo Arroyo (1999), referindo-se ao final dos anos de 1990, os educadores entenderam que viviam “um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação” porque o campo no Brasil estava, naquele momento, “passando por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos” (ARROYO, 1999, p. 15). E é nesse movimento que a Educação Básica do Campo foi/está sendo produzida. Como diz Caldart (2000), essa Educação estava sendo “gestada”, possibilitando uma mudança não só de pensamento, mas uma mudança contra-hegemônica, libertadora/emancipatória.

Assim, a educação do campo que os movimentos sociais almejavam e defendiam era para atender uma população do campo até então segregada e impedida de se constituir como sujeito de direitos:

[...] 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 produziam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (ARROYO, 2004, p. 27).

Sujeitos que carregavam sonhos, desejos, esperança e sua história/relação com a terra. Foi a partir desses sujeitos e para eles que a educação/escola foi preparada, planejada como forma de emancipação individual e coletiva.

Para melhor compreendermos o conceito “Educação do Campo” abordamos elementos teóricos sobre a educação rural, a educação do campo e a correlação com os movimentos sociais, na perspectiva de emancipação trabalhada nesta pesquisa; a concepção de educação do campo a partir da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas conquistadas em âmbito nacional, grande parte delas respaldadas em legislação específica,

entre as quais destacamos: o Parecer n. 36/2001, a Resolução CNE/CEB n. 01/2002, a Resolução n. 02/2008, e o Decreto n. 7.352/2010.

Nesta seção, também discorreremos sobre a educação do campo no Estado de Mato Grosso, destacando alguns documentos oficiais: Parecer CEB/CEE/MT n. 202-B/2002, Resolução CEE/MT n. 126/2003, Plano Estadual de Educação – Lei n. 10.111, de 06 de junho de 2014 e Resolução n. 03/2013-CEE/MT a fim de compreendermos a realidade da educação do campo no Estado.

3.1 Da Educação Rural à Educação do Campo: rompendo paradigmas

Conceituar educação rural e educação do campo é uma forma de elucidarmos a concepção de escola do campo¹⁰ e a importância da luta dos movimentos sociais na trajetória histórica desse conceito. Dessa forma, tratar das questões que proporcionaram a mudança de conceito rural/campo implica entender os diversos fatores, trajetórias, transformações sociais, políticas do país a partir das lutas dos movimentos sociais, e que tipo de educação foi/está sendo ofertada aos sujeitos do campo.

Segundo Ribeiro (2012, p. 295), a educação rural era destinada a uma população agrícola que sobrevivia, principalmente, da agricultura, “trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho”. Para esses camponeses, quando havia uma escola nas proximidades onde residiam, lhes era ofertada uma educação com as mesmas características/modalidades da educação urbana. Modalidade que não considerava as especificidades da população do campo e que, para Ribeiro (2012), era destinada

a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido essa função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais (RIBEIRO 2012, p. 295).

As escolas rurais eram extensão das escolas urbanas e não valorizavam as multiplicidades culturais presentes em nosso país. Segundo Ribeiro (2012, p. 296), nesse modelo de escola “apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra”. Corroborando com esse pensamento, Peripolli (2017, p.

¹⁰ A concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta de classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O termo escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo (MOLINA; S., 2012, p. 326). Para aprofundar o tema, pesquisar Dicionário do Campo, 2012.

31) define *Escola Rural* como “escola voltada apenas ao saber ler e escrever/copiar, voltada aos interesses do projeto do capital: alienada e alienante; educação desarticulada dos saberes e identidade dos povos do campo”.

Henriques (2007, p. 10) ressalta que a educação, o conhecimento universal, que respeita o modo de viver, pensar e produzir de cada povo, era para atender a todos, mas no território rural foi oferecida “a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra”. E essa educação se consolidou sobre os pilares do assistencialismo e da mão de obra para atender ao capital.

A educação rural tem seu primeiro registro formal na Constituição Federal de 1934, que, em seu Art. 156, parágrafo único, prevê que para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934). Na concepção de Poloniato (2015), embora esse ensino não tenha propiciado relevantes benefícios aos sujeitos do meio rural, em relação à melhoria das condições de vida, foi um passo importante na construção de um processo de educação para o contexto, ainda que a legislação não tenha se efetivado com sucesso.

Segundo Leite (2002, p. 30), com a política nacionalista de Getúlio Vargas, que priorizava “a instalação de um processo industrial de base (bens de produção), possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado Novo”, a escola urbana era pilar desse ideário e desse processo de industrialização. Mantinha-se, assim, a contradição entre cidade/campo como algo normal, o que contribuía para que os sujeitos do campo continuassem marginalizados/estereotipados pelo sistema.

Leite (2002, p. 30) afirma que, em 1937, o Estado Novo voltou sua atenção para a escola rural, criando a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de “expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais”, sem descuidar do seu ideário e de manter a alfabetização atrelada à disciplina e ao civismo. Todavia, as conquistas obtidas na Constituição de 1934 foram desconsideradas na Constituição de 1937, outorgada pelo então presidente Getúlio Vargas, que enfatizava, no Art. 132, a intenção de estimular a disciplina moral, o adestramento físico, de maneira a prepará-lo para o cumprimento dos seus deveres, da economia e em defesa do país (BRASIL, 1937), o que implicava preparação da mão de obra almejada pela indústria e pelo capital.

Em 1942, com a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação, a questão da escolarização rural ganhou um “reforço”: as “tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo” (LEITE, 2002, p. 31). Com o álibi de discutir o número de analfabetos residentes na

zona rural, redução da produção agrícola, e a necessidade de uma uniformidade sociocultural, esse Congresso apenas reforçou a dominação, antes imposta pela velha oligarquia, e que agora ficava a cargo da nova burguesia – tão conservadora quanto a outra (LEITE, 2002). Para Leite (2002, p. 31), esse Congresso não avançou, nem definiu as pautas propostas, apenas marcou o *status quo* da sociedade e do Estado.

Na Constituição Federal de 1946, a educação rural tomou novos rumos. O Estado repassou a responsabilidade de ofertar o ensino primário gratuito, o ensino médio técnico e o curso agrícola para as empresas privadas, com mais de 100 funcionários. Contudo, a educação rural não foi contemplada em todos os itens, pois faltavam escolas e vontade dos responsáveis para oferecer uma educação de qualidade aos povos do campo. Nesse ínterim, ramificou-se a concepção de campo como um espaço atrasado, extensão do urbano e a não valorização dos saberes/fazeres dos povos do campo (BRASIL, 1946).

Na década de 1960, preocupado com a expansão das favelas nas grandes cidades e com o objetivo de atender a elite brasileira, o Estado articulou – como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade – a educação rural, como medida para fixar o homem no campo, na concepção do ruralismo pedagógico¹¹. Esse foi um período que Ribeiro (2010) destaca como sendo de forte influência estadunidense na educação rural, a fim de promover um mercado consumidor.

Para Machado (2013, p. 19-20), a escola era um veículo de “expansão do capitalismo no campo brasileiro, em que, ao mesmo tempo em que desestruturava o modo de vida dos trabalhadores do campo, os ‘ensinava’ a trabalhar com a terra utilizando técnicas, instrumento e insumos agrícolas”, comercializados pelas empresas agropecuárias. Nesse sentido, percebe-se que o ruralismo pedagógico não tinha a intenção de conter o analfabetismo no espaço rural, apenas visava inculcar nos trabalhadores rurais a condição de subalternos da elite dominante.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, houve uma (re)politização (ARROYO, 2009) e (re)articulação de movimentos populares e sindicais em torno de pautas ligadas à habitação, saúde e educação pública, de modo especial. A partir dessas mobilizações sociais foi aprovada a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que assumiu o compromisso de que a educação seria para todos, garantindo o direito ao

¹¹ O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (NETO, 2016, p. 15).

respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais – aspectos que serão regulamentados, mais tarde, na LDB 9394/96.

No final da década de 1980, e na década de 1990, os movimentos sociais do campo, dentre os quais o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), organizaram-se e articularam-se em torno de uma pedagogia pensada e sistematizada por eles, a partir de seus interesses. De acordo com Caldart (2004), a concepção de educação almejada pelos Movimentos Sociais segue três princípios básicos da Pedagogia Crítica: a conservação do Pensamento Pedagógico Socialista fundamentada nas experiências de Pistrak e Makarenko, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que aborda a pedagogia a partir da vivência da Educação Popular, e a Pedagogia do Movimento, que, teoricamente, é uma expressão recente que reflete a luta e as experiências educacionais vivenciadas pelos sujeitos dos próprios movimentos sociais.

De acordo com Freitas (2011, p. 05), desde sua fundação, na década de 1980, o MST apresentava uma “forte preocupação com a educação em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, tendo desenvolvido uma proposta pedagógica original”, que contemplava as crianças que permaneciam por longo tempo nos acampamentos.

Na visão de Machado (2010, p. 44), “as discussões sobre educação vinham num crescente, impulsionadas pelas angústias e ansiedades das pessoas que se encontravam à frente dessa atividade nos acampamentos e assentamentos, e que procuravam socializar o seu fazer educativo, e buscar apoio umas nas outras”. Com a concepção de uma pedagogia crítica consolidada e garantida por lei, os Movimentos Sociais rompem com o paradigma da educação rural que tinha como objetivo atender os sujeitos que viviam no campo e reproduziam uma educação que nada tinha a ver com as especificidades e trabalho do campo.

O rural é considerado espaço de produção e território que se apreende fora dos limites urbanos, e os trabalhadores rurais são concebidos como “*os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo*” (KOLLING; CEROLI; CALDART, 2002, p. 75 - destaque dos autores). Já o campo é “mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p. 01). Essas diferenças marcam o antagonismo entre a educação rural e a educação do campo.

Para Peripolli (2017, p. 32), essa forma de caracterizar o meio rural atribui à escola rural o papel de simples transmissora de saberes e de “habilidades demandados pela produção e pelo mercado”, fator que o autor nomeia de “mercantilização das relações”. Ou seja, para

muitos, o papel da escola no campo ainda se confunde com os objetivos da escola rural ou “escolinha de letras”, como a nomeia Arroyo (1999), a escolinha de ler, escrever, contar. Em contrapartida, a educação no/do campo é um projeto que objetiva superar esta forma de conceber o campo e trabalhar participativa e criativamente um projeto de campo que forme sujeitos de direitos.

3.2 Educação do Campo como Política Pública e como Concepção de Educação Emancipadora

A educação do campo articula-se a uma concepção de educação crítica e transformadora, sustentada nos princípios da autonomia, igualdade, liberdade da gestão democrática, do conhecimento interdisciplinar e da solidariedade humana. Mecanismo de produção de novas relações, que ajudem a promover a justiça social e a dignidade para os sujeitos do campo. E, para isso, “precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações” (CALDART, 2003, p. 64). A transformação da escola, nesse espaço formativo dinâmico, exige a construção de um Projeto Político-Pedagógico a partir da realidade do campo, com sua cultura e suas formas de trabalho, e isso não pode ficar a critério do governante de cada localidade e de legislaturas, mas precisa constituir-se como uma política pública.

A definição de políticas públicas para o campo e a educação do campo faz-se no âmbito de uma pesada disputa dos trabalhadores com o capital, evidenciando que o Estado é um território de disputa (MOLINA, 2010) entre classes. Inserem-se, no contexto das políticas públicas, os elementos legislação, financiamento, políticas de formação de educadores, de acordo com as especificidades e diversidades do campo.

Em termos da legislação da educação do campo é importante registrar, ainda que brevemente, o longo caminho percorrido pelos movimentos sociais do campo para construir e fazer aprovar essa legislação.

O MST, em parceria com a UNICEFE, UNESCO, CNBB e UnB, realizou, em julho de 1997, em Brasília, o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Naquele evento, foi debatida a real situação das escolas do campo, constatando-se que a “Educação Rural” não contemplava as necessidades, saberes/fazeres e especificidades dos povos camponeses, ampliando, assim, a discussão sobre a necessidade de se construir uma Educação do Campo. E surgiu, daí a proposta de realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, que foi um “processo de reflexão e de

mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA 1999, p. 13).

Em 1998, criou-se a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, que materializava as ações conjuntas pela educação dos povos do campo em nível nacional. Essa articulação promoveu as duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, realizadas em 1998 e 2004, e contribuiu, efetivamente, para a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério de Educação e Cultura, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, e para a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTEC), em 2003 (HENRIQUES, *et al.*, 2007, p. 12).

O papel e o desafio inicial do GPTEC era averiguar que tipo de educação estava sendo ofertada ao meio rural e que concepções de educação estavam presentes nessa oferta (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). O propósito era garantir uma educação específica e diferenciada, isto é, uma educação que valorizasse o homem do campo, uma educação voltada para a formação humana, para os interesses dos sujeitos do campo.

Kolling, Cerioli e Caldart (2002) afirmam que o campo existe e reivindica políticas públicas específicas, pois, ali estão

[...] milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiro, bóia-fria, entre outros (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 16).

Segundo Arroyo (1999), o campo tem vida, o campo está vivo, e a educação escolar ultrapassa a fase “rural”, a da educação escolar “no” campo, e passa ser “do” campo. Nessa perspectiva, é impossível falar em educação do campo sem falar das lutas sociais, nas quais homens e mulheres trabalhadores(as) reivindicam uma educação “do” campo que considere sua realidade social, cultural, econômica e política. Isto porque essa ação é uma “renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país” (ARROYO, 1999, p. 14).

Corroborando essa perspectiva, Caldart (2002, p. 26) explica que “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais”. Assim, teremos uma educação que seja no/do campo.

É esse conceito de educação e escola do/no campo que vai pautar a luta dos movimentos sociais por políticas públicas voltadas à educação do/no campo. A conquista de

algumas políticas públicas favorece o reconhecimento da educação do campo e fortalece os(as) trabalhadores(as) do campo, garantindo, no plano legal, a esses sujeitos, uma educação digna no lugar onde vivem. Garantias que, infelizmente, ainda não se materializaram em todas as escolas do campo, mas que possibilitam dar passos importantes rumo à sua consolidação.

Nessa perspectiva, diz Arroyo (2014), os movimentos sociais do campo questionam as políticas públicas, resistem à segregação, exigindo direitos, inclusive o direito à escola pública, à universidade. Constituem-se em “coletivos sociais”, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, enfim, trabalhadores julgados invisíveis que se intitulam sujeitos, sujeitos de direitos. Para esse autor,

a tomada de consciência dessas populações mantidas por séculos sem direitos a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrárias, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar (ARROYO, 2014, p. 09).

Esses movimentos coletivos que, ao longo do tempo, foram submetidos à desigualdade de poder/saber/dominação, estereotipados, não foram reconhecidos como produtores da história da sua produção intelectual/cultural. Ao tomarem consciência dos seus direitos interrogam não só o Estado, mas também as pedagogias praticadas nas escolas do campo.

Nesse sentido, as questões históricas de pertencimento de uma classe social perpassam as paredes da escola, a prática educativa, à medida que os coletivos vão se inserindo “no chão da escola”, em suas atividades, conscientizando-se das questões sociais, políticas e da necessidade da luta coletiva em prol de uma melhor qualidade de vida e de educação. Assim, exercitando a pedagogia da indignação (FREIRE, 2000), os sujeitos tornam-se agentes de transformação da sociedade.

Os coletivos sociais nos movimentos ou nas escolas apresentam outras pedagogias, frente ao processo histórico de dominação/subordinação, das lutas por direito à igualdade, oportunidade e por uma educação voltada para as necessidades do campo. Apresentam sua pedagogia da resistência, que enfatiza o período das conquistas sociais, econômicas, culturais e pedagógicas. Processo que rompe com paradigmas enraizados pela racionalidade capitalista e pelas relações de poder/saber, que, até então, dominavam de forma conveniente o sistema. Segundo Arroyo (2014),

o que há de mais significativo nesses coletivos em movimentos é ter tomado consciência política, tornando nosso tempo revolucionário. (Re)politizam suas

histórias resistências, “tantas lutas inglórias” - e se organizam em ações coletivas diversas, em movimentos sociais de libertação/emancipação dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação/expropriação da terra, do solo, da riqueza, do conhecimento, das instituições do Estado. Nessas ações [...] se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimentos, constroem seus autorreconhecimentos. Pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade (ARROYO, 2014, p. 15).

A pedagogia da libertação/emancipação propõe que os sujeitos se organizem em torno das ações, “em movimentos sociais de libertação/emancipação dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação/expropriação da terra, do solo, da riqueza, do conhecimento, das instituições do Estado” (ARROYO, 2014, p. 15). Esses movimentos coletivos requerem um pensamento pós-abissal, que rompa com a colonização e com a subalternização dos “Outros”. Portanto, Arroyo (2014, p. 15) infere que a libertação/emancipação produz “Outros Sujeitos políticos e de políticas”.

A pedagogia defendida pelos movimentos sociais do campo cria possibilidades de um projeto de campo/sociedade que visa à liberdade e ao coletivo, à valorização dos sujeitos do campo como agentes da sua própria história e não como mercadorias, geradores de lucro – sujeitos da mercantilização. Para isto, “é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também” (FREIRE, 2019, p. 73). Desse modo, Freire (2019) diz ainda que a ação com os oprimidos tem de ser uma “ação cultural”, portanto, uma ação para/com eles, ou seja, uma educação como formação humana.

Pensar sobre as relações de poder/dominação/subordinação em que esses povos foram/são segregados e classificados como “Outros Sujeitos” é um caminho importantíssimo para compreendermos que as escolas do campo clamam por efetivação de políticas públicas que vão além do ato de regulação, como inferem Machado e Vendramini (2013):

políticas públicas podem ser entendidas como uma forma de regulação, pelo Estado, das relações sociais entre desiguais, conforme característico da sociedade capitalista. Nesse sentido, as políticas públicas expressam as contradições de uma sociedade de classes e o jogo de interesses daqueles que querem continuar mantendo sua supremacia cultural e econômica, incorporando um discurso transformador às avessas, que valoriza o capital em detrimento do homem, atuando mais em prol do capital do que do trabalho (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 02).

As escolas necessitam de políticas públicas que atendam suas demandas e que não transfira a sua responsabilidade “para a sociedade civil” (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 02). Entre essas políticas, podemos destacar investimentos na infraestrutura das escolas, recursos financeiros e materiais para a realização de vistas e pesquisa de campo, estabilidade funcional e salários dignos para os profissionais da educação que atuam em

escolas do campo, entre outras questões. Assim, as escolas poderiam “gerir o seu próprio desenvolvimento, desde que respaldadas pelo Estado, mediante efetivas condições financeiras e materiais na verdadeira acepção do caráter público: como direito irrevogável de todo cidadão” (MACHADO, 2009, p. 196). As escolas poderiam organizar-se de forma emancipatória, democrática, coletiva e formar sujeitos preparados para transformar, construir uma sociedade que supere o sistema capitalista.

Ao discutirmos sobre emancipação cabe reafirmar as palavras de Caldart (2003, p. 61) sobre as três ideias-força: o campo está em movimento; a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, e existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Caldart (2004, p. 41) complementa, dizendo que, na “Educação do Campo, é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica”.

Nessa perspectiva, devemos enfatizar que a educação – do campo ou urbana, não “promove por si a emancipação humana” (POLON, 2014, p. 31). Porém, subsidia caminhos para os educadores(as) e educandos(as) “lutarem por processos emancipatórios na sociedade capitalista, e favorece o desenvolvimento do pensar criticamente a organização social” (POLON, 2014, p. 31).

Para as autoras Dal Lin e Schlesener (2016), a educação deve desdobrar-se para esclarecer os(as) alunos(as) e os(as) trabalhadores(as) sobre as diferentes formas de dominação política e ideológica, com o objetivo de prover-lhes subsídios para a ação emancipadora, pois para romper com as amarras ideológicas do capitalismo e conquistar a verdadeira liberdade é necessário um caminho revolucionário, e quem traz essa essência revolucionária são os trabalhadores.

No contexto atual do capitalismo, é importante mostrar que o papel da educação é fundamental, pois conhecer a realidade na sua totalidade é o caminho para compreender as ações revolucionárias. Dessa forma, a educação seria sustentada em “uma concepção integral em que as fronteiras entre os conhecimentos seriam eliminadas e o homem genérico poderia usufruir de todas as oportunidades com vistas à emancipação humana” (DAL LIN; SCHLESENER, 2016, p. 73). As autoras esclarecem que para superar os limites impostos pela organização capitalista a escola pode exercer ação inovadora, desde que não se enclausure, mas se insira no movimento das organizações dos trabalhadores.

A educação pode ser/é um forte instrumento para a emancipação humana ao se discutir os conflitos e contradições que marcam a sociedade. Ressaltamos que, nesse processo, a escola pode servir à emancipação ou à regulação, pois ela pode apresentar interesses

contraditórios, diz Polon (2014, p. 32), e “[...] ao mesmo tempo, que fornece saberes para compreender e atuar na realidade, também pode, a partir de uma ação pedagógica persuasiva, inculcar ideologias dominantes como se fossem verdades”.

Para melhor compreendermos o processo de emancipação humana nos fundamentamos na obra “A Questão Judaica”, de Karl Marx (2005), e em Mészáros (2008). O conceito de emancipação que abordamos nesta pesquisa não se dissocia de emancipação política e emancipação humana, pois, semelhante a Marx, entendemos que as duas são pilares para a construção de um sujeito crítico e transformador.

Para Marx (2005, p. 30), “toda emancipação é uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio homem*”. A emancipação política é a “redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo *independente e egoísta* e, por outro, a *cidadão*, à pessoa moral”. Na vida em sociedade, diz Marx (2005), o homem é assegurado por direitos à liberdade¹², à igualdade¹³, à propriedade privada¹⁴, porém, a sua concretização vem mascarada de uma falsa liberdade, e o trabalhador, destituído da propriedade privada e dos meios de produção, é obrigado a vender a sua força de trabalho. Assim,

a emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser *genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força *política* (MARX, 2005, p. 30, destaques do autor).

A emancipação humana passa pela superação das classes sociais e do trabalho alienado¹⁵, e na organização de pessoas, como produtores livremente associados (MARX, 2005), que tenham a posse coletiva dos meios de produção e dos bens produzidos, e o poder de decidir o que e quando produzir.

Segundo Marx (2005), todo ser humano apresenta uma dupla vida,

[...] uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular; considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se em juguete de poderes estranhos (MARX, 2005, p. 23).

¹² A liberdade é o poder que o homem tem de fazer tudo o que não prejudique os direitos dos outros (MARX, 2005, p. 24).

¹³ Todo o homem é igualmente considerado mônada autossuficiente (MARX, 2005, p. 25).

¹⁴ O direito à propriedade é o que pertence a cada cidadão de desfrutar e de dispor como quiser dos seus bens e rendimentos, dos frutos do próprio trabalho e diligência (MARX, 2005, p. 24).

¹⁵ O trabalhador não se reconhece naquilo que faz e nem em relação ao outro trabalhador, o processo e o produto do trabalho lhes são alheios. “Trabalho alienado é, pois, uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme [...]” (MANACORDA, 2010, p. 84).

O homem é dotado de direitos, contudo, a materialização/efetivação desse direito esbarra na regulação feita pelo Estado em uma estrutura de sociedade capitalista, que é marcada pelas disputas de classes. Segundo Polon (2014),

o Estado, ao propor leis, vai regular a vida na sociedade, que, ao mesmo tempo, coíbe a liberdade, os direitos, a propriedade e o acesso ao saber, por exemplo, mas por outro lado propõe políticas públicas que garantem alguns desses direitos (não por vontade própria, mas para garantir uma certa harmonia na sociedade) (POLON, 2014, p. 34).

Assim, a escola torna-se uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que o sistema cobra a formação de educandos(as) críticos(as), responsáveis, competentes, sorrateiramente forma seres passíveis ao sistema capitalista. Ou seja, desenvolve funções contraditórias.

Segundo Mészáros (1981, p. 273), a educação apresenta duas funções na sociedade capitalista, “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político”. Essas funções firmam o interesse do capitalismo, portanto, as escolas e as Escolas do Campo, em especial, devem questionar que tipo de educação estão reproduzindo, que cidadão estão formando, pois essas funções interferem na construção de campo que apresentamos e concebemos.

Polon (2014, p. 35) adverte que “educação pode ser um instrumento de dominação ou de libertação, pelo fato de que o saber científico acumulado na sociedade capitalista está articulado com as lutas de classe, com a contradição existente no modo de produção”. Nesse sentido, Marx (2005, p. 21) diz que “o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte”. Desse modo, o Estado media o “homem e a sua própria liberdade”.

Para Mészáros (2008), a educação está diretamente ligada às possibilidades (de curto e de longo prazo) de superação do capital, ou seja, da construção de uma sociedade não mais determinada e dominada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho. Essa constatação a coloca como propulsora de qualquer processo de mudança, de transformação social no sentido da emancipação humana. E como a superação da ordem do capital não significa apenas a sua negação, e sim a construção de uma nova ordem capaz de sustentar a si própria, é por meio da educação que se pode internalizar novos valores e produzir essa nova concepção, ou seja, outra forma de organização social “para além do capital”, e que esteja articulada como o trabalho não explorador (indissociabilidade trabalho e educação). Cabe considerar a educação em seu sentido amplo,

não limitada à escola, o que inclui diversos espaços que proporcionam aos indivíduos a chance de obter conhecimento, posto que “sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muitas aspirações emancipatórias” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Em síntese, a emancipação humana não é “um processo individual, mas um processo social e coletivo, pois é impossível separar o homem do seu contexto” (POLON, 2014, p. 38). O homem está, historicamente, em constante transformação, e é no cotidiano que essas transformações são contestadas e dialeticamente superadas.

3.3 A Educação do Campo e a Legislação

A reflexão sobre a educação do campo é indissociável da leitura de mundo, sobretudo do aspecto sócio político e econômico em que está inserida. Apresentamos, nesta subseção, a legislação que fundamenta a educação do campo, como um elemento desse contexto, forjado na luta e nas disputas por direitos e pela cidadania.

Conforme a Constituição Federal de 1988, Art. 5º, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade e à propriedade. Entretanto, o contexto histórico nos apresenta outra realidade. A realidade que exclui, que nega os direitos à propriedade, à cultura, à economia justa e à igualdade não ilusória, apregoadas pelo capitalismo (BRASIL, 1988).

Podemos citar Arroyo (2014) quando faz a seguinte constatação:

[...] do lado de cá os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. No lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices. O pensamento pedagógico assume essa dicotomia abissal e se propõe a função de trazer os Outros da inexistência, da ignorância, da falsa consciência e dos falsos modos de pensar para as verdades, o modo de pensar racional, científico. As teorias pedagógicas, as didáticas se pensavam para tirá-los desse abismo, para acompanhá-los em percursos exitosos, para o conhecimento, a verdade, a ciência e a moralidade (ARROYO, 2014, p. 17).

O que podemos depreender desse excerto é que, diante das lutas por direito, os sujeitos de direitos, os subalternos/dominados, os sujeitos do campo, os “Outros”, os desiguais porque inferiores, subcidadãos, sub-humanos porque diferentes, podem amenizar ou eliminar essas representações por meio das práticas pedagógicas emancipatórias, que são caminhos para romper com o pensamento abissal, através da reorganização que se inicia de

dentro para fora, do espaço/escola, mas não prescinde das ações externas, pensadas no âmbito do Estado, da legislação e das políticas públicas.

Na Constituição de 1988, Brasil (1988) — constituição “cidadã” —, a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as “especificidades das populações identificadas com o campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social” (HENRIQUES, *et al.*, 2007, p. 15). Esse foi um momento propício para desconstruir paradigmas, preconceitos e desigualdades educacionais, historicamente edificadas, entre o campo e a cidade.

Machado (2013, p. 20) relata que a Constituição de 1988 foi criada em um “contexto de mobilização social e consolidou o compromisso do Estado em promover educação para todos, bem como a adequação da educação às singularidades culturais e regionais do território, seja ele urbano ou rural”. Nessa mesma linha, Porto (2016, p. 46) argumenta que, através da participação popular, buscou-se uma “democratização no país, com garantia de direitos e conquistas de espaços que assegurem o direito à expressão, participação dos sujeitos nas elaborações de políticas públicas de educação e educação de qualidade”. E também a regulamentação dos direitos humanos e sociais.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação consagra-se como um direito social de todos, e, conforme o Art. 205, cabe ao Estado e à família, em colaboração com a sociedade, garanti-la – premissa de uma educação de qualidade, permanência na escola e democratização da educação. Diante dessa redação constitucional abriu-se a perspectiva de construção de uma educação básica do campo, comprometida com o desenvolvimento integral do homem, contribuindo para que, na década de 1990, o movimento por uma educação do campo alcançasse novos olhares (BRASIL, 1988).

O direito de todos à educação, igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de expressão, pluralismo de ideais, gratuidade e qualidade do ensino público, gestão democrática, plano de cargos e carreiras do magistério, são princípios garantidos na nova LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que prevê, no Art. 28, a “adequação” da educação ao modo de vida rural.

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.16).

Garcia (2008) considera a LDB n. 9.394/96 o marco legal que possibilita construir políticas para a educação básica do campo, com suas singularidades e especificidades. E essas políticas passam pela regulamentação da educação do campo, como forma de resguardar suas especificidades e também recursos financeiros e materiais.

Nesse sentido, os movimentos sociais articulados com alguns setores da igreja católica, com sindicatos, com alguns intelectuais, levantaram a bandeira da “educação básica do campo” – nomenclatura e princípios orientadores implantados após o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária de 1998) para garantir algumas mudanças na educação do campo.

Leite (2002, p. 17), diante do processo Educativo, declara que “não podemos ficar alheios à ligação entre escola e Estado, principalmente no que diz respeito à garantia da escolaridade fundamental como direito de todos e do exercício da cidadania”. Tampouco podemos descuidar dos conceitos implícitos das organizações políticas, pois sempre trazem consigo os paradigmas e os pressupostos do “Estado Liberal Moderno” e o “Capitalismo Internacional”.

Nesse contexto, nos reportamos a Leite (2002, p. 17) quando diz que na trama da dialética entre infraestrutura/hegemonia/poder/dominante/subalternos, o “processo educativo é alimentado pelas divergências ideológicas e necessidades de classes, de modo a carecer de uma reinterpretação de seus objetivos e direcionamentos”. Assim, os movimentos sociais – na II Conferência – reinterpretaram e levaram para o Estado os questionamentos sobre o anseio e a necessidade de implantar políticas públicas de Educação do Campo.

A Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002, justificada pelo parecer CEB n. 36 de 2001¹⁶, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, expedido pela Câmara da Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação – CNE, deixou claro, conforme Kollling, Cerioli e Caldart (2002, p. 50), que o texto da Lei atende “demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as dimensões”. Para Caldart (2004), as diretrizes consolidaram reivindicações históricas como a educação de qualidade para os sujeitos do campo. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Peripolli (2017, p. 34) menciona que as diretrizes “sintetizam e sinalizam, de alguma forma, as conquistas dos movimentos sociais camponeses para a área”.

¹⁶ Texto elaborado pela Conselheira Elda de Araújo Lira Soares que propõe como base de Projeto de resolução, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Com base nesses princípios, percebemos a busca por uma nova identidade para a escola do campo, pois o tom de nostalgia/abundância/felicidade dos livros literários não condiz com a realidade dos sujeitos do campo, tampouco com as políticas educacionais que apresentam a educação urbana como parâmetro e a educação rural como adaptação do urbano. E assim reza o parágrafo único do Art. 2º da Resolução n. 01/2002:

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. 37).

Diante desse conjunto de princípios e de procedimentos, podemos perceber a conquista da Educação Infantil ao Ensino Profissionalizante. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são ofertados em parceria entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios a todos os camponeses, inclusive para os que não o concluíram na idade prevista, e cabe, exclusivamente, aos Estados garantirem as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. Cabe ao Poder Público o papel de intitular a educação escolar como veículo para o exercício da cidadania plena; para o desenvolvimento do país, para a justiça social, para a solidariedade e para o diálogo entre todos, através do cumprimento legal da lei, que é ofertar, garantir e universalizar a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico aos povos do campo.

A Resolução CNE/CEB 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. Essa Resolução ratifica as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 1/2002 e revoga as disposições em contrário. Nessa Resolução, consta que a garantia necessária para a melhoria da qualidade de ensino deverá ser feita em regime de colaboração entre Estado e município ou mediante consórcios municipais; os sistemas de ensino adotarão medidas para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, residentes no campo, também tenham direito e acesso à Educação Básica, nas escolas do ensino regular.

Conforme a Resolução n. 02/2008, a organização e o funcionamento das escolas do campo deverão ocorrer de modo a valorizar as diferenças entre as populações camponesas, seu estilo de ser/viver, a sua cultura e sua tradição. Para isso, a formação dos profissionais da educação deverá estar em sintonia e comprometida com a Educação do Campo.

No tocante à organização escolar, o Art. 3º dessa resolução estabelece que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Em relação ao transporte escolar, caso ele seja necessário, recomenda-se, no Art. 4º, que sejam considerados o “menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”; o parágrafo primeiro do Art. 5º dispõe que, “sempre que possível”, o deslocamento dos alunos seja feito “do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade”; e, por fim, o Art. 8º determina que “o transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados” (BRASIL, 2008, p. 02,03).

Como podemos perceber, a legislação garante muitos direitos, mas no cotidiano escolar esses direitos ainda precisam ser efetivados: muitas escolas do campo carecem de estrutura física e pedagógica apropriada, de formação dos profissionais da educação segundo as especificidades do campo, e ainda convive-se com o intenso processo de fechamento das escolas do campo que Peripolli e Zoia (2011, p. 188) atribuem ao modelo de campo imposto pelo capitalismo, cujas “políticas agrárias, agrícola e educacional são extremamente excludentes e classistas”. Para esses autores, esta forma de conduzir o campo tem gerado o fechamento das escolas rurais no/do campo.

Como diz Poloniato (2015, p. 54), “avancamos na legislação e continuamos, em muito, parados quanto às práticas”. É necessária uma luta diária para consolidarmos a Educação do/no Campo, pois as “conquistas só se consolidam com muita persistência” (PERIPOLLI, 2009, p. 119). Persistência que nos leva – mesmo que timidamente – a quebrar o que estava/está cristalizado e constituirmos uma educação do campo sobre novas ideias, novos horizontes.

3.3.1 Decreto n. 7.352/2010 – Política Nacional de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Considerando o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, foi criado o Decreto n. 7352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O Art. 1º do Decreto n. 7.352/2010 define quem são os povos do campo e quais as escolas serão enquadradas ou identificadas como escola do campo.

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. 01).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA¹⁷) é uma Política de Educação do Campo desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. E tem como pilar as diretrizes e o Plano Nacional de Educação, que é o de assegurar a qualificação profissional e a oferta de educação básica e superior às populações do campo, resguardando as especificidades e diversidades do campo.

Como podemos depreender, o Decreto n. 7.352/2010 tem o objetivo de assegurar que a educação do campo seja reconhecida como uma política pública, por isso precisa ter aporte material e financeiro do Estado.

3.4 Contexto Legal da Educação do/no Campo no Estado de Mato Grosso

O processo de surgimento da educação do campo, no estado de Mato Grosso, não é diferente do contexto geral do país, pois ele é resultante da luta dos movimentos sociais e sindicais pela redemocratização do país, por volta de 1970; e pela Educação do Campo, como direito dos sujeitos do campo, uma educação própria, pensada a partir de sua realidade e de seus interesses.

Segundo Reck (2007), após um consenso sobre a situação e os problemas da Educação do Campo no território mato-grossense é que o assunto passou a ser “discutido” como projeto de modernização do espaço/campo que ocorria no Brasil – o “povoamento dos vazios demográficos”.

Enquanto os povos do campo clamavam por uma escola que atendesse aos seus anseios, os municípios institucionalizavam as “escolinhas rurais”, que Arroyo (1999) nomeia, conforme já mencionamos, de “escolinhas de letras”, aquelas voltadas apenas ao ler, escrever

¹⁷ Remeto a Porto, para maiores informações sobre o PRONERA – Porto (2016, p. 50). O PRONERA possui como “fundamento, a formação humana como condição primordial e, como princípio, a possibilidade de todos se tornarem protagonistas da sua própria história”.

e contar, e que são tratadas com inferioridade pelos governantes, ou seja, a educação de qualidade era negada aos sujeitos do campo. Negação que não fazia mais sentido existir, portanto, tornava-se “urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 09).

Para Machado (2013, p. 26), após o período de redemocratização do Brasil, lançou-se um “novo olhar sobre a realidade do campo, como espaço de vida e de transformação do mundo”. Ou seja, um direito social e uma construção coletiva, diz Reck (2007), pois

a Educação do campo como política pública pode e deve estimular a educação do humano, pautada pela necessidade de dinamizar os sujeitos, para criar com outros sujeitos espaços humanos de convivência social, econômica e ambiental solidária, integradora, cooperada, justa e dignificante (RECK, 2007, p. 22).

A Educação do Campo, em Mato Grosso, passou a ser discutida, como política pública, por volta de 2003, após a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação - CEE, do Parecer n. 202-B¹⁸. Para Porto (2016, p. 54), o parecer “reconhece o estado de Mato Grosso como um Estado eminentemente agrário e que, portanto, existe dentro dele uma dicotomia campo/cidade”, sendo assim, entendeu-se que era necessário pensar sobre uma educação que atendesse às necessidades peculiares de cada região, respeitando a diversidade sociocultural e econômica dos sujeitos do campo. Assim, em 2003, foi homologada a Resolução n. 126/2003-CEB/CEE/MT, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato. Nessa Resolução, em seu Art. 2º, parágrafo único, lê-se:

a caracterização da educação do campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, fortemente ancorada na teoria e prática. Uma escola que trabalhe e assuma, de fato, a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas, primordialmente, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo (MATO GROSSO, 2003, p. 01).

Com o escopo de concretizar a Educação do Campo, ancorada na teoria/ prática e como política pública, Reck (2007, p. 35) relata que foi realizado, em Cuiabá, o I Seminário Estadual da Educação do Campo, nos dias 28 e 29 de outubro de 2004, em uma parceria entre a Seduc e o MEC. É válido registrar que em 2005 criou-se, no âmbito da Seduc-MT, a Gerência de Educação do Campo, com a tarefa de articular as políticas educacionais junto às escolas do campo.

¹⁸ Parecer n. 202-B/2002/CEB/CEE/MT, de 12 de novembro de 2002. Ementa: Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Relatora: Tania Tereza Pasqualini. Aprovado na plenária em 22 de julho de 2003.

Em 2006, através de parceria com a UNEMAT, foi realizado, no Campus de Sinop, o I Seminário do Norte de Mato Grosso sobre Educação do Campo. Concomitantemente, foi realizado um Fórum Estadual de Educação do Campo que desenvolveu oficinas temáticas para discutir e levantar as linhas políticas para a Educação do Campo que, posteriormente, seria um capítulo do Plano Estadual de Educação¹⁹ – PEE de Mato Grosso. Reck (2007, p. 35) relata que a estratégia de criar os Fóruns nas escolas foi para captar “um pouco das ideias das escolas”, pois o PEE estava quase pronto e não havia nada de educação do campo em sua redação. Com essa mobilização, garantiu-se, no PEE, um capítulo sobre a educação do campo.

Ainda em 2006, institucionalizou-se, através da Portaria n. 145/2006 – Seduc, o Comitê Interinstitucional de Educação no Campo em Mato Grosso. Segundo Reck (2007, p. 36), o Comitê almejava “discutir, propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas da Educação do Campo em Mato Grosso”.

Em setembro de 2006, com toda a dificuldade de participação dos professores das escolas do campo, foi realizada a primeira formação dos Educadores do Campo de Mato Grosso, em Cuiabá. No período de 2010 a 2012, intensas ações foram desencadeadas pela coordenadora das diversidades – Seduc, que incluiu gerência da educação do campo, em torno das discussões curriculares das diversidades educacionais.

A seguir faremos uma síntese das principais questões trazidas pelas normativas aprovadas para a educação do campo no estado de Mato Grosso.

3.4.1 Resolução n. 126/2003 CEE/MT

Em consonância com a Resolução CNE/CEB n. 01/2002, a Resolução n. 126/2003 instituiu as Diretrizes para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso; e reconheceu a diversidade sociocultural, econômica e a construção de uma escola democrática, popular ancorada na *práxis*, na valorização da identidade do campo que visa à efetiva construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo.

De acordo com o Parágrafo Único do Art. 3º dessa Resolução, os projetos das escolas deverão ser elaborados com todos os setores comprometidos com a universalização da educação de qualidade social, destacando: os “órgãos da agricultura, agropecuária e extensão, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodologias apropriadas para o

¹⁹ O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso foi homologado pela Lei Ordinária n. 8806 de 2008. Posteriormente, foi revisto e alterado pela Lei n. 10.111, de 06 de junho de 2014 (PEE/MT 2014-2024).

exercício da cidadania plena e da qualidade social da vida coletiva do país” (MATO GROSSO, 2003, p. 01). Ou seja, um projeto de desenvolvimento sustentável e uma gestão democrática. Conforme o Art. 4º dessa Resolução, ao poder público caberá “garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica e à educação profissional de nível técnico” (MATO GROSSO, 2003, p. 01). A universalização de acesso incluirá: a educação infantil, o Ensino Fundamental e Médio, inclusive para as pessoas que não tiveram a oportunidade de ingressar na escola em idade apropriada, cabendo ao Estado gerar as condições necessárias para que tenham acesso ao que lhes é garantido.

As escolas terão autonomia para organizar o calendário, os espaços, tempos pedagógicos, e as estratégias metodológicas de acordo com as especificidades de cada região, conforme Art. 5º, da Resolução n. 126/03 – CEE/MT.

II - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas [...] poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes contextos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade de aprender e de continuar aprendendo dos alunos assim o exigirem;

III - A articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as diretrizes curriculares nacionais [...];

IV - O direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

V - O controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade rural;

VI - A garantia da gestão democrática, estabelecendo relações entre a escola e os demais setores da sociedade (MATO GROSSO, 2003, p. 02).

No que tange ao cumprimento do disposto no §2º da Lei n. 9394/96, que determina a diferenciação do custo-aluno nas escolas do campo, o Art. 10 da Resolução n. 126/2003 CEE/MT prevê que o poder público considerará: o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da educação básica; a demanda de materiais didáticos, laboratórios e equipamentos; planos de carreira, remuneração digna, institucionalização de programas de formação continuada para docentes; ofertar as comunidades rurais – prioritariamente – condições de deslocamento dos alunos e dos professores, quando o atendimento escolar não puder ser assegurado com a necessária qualidade. Conforme o parágrafo único do Art.10, as condições de deslocamento devem levar em conta:

- a) distâncias a serem percorridas;
- b) densidade demográfica;
- c) existência de monitor de transporte escolar em cada veículo;

d) tempo de permanência em transporte que não ultrapasse 1 h e 30 minutos diários.

Diante do exposto, e pelas observações empíricas, percebemos que a efetivação e o cumprimento das políticas públicas para a Educação do Campo, por parte do Estado, ainda são modestas. No entanto, não podemos negar que, nas últimas décadas, houve avanço significativo na legislação referente à Educação do Campo, e que esse avanço marca as conquistas dos movimentos sociais por uma educação específica para o campo. A garantia da legislação é caminho para reivindicar a materialização das especificidades e direito no cotidiano das escolas do campo e entre os educadores.

3.4.2 Plano Estadual do Estado de Mato Grosso: da Lei n. 8.806/2008 à Lei n. 10.111/2014

Segundo Peripolli (2009), entre os Estados Federados, o estado de Mato Grosso foi pioneiro ao incluir no PEE – capítulo XI, Lei n. 8.806/2008 – o tema Educação do Campo. Inicialmente, o PEE realizou um diagnóstico, constatando os seguintes aspectos: parte da população do campo era atendida em escolas da zona urbana; a qualidade dos transportes; grande distância percorrida pelos(as) alunos(as); ausência de escolas do campo e de políticas educacionais específicas; fluxo migratório campo-campo, cidade-campo e campo-cidade, muitas vezes caracterizado pela falta de estrutura (MATO GROSSO, 2012). Após o diagnóstico,

o Plano Estadual de Educação apresenta as diretrizes para a Educação do Campo para o estado de Mato Grosso, reconhecendo: a diversidade dos povos do campo; e a necessidade de articulação com as políticas nacionais, como também com as demandas e especificidades de cada região (MATO GROSSO, 2012, p. 121).

Nessa perspectiva, o Estado assumiu a Educação do Campo como política pública, valorizando o campo como um espaço de vida, um espaço de produto e produção de cultura. E como princípios orientadores, incluiu o respeito aos movimentos sociais, aos saberes e fazeres dos povos do campo, à identidade, localidade, cultura, qualidade e formação dos sujeitos.

O PEE/MT ressalta que uma política pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação; que o campo não pode ser considerado lugar de atraso, da não cultura, e devem ser valorizadas as suas especificidades.

O processo de elaboração do PEE foi pautado no princípio constitucional de gestão democrática do ensino público, e garantiu a participação de “todos os atores que, de uma

forma ou de outra, se relacionam com a educação, ou seja, o Poder Executivo, o Poder Legislativo, o Poder Judiciário, o Ministério Público e a Sociedade Civil Organizada” (MATO GROSSO, 2008, p. 06). O plano teve como destaque dois componentes fundamentais: um político e outro técnico, assim classificados:

o componente político se refere à participação da sociedade na apresentação de propostas, na expressão dos desejos, no debate e na aprovação do conteúdo do plano. O segundo componente diz respeito aos elementos técnicos, como dados estatísticos, demográficos e educacionais das redes estadual, municipal e privada, avaliações, experiências de qualidade, dados qualitativos sobre o ensino, a infraestrutura e serviços (MATO GROSSO, 2008, p. 06).

Para a consolidação desse processo democrático, o Fórum Estadual de Educação provocou discussões no âmbito das escolas do Estado e dos Municípios, através da participação de toda a comunidade escolar, pública e privada, a partir das Conferências Municipais. Essa estratégia garantia que o PEE fosse avaliado, revisto e alterado no decorrer do tempo, pois o PEE é um Plano de Estado e não de governo. Sendo assim, “a sociedade mato-grossense é herdeira de suas ações e metas e proprietária de seus compromissos, ao Estado cabe, garantir a realização deste plano” (MATO GROSSO, 2008, p. 04). Diante desse processo democrático, em 2014 foi homologada a Lei n. 10.111, de 06 de junho de 2014, que dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei n. 8.806, de 10 de janeiro de 2008. A partir de então, ficou destinado à Educação do Campo a meta 12, que prevê sete estratégias:

Meta 12 – Ofertar educação básica a toda população escolarizável que mora no campo, em escolas do e no campo, até 2017.

- 1 – Estabelecer parcerias Estado/municípios para a realização de mapeamento e busca ativa de estudantes fora da escola [...];
- 2 – Garantir relação professor/criança, infraestrutura e materiais didáticos adequados ao processo educativo [...];
 - 2 – Universalizar a oferta da educação básica no e do campo, respeitando as peculiaridades de cada região, com infraestrutura apropriada, estimulando a prática agrícola e tecnológica com base na agroecologia e na socioeconômica solidária;
 - 3 – Implementar e garantir cursos profissionalizantes nas escolas do campo, de acordo com a demanda, com profissionais capacitados [...];
 - 4 – Criar mecanismos para que os municípios criem políticas em seus planos municipais para a educação do campo;
 - 5 – Promover a formação continuada em Educação Ambiental do trabalhador rural e agricultor familiar para a conservação e sustentabilidade ambiental [...];
- 7 – Destinar área específica às práticas agrocológicas, oportunizando ação pedagógica nas escolas do campo (MATO GROSSO, 2014, p. 34-35).

O PEE/MT garante aos povos do campo uma Educação que se produz por meio de relações mediadas coletivas, capazes de formar e transformar a sociedade e o espaço campo/escola. É imprescindível que os profissionais da educação e as comunidades do campo

apropriem-se dessa legislação como forma de respaldar a organização e o funcionamento das escolas do campo.

3.4.3 Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais

Segundo Arroyo (2011, p. 34), “[...] as lutas pela autonomia profissional avançaram nas últimas décadas junto com o crescimento do movimento docente. Autonomia e autorias que se chocam não apenas com os controles gestores, mas com a rigidez do ordenamento curricular”. O trabalho docente e os ordenamentos curriculares tornaram-se um espaço de debates, de pesquisas nas escolas e nos cursos de formação. Atualmente, há uma discussão em torno do assunto, na qual, segundo Arroyo (2011), configuram-se duas tendências que se contrapõem: através dos movimentos e coletivos sociais, os docentes tornaram-se mais autônomos, realizaram debates, formações e planejamentos, adquiriram mais conhecimentos sobre sua profissão, e travaram uma luta por serem menos “aulistas”, valorizando a criatividade e a criticidade, enfim, passaram a ser mais “autores e senhores de seu trabalho individual” (ARROYO, 2011, p. 35); e, por outro lado, as diretrizes, normas, os ordenamentos e o currículo conteudista tradicional continuam sólidos e obedientes às normatizações, sequenciações e avaliações quantitativas.

Nessa vertente, há um descompasso entre controles e consciência do direito à autonomia docente, proporcionando embates fervorosos entre os próprios docentes. Cabe lembrar que o currículo que defendemos aqui é um currículo não conteudista, voltado para a autonomia, democratização, como sugere Arroyo (2011).

Na perspectiva de novos tempos-espacos, práticas coletivas e através das lutas, dos diálogos, das persistências, resistências, e seguindo o princípio da autonomia, as áreas das diversidades, coadunadas com as orientações curriculares gerais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, buscaram construir as Orientações Curriculares que propõem um “fazer pedagógico para articular a diversidade de conhecimento e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem” (MATO GROSSO, 2012, p. 13). O resultado desse exercício é caracterizado como uma conquista dos profissionais da educação e dos movimentos sociais que, incansavelmente, defenderam as diversidades educacionais como pauta fundamental da Seduc.

Pautadas nos princípios de valores humanistas, as Orientações Curriculares buscam uma formação para o convívio, para a cultura da paz e do respeito aos direitos humanos, para que as questões de gênero, diversidade sexual, diversidade cultural e religiosa sejam inseridas

e discutidas no sentido de repudiar todas as formas de violência. Conforme destacam as Orientações Curriculares (2012),

em se tratando da Educação em Direitos Humanos (EDH), esta compreende todo o processo educativo, indo além da aprendizagem cognitiva, considerando o aspecto social e emocional do desenvolvimento humano, de forma que as dimensões da ética, da justiça e dos direitos humanos como um todo devem estar presentes nesse processo. Portanto, a Educação consiste em um instrumento indispensável para o fortalecimento da cidadania (MATO GROSSO, 2012, p. 17).

As Orientações Curriculares apresentam práticas pedagógicas da Educação do Campo entrelaçadas com a agricultura e a vida camponesa, reafirmando que a Educação do Campo visa à qualidade de ensino e à melhoria de vida dos povos que vivem na e da terra. No âmbito das práticas pedagógicas, as OCs propõem “Temáticas Pedagógicas”, afirmando que

o coletivo de educadores deve ser protagonista junto com os sujeitos do campo do processo educativo, num permanente diálogo entre os múltiplos saberes e a ciência, numa nova práxis educacional. Aliado a esta, é necessário o exercício da autonomia e da responsabilidade, a fim de ampliar e ressignificar as realidades (MATO GROSSO, 2012, p. 122).

Assim, percebemos que as práticas pedagógicas da educação do campo são construídas por meio do diálogo com os sujeitos envolvidos com a escola, e estão voltadas para uma nova ética que instiga o exercício educativo crítico e o processo de formação humana. Segundo Machado (2013, p. 32), “as temáticas propostas foram elaboradas de acordo com um paradigma de construção do conhecimento a partir da *práxis*”; em uma concepção de Educação do Campo alicerçada nas discussões e experiências dos movimentos sociais, na ética e estética, em contraposição à cópia pronta e à educação domesticadora.

As temáticas pedagógicas propostas na Ocs são: a Construção da Cidadania, Terra e Trabalho, Os Povos do Campo: Identidades, Lutas e Organizações e Sociedades Sustentáveis, as quais constam do Quadro 5.

Quadro 5 – Temáticas Pedagógicas propostas nas Orientações Curriculares – (OCs)

Construção da Cidadania	<p>É um processo aberto e permanente que envolve diversos fatores: sociais, culturais, políticos, econômicos, ambientais, históricos e outros. (p. 123).</p> <p>Propõe reflexões que perpassam as várias áreas do conhecimento e reafirmam o princípio da cidadania:</p> <p>Respeita as singularidades dos povos do campo, que podem ser contempladas na prática pedagógica: afirmação dos direitos humanos que compreendem o acesso ao crédito, assistência técnica e jurídica, transporte e escoamento da produção, comercialização, saúde e prevenção, educação, moradia, saneamento básico, combate e erradicação do trabalho escravo e infantil, estudo e reflexão sobre o estatuto da criança, mulher e idoso. (p. 124).</p>
Terra e Trabalho	<p>Possibilita à escola o diálogo entre as ciências e os saberes,</p> <p>Contribui para o entendimento de como ocorreu a propriedade da terra e o processo histórico da Reforma Agrária.</p> <p>Os processos de resistência, lutas e produção constante de mártires, num balanço dinâmico de avanços e recuos, marcam e comprovam o protagonismo desse povo pela Educação no/do Campo.</p> <p>Contribui para ressignificar os sentidos do ser humano a respeito da valorização da vida. (p. 125).</p>
Os Povos do Campo: identidades, lutas e organizações	<p>Conhecer, reconhecer, ressignificar, respeitar e reafirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem no campo.</p> <p>Valorizar o sentimento de pertencimento como fundamento de existência das identidades da população camponesa;</p> <p>Evidenciar a crença subjetiva de uma origem comum que une distintos indivíduos que pensam como membros de uma coletividade (p.126,127)</p>
Sociedades Sustentáveis	<p>As escolas podem contribuir para ampliar essas relações – socioeconomia solidária e cooperativismo, que aprofundam e integram os diversos saberes (p.129)</p> <p>A dimensão sociopolítica da sustentabilidade está diretamente ligada à solidariedade dos povos do campo, ao fortalecimento dos laços sociais existentes e em construção, ao exercício da democracia e da participação, fortalecendo as lutas e as organizações dos povos do campo, rompendo com as concepções e práticas autoritárias, <u>desiguais e centralizadoras nas relações entre o campo e a cidade</u>. (p. 129, grifo nosso).</p>

Fonte: Organizado pela autora (2019).

As Ocs possibilitam entender as trajetórias e lutas dos povos, sua realidade, seu contexto, as diversidades, sua relação com a terra, a natureza, a ética e a cultura da paz, como dimensões fundamentais para compreendermos “o ser no mundo”, e escola do/no campo como intermediária dessas relações. Para tanto, essas Orientações indicam que as metodologias voltadas à “Educação do Campo precisam ser inovadoras, criativas e contextualizadas para dar suporte pedagógico a essa demanda educativa diferenciada” (MATO GROSSO, 2012, p. 131). Nesse foco, todos os envolvidos – o coletivo – que lutam *por uma educação do campo*, são sujeitos desse processo e protagonistas da história que buscam superar os padrões hegemônicos; superar um sistema burguês e liberal que vangloria o individual em detrimento do coletivo, pois acreditam que através de novas metodologias cresce a perspectiva de que um “outro mundo é possível”.

3.4.4 Resolução Normativa n. 03/2013 – CEE/MT

A Resolução Normativa n. 03/2013 – CEE/MT dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no estado de Mato Grosso, e trata, em seu Art. 1º, sobre a oferta da Educação do Campo nos níveis de Educação Básica e Superior, visando à formação integral das populações do campo nas escolas do campo. Entende-se por população do campo os

a campados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, meeiros, agricultores, extrativistas, pescadores, posseiros, povos das florestas, reassentados, atingidos por barragens, ribeirinhos e comunidades tradicionais, vilas rurais, agrovilas e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (MATO GROSSO, 2013).

Assim, a escola do campo torna-se veículo para o processo de formação integral dos sujeitos do campo, para a construção dessa nova identidade “campo”, como espaço de vivência, e, principalmente, para compartilhar com os sujeitos do campo qual projeto de educação e que tipo de escolas eles querem para seus/suas filhos(as) e netos(as).

A Resolução Normativa, no Art. 1º, inciso II, em conformidade com o Decreto n. 7.352/2010, define o que é uma Escola do Campo: “unidade educativa situada em área rural [...], ou aquela situada em área urbana, e que atenda predominantemente populações do campo” (MATO GROSSO, 2013, p. 01). As turmas provenientes das extensões vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem de acordo com o inciso II, também serão consideradas do campo.

A Educação do Campo materializar-se-á diante da oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, da garantia de condições de infraestrutura, de transporte escolar, de materiais didáticos, equipamentos e de um projeto político-pedagógico adequado e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (MATO GROSSO, 2013).

A Resolução Normativa n. 03/2013 está em sintonia com o Decreto Federal n. 7.352/2010, e com as reivindicações dos movimentos sociais e colaboradores da Educação do Campo. Essa sintonia deve ser mantida entre o Governo Federal e o Estadual, cabendo ao Estado, em regime de colaboração com a União e os Municípios, garantir condições adequadas e políticas de educação pública que viabilizem a organização das escolas do campo no âmbito do estado de Mato Grosso.

Com esse estudo sobre a legislação da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso percebemos que as proposições técnicas e pedagógicas para as escolas do campo são bastante significativas no que se refere à heterogeneidade e à diversidade do Estado. Com base nessas proposições, é possível que a instituição escolar disponha, não somente de conhecimentos sobre a organização do trabalho, das técnicas de produção, mas também desenvolva o pensamento crítico frente à atual conjuntura do campo e se aposses dos bens produzidos. Também é possível pensar uma escola do campo com princípios socialistas, que busque assegurar os meios e os resultados de sua produção.

4 A ESCOLA DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa vida. E como tanta coisa é decidida dessa forma, para o bem e para o mal, o êxito depende de se tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e “paracelsiano” do termo, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior.

István Mészáros

Na linha do pensamento do autor da epígrafe podemos dizer que apenas o mais abrangente conceito de educação pode ajudar a perseguir o objeto de uma mudança verdadeiramente radical – oposta às reformas, propondo, assim, o rompimento com o “círculo vicioso” institucionalmente articulado e protegido pela lógica mistificadora do capital, que teima em se impor à classe trabalhadora. Em defesa desse argumento, Mészáros (2008) cita Gramsci, para quem não se pode separar o “*homo sapiens*” do “*homo faber*”, ou seja, não se pode separar o homem que pensa do homem que trabalha, mas unificá-los. Essa tese contraria a abordagem elitista, que menospreza o trabalho manual e vê a educação como atividade intelectual e ‘destinada’ a poucos, uma forma de preservar os padrões civilizados.

Na contramão da abordagem elitista de educação apresentamos, nesta seção, um projeto de escola do/no campo para além do espaço geográfico. É um projeto mais amplo, que inclui o direito à cidadania, a luta pela terra, a valorização do trabalho e do saber/fazer que marca a construção do sujeito na sua formação omnilateral, no processo de transformação social e na efetivação da dignidade humana. Esse projeto passa pelo questionamento da forma como está organizado o trabalho pedagógico e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem das escolas do/no campo. Tais questões têm inquietado pesquisadores que tratam desse assunto e os profissionais que atuam nas escolas do campo, os quais apontam a necessidade de um Projeto Político-Pedagógico que considere a realidade local e valorize a cultura das pessoas do campo.

Nessa discussão, buscamos nos fundamentar em Mészáros (2008) e Karl Marx (2005), de modo a compreender a trama do sistema capitalista que permeia a escola e, por fim, elucidarmos pontos que contribuíram com os dados empíricos levantados através da análise documental realizada na Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, no município de São José dos Quatro Marcos-MT.

Nesta seção, abordamos o modo com que se constitui o processo de regulação e emancipação no âmbito escolar, apresentando o PPP como um dispositivo de mediação para a organização do trabalho pedagógico da escola e para a inovação e transformação escolar. Apresentamos, também, as concepções e os fundamentos de PPP, destacando-o em uma perspectiva emancipadora.

4.1 Projeto Político-Pedagógico: necessidade e possibilidade de mudança

Nas palavras de Gadotti (1994, p. 579), “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro”. Nessa visão, o Projeto Político-Pedagógico vai além de simples formalidade burocrática, cumprimento de Lei, e passa a ser um projeto permanente de reflexão, discussão e efetivação de sua identidade. Nessa mesma perspectiva, Veiga (2009), afirma:

[...] a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, [...] (VEIGA, 2009, p. 14).

Veiga (2009) anuncia que o Projeto Político-Pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: organização da escola como um todo, e organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Segundo Veiga, (2009), a abordagem do Projeto Político-Pedagógico, como organização do trabalho da escola, em seu todo, está consolidada em cinco princípios que deverão fundamentar a escola democrática, pública e gratuita, conforme destacamos no Quadro 6.

Quadro 6 – Princípios da Escola Democrática na visão de Veiga (2009)

IGUALDADE	Condições de acesso e permanência na escola; ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade (VEIGA, 2009, p. 16).
QUALIDADE	Não pode ser privilégio de minoria econômica e social. O desafio que se coloca ao PPP da escola é o de propiciar uma <i>qualidade para todos</i> (VEIGA, 2009, p. 16).
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Princípio consagrado pela Constituição Federal, abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Exige ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão, reprovação e da não permanência do aluno na escola, o que provoca a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um PPP ligado à educação das classes populares (VEIGA, 2009, p. 17).
LIBERDADE	Consiste na ideia de autonomia. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico (VEIGA, 2009, p. 18).
VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	É um princípio central na discussão do PPP. A qualidade do ensino e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relaciona-se estreitamente à formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recurso didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério (VEIGA, 2009, p. 19).

Fonte: Organizado pela autora, (2019).

Na percepção de Machado (2009, p. 199), o PPP “traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades”. O projeto envolve o questionamento sobre o tipo de sujeito que a escola pretende formar, visa ao coletivo e, principalmente, que sociedade almeja, que sociedade “deseja construir, transformar” (MACHADO, 2009, p. 200). Em conformidade, a organização do trabalho pedagógico “implica pensar “o que” será trabalhado (conteúdos), “como” (metodologia) e “para quê” (finalidades). Portanto, exige pensar sobre: saberes e práticas pedagógicas fundamentais; organização do ensino ou do tempo escolar; metodologia e avaliação” (MACHADO, 2009, p. 201).

Desse modo, o PPP traduz a concepção de organização do trabalho pedagógico e teórico-metodológico que orienta a prática dos educadores. O documento final do PPP constitui a síntese do diverso, do pensado e vivenciado pelo coletivo da escola.

O PPP é instrumento fundamental para uma educação de qualidade e deve estar comprometido com as necessidades sociais e culturais da comunidade na qual a escola se insere. Ele não é um documento para cumprir burocracias, é um projeto democrático que influencia a organização do trabalho da escola, e, ao mesmo tempo, depende de como a comunidade escolar está organizada. Para tanto, prevê-se que o PPP seja elaborado por

docentes, gestão escolar, funcionários, alunos e seus pais ou responsáveis, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), em seu Art. 12: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 11). O PPP é considerado ponto de referência de todo o trabalho escolar, e podemos dizer que ele direciona as ações educacionais e pedagógicas da escola e está referenciado em uma gestão coletiva e participativa.

De acordo com a Resolução n. 01/2002-CNE/CEB, a elaboração das propostas pedagógicas, prevendo a flexibilização do calendário escolar e a diversificação de tempos/espacos de aprendizagem, é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, salvaguardando a participação da comunidade. Esse ato reforça a gestão democrática, ou seja, a relação escola/comunidade/conselhos, a solidariedade e a participação coletiva, conforme proposto na pedagogia da Educação no Campo.

A aprovação dessa resolução contribui para mostrar “que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático” (VEIGA, 2009, p. 15). Assim, a luta de toda a comunidade escolar deve ser por uma escola autônoma, descentralizada, de qualidade e livre das amarras do capitalismo, o que, segundo Machado (2010),

é um grande desafio, principalmente, quando se defronta com as armadilhas do sistema capitalista, que tenta empurrar uma fórmula pronta de educação e escola encerrada nos estreitos limites do modelo de instrução urbana, impondo, ainda, dificuldades de ordem financeira e material para a estruturação de espaços educativos alternativos (MACHADO, 2010, p. 227).

Diante da intencionalidade do que se deseja atingir, o PPP é um instrumento importante “no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos*, no qual professores e equipe sintam-se responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos” (VASCONCELLOS, 2013, p. 21). Cabe à escola do campo discutir com seus pares a concepção de educação do/no, as especificidades e diversidades do campo – princípios que estão regulamentados pela Resolução n. 01/2002. Portanto, formular um PPP sustentado em uma prática educativa transformadora “significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2009, p. 14).

Ilma Veiga e Celso Vasconcellos ressaltam alguns elementos que são fundamentais para a construção de um Projeto Político-Pedagógico, conforme sistematizado no Quadro 7.

Quadro 7 – Elementos fundamentais para a construção do PPP

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DO PPP	
VEIGA, (2009)	1 – Finalidades da escola – é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar na escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania; implica refletir sobre a finalidade cultural, política e social, de formação profissional e humanística.
	2 – Estrutura Organizacional: a) administrativa – locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros e toda forma material – equipamentos, materiais didáticos, mobiliário, etc.; b) pedagógica – determina a ação das administrativas. Refere-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e de currículo.
	3 – Currículo – é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive. Na organização curricular é preciso considerar que: 1) o currículo não neutro; 2) o currículo não pode ser separado do contexto social; 3) o conhecimento escolar (conteúdo) estabelece uma relação aberta e se inter-relaciona com uma ideia integradora (currículo Integrador) – visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo; 4) refere-se ao controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle.
	4 – Tempo Escolar – é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico; é necessário que a escola reformule seu tempo, definindo períodos de estudo/reflexão dos educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.
	5 – Processo de Decisão – deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão (distribuição do poder e descentralização).
	6 – Relações de Trabalho – as relações de trabalho deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.
	7 – Avaliação – não pode ser instrumento de exclusão dos alunos. Deve ser democrática, favorecer o desenvolvimento da capacidade de o aluno apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente, e ser resultado de um processo coletivo de avaliação diagnóstica. Envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar; a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.
	A estrutura básica do Projeto Político-Pedagógico na linha do Planejamento participativo é composta de três grandes elementos: (VASCONCELLOS, 2013, p. 22).
VASCONCELLOS, (2013)	1 – Marco Referencial – tomada de decisões: explicitação das opções e dos valores assumidos; posicionamento: político e pedagógico. Que se divide em três marcos: Situacional – leitura da realidade geral; Filosófico – ideal geral; Operativo – ideal específico. Função do Marco Referencial: tensionar a realidade no sentido superação/transformação e fornecer parâmetros, critérios para o diagnóstico.
	2 – Diagnóstico – pesquisa + análise = necessidade (busca das necessidades). Função: conhecer e julgar a realidade; chegar às necessidades.
	3 – Programação – ação concreta; linha de ação; atividade permanente; norma. Função: decidir a ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado.

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Esses são os elementos essenciais para a construção de um Projeto Político-Pedagógico democrático, participativo e possível. Para tanto, é necessária a luta e a persistência do coletivo escolar para “apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola” (VEIGA, 2009, p. 33). É fundamental que se entenda essa forma democrática de conceber o PPP, fundamentado nos princípios da inovação emancipatória,

pois é uma forma de potencializar o trabalho coletivo, potencializar as intencionalidades e que tipo de cidadão a escolar quer formar.

4.2 Projeto Político-Pedagógico: instrumento de regulação ou emancipação?

A pretensa neutralidade justifica a política vigente. O homem despolitizado compreende mal o mundo em que vive e é manipulado por aqueles que estão no poder.

Maria Lúcia de A. Aranha

Nas sociedades em que as divisões de classe são marcadas por grupos privilegiados, seus valores, conceitos de verdade, são aceitos como verdadeiros, parecendo que a sociedade é una, homogênea, harmônica, movida pelo escopo dos interesses comuns e não por interesses e visões divergentes, mantendo o clichê de que dominantes e dominados são pensamentos vagos, sem consistência. Esse contexto confirma a invisibilidade dos excluídos.

Diante da problemática posta, não podemos pensar que a escola é uma ilha isolada das contradições sociais e culturais, apolítica, espaço neutro, ou simplesmente uma transmissora da cultura dominante e reprodutora do *status quo*. É claro que a escola é política, pois, diz Aranha (1996, p. 33), a escola “reflete inevitavelmente, os confrontos de força existentes na sociedade”. A escola é espaço/local de debate, de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Essas duas formas de conceber a escola se manifestam na realidade brasileira, o que exige cautela ao falarmos da elaboração/construção do PPP, pois elas remetem a diferentes formas de compreender a sua construção, que, por sua vez, remetem à definição do tipo de sujeito que a escola pretende formar: submisso ou emancipado? Implica também questionar: o PPP estará comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população camponesa?

Veiga (2003, p. 269) apresenta, em seu artigo intitulado “*Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?*”, conceitos que cabem, neste momento, questionar e avaliar para definirmos qual proposta a escola no campo (pesquisada) vem apresentando em seu processo de (re)construção do PPP, se na perspectiva da inovação regulatória ou da inovação emancipatória.

Para melhor compreender as diferentes formas de elaborar um projeto podemos iniciar pela inovação regulatória e técnica, a qual lança âncoras nas bases epistemológicas da

ciência conservadora, positivista, que regula, quantifica e apresenta-se atrelada ao processo de mudança fragmentado, burocrático, engessado e reproduzidor da ideologia da sociedade neoliberal-capitalista, que opta sempre pelo individualismo em detrimento do coletivo; mascara uma emancipação inovadora que, em sua realidade, não existe, deixando de fora quem inova, e a experiência do coletivo não o afeta (VEIGA, 2003).

Na inovação regulatória, o “novo” infere a “mudança do todo pela mudança das partes” (VEIGA, 2003, p. 269). Consideramos que proceder a construção do PPP nessa perspectiva não se coaduna com o pensamento emancipatório, porque são inovações/mudanças que nascem fadadas ao fracasso, pois se não chamarmos a comunidade escolar para a participação, construção, envolvimento e consentimento, em relação às inovações e mudanças propostas, o projeto será apenas para cumprimento de formalidades burocráticas.

E ainda conforme Veiga (2003, p. 270), “introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança, no sistema educacional”. No dicionário, inovação significa “introduzir novidades”, “renovar”, “produzir algo novo”. Assim, a inovação regulatória se articula de fora para dentro da escola – institucionalizada – ou seja, reproduzindo o velho sistema, repaginado, mascarado em um novo projeto pedagógico. A inovação nessa perspectiva,

É uma simples rearticulação do sistema, visando à introdução acrítica do novo no velho. Neste sentido, o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, pode servir para a perpetuação do instituído. Prevalece uma concepção de projeto mais preocupado com a dimensão técnica, em detrimento das dimensões política e sociocultural. A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto (VEIGA, 2003, p. 271).

Ao entendermos a proposta do “novo” nessa acepção, fica compreensível a intencionalidade do sistema capitalista, principalmente sobre as escolas do/no campo, impondo a educação urbana como a melhor, o ‘novo’ como símbolo de modernidade, modelo dominante a ser seguido, negando-se, assim, as especificidades do campo e os camponeses como sujeitos de direitos.

A partir desse pressuposto concordamos com Althusser (1987), quando declara que a escola é um aparelho ideológico do Estado²⁰, que, em última instância, representa os

²⁰ ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora Graal, 1987.

interesses das classes dominantes. Para Aranha (1996), quando a escola não fornece oportunidades iguais a todos, reproduzindo de antemão a divisão de classes sociais – marginaliza a classe trabalhadora, e, além disso, ao disseminar a ideologia dominante “impede a expressão dos anseios da classe dominada” (ARANHA, 1996, p. 191).

Desse modo, podemos dizer que a compreensão do PPP como inovação regulatória e técnica firma o conceito de Althusser de que a escola, nessa vertente, funciona como um aparelho ideológico do Estado, pois, nessa esteira, o PPP, que é a identidade da escola, transforma-se em “mero cumpridor de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominantes” (VEIGA, 2003, p. 271).

Na concepção de Bussmann (2009, p. 39), para ser considerado renovador, o PPP deve “renovar-se constantemente, caso contrário estará negando-se a si próprio”. Tão essencial quanto (re)construir um projeto pedagógico individual, único, particular com suas especificidades e necessidades, é cultivá-lo “como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de ideias ou pretexto corporativo de autodefesa contra críticas e divergências” (BUSSMANN, 2009, p. 39). Dessa forma, podemos dizer que o projeto emancipador propõe uma ruptura com o *status quo*, e cabe aos(as) educadores(as) e pesquisadores(as) desvelar as concepções de regulação e emancipação para que a escola possa definir, com segurança e discernimento, sua função social.

O projeto emancipador, afirma Veiga (2003, p. 274), luta contra os mecanismos de poder, contra as formas instituídas, e suas bases epistemológicas estão firmadas no “caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente”. Por conseguinte, a inovação

[...] procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade (VEIGA, 2003, p. 274).

Nessa perspectiva, a construção do PPP é um desafio, e devemos considerar que os seus resultados são lentos e gradativos, porque implicam em formação para que a comunidade educativa possa apropriar-se de conceitos fundamentais que firmem o compromisso com o PPP democrático que produz a emancipação do sujeito coletivo na escola. Daí a importância de o coletivo propiciar momentos de discussão em torno do PPP, sobre os resultados alcançados e esperados.

O envolvimento da comunidade escolar é vital para a superação da reprodução acrítica, pois, afirma Veiga (2003), a participação do coletivo é importante para superar a racionalidade técnica e propor uma emancipação educacional.

Como afirma Veiga (2003), falar em inovação emancipatória e projeto político-pedagógico tem um sentido maior, que é:

não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, 93repara-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p. 268).

Discutir e buscar construir um projeto na esteira da “inovação emancipatória” é o que move nossa pesquisa, porque o PPP deve ser pautado na singularidade e na particularidade de cada escola e na socialização/produção crítica do conhecimento e não da simples transmissão; é mecanismo que articula pensamento e ação educativa e que não se esgota no documento formulado/aprovado. Sob esta ótica, concordamos com Veiga, quando declara que

inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Não podemos separar processo de produto (VEIGA, 2003, p. 275).

Dessa forma, o projeto nasce do coletivo, do “chão da escola”, das necessidades e dos anseios dos sujeitos envolvidos, desenvolvendo, assim, o desejo de pertença e engajamento em busca de soluções para os diferentes problemas pedagógicos e administrativos apresentados. Envolver o coletivo nas ações planejadas “fortalece a construção de uma coerência comum” (VEIGA, 2003, p. 275). Cabe à instituição educativa e aos educadores apostarem em valores técnicos, políticos e humanos coerentes com os propósitos da educação crítica e emancipadora.

Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (VEIGA, 2003, p. 276).

Assim, cabe a todos os envolvidos no processo de (re)construção do projeto pedagógico-pedagógico escolher se a escola que desejam sinaliza para a valorização da humanização dos seus sujeitos ou não. Em síntese, se querem uma educação que abranja a formação omnilateral – que trabalhe os diversos sentidos e potencialidades dos sujeitos, e a emancipação humana.

4.3 Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo

O PPP é o documento norteador das ações de uma instituição educativa, é “a espinha dorsal da escola, o eixo que define a eficácia do trabalho da unidade; é o foco e a meta da escola” (CARVALHO, 2008, p. 425). A partir desse entendimento, pretendemos discutir, no movimento da construção desse item, os princípios pedagógicos fundamentais para a constituição do PPP da escola do campo. Essa proposição incorpora muitos dos princípios defendidos por Veiga (2009), entre os quais a gestão democrática, igualdade, liberdade, e acrescenta outros: diálogo, auto-organização, trabalho coletivo, relação trabalho-educação, etc.

Arroyo (1999), na “Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo”, realizada há mais de vinte anos, terminou sua fala direcionada aos(às) educadores(as) com as seguintes palavras:

Não olhem só para a educação da cidade, digam a este país, repitam e mostrem a este país que a escola rural não é uma adaptação da escola urbana, uma adaptação dos parâmetros curriculares. Mostrem as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua memória e história. Mostrem os sujeitos que estão se construindo nas lutas pela terra, no movimento social e cultural. Mostrem as experiências riquíssimas que estão acontecendo na educação (ARROYO, 1999, p. 42).

Essas palavras emocionam, e ainda hoje servem de estímulo aos(às) educadores(as) da atualidade. Palavras que remetemos, principalmente, aos(às) educadores(as) que trabalham em escolas do campo, que não têm envolvimento direto com os movimentos sociais, e a escola do campo não se localiza em áreas de assentamento. O que pretendemos mostrar é que os sujeitos do campo são sujeitos de direitos e que a luta é de todos.

Ao considerarmos que o PPP pode contribuir para a formação dos sujeitos sociais que vivem no campo e têm suas singularidades e modos de vida, não podemos concordar que a educação urbana seja o único modelo para a educação do campo, como diz Freitas (2010).

A escola do campo – para ser fiel à concepção de educação cingida pelos movimentos sociais do campo, independentemente de estar localizada em um assentamento ou não, exige caráter emancipador. A construção de uma escola do campo mais humanizada e de “reafirmção dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história”, é possível (CALDART, 2003, p. 61). Para tanto, a escola do campo precisa romper seus próprios muros, mostrar para a comunidade que o PPP é um instrumento necessário para a emancipação e para a efetivação dessa “nova” proposta de educação do campo e para o campo.

Nessa linha de raciocínio, é possível pensar sobre novos paradigmas que supram as velhas políticas compensatórias e o descaso que a educação do campo sofreu/sofre no decorrer de sua história. Isto porque a educação imposta pela classe dominante só defende os interesses das elites, determinando que “jamais haveria a educação para a emancipação e libertação do homem do campo enquanto ser pensante apto para mudar a sua realidade e a realidade da sociedade brasileira” (PORTO, 2016, p. 40).

O PPP de uma escola do/no campo que está em movimento é um instrumento que possibilita a sua autonomia, a criação da sua identidade, um diferencial que venha a valorizar os seus protagonistas, com a construção de um projeto próprio que nasça do “chão da escola”. Assim, a Educação do/no campo terá a possibilidade de inovar emancipatoriamente, de se desenvolver e lutar por políticas públicas e pedagógicas que garantam aos sujeitos do campo seus direitos.

Arroyo (1999) e Caldart (2002), ao discutirem sobre a mudança de educação rural para a educação do campo, dizem que esta não é apenas uma questão de nomenclatura, mas refere-se a uma concepção de educação do/no campo, uma educação campesina; refere-se à superação do paradigma de inferioridade do homem do campo, com o reconhecimento da sua história e cultura. Desse modo, a escola exerce um papel fundamental na construção dessa proposta contra-hegemônica, rompendo com o decalque de transmissora da cultura dominante e reprodutora do convencional, e é no cotidiano da escola que esse processo acontece.

Ao falarmos cotidiano escolar, nos referimos à organização administrativo-pedagógica e às práticas pedagógicas das escolas do campo e, especialmente, da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos. Perguntamos: como ocorreu o processo de (re)construção do PPP, que requer a participação coletiva e o diálogo? Que tipo de lógica o sustenta? E se cabe a nós questionarmos se o PPP é instrumento de (re)construção de um projeto emancipador?

Ressaltamos que os cotidianos das escolas do campo estão sujeitos ao processo regulatório e à possibilidade de um processo emancipatório. Para tanto, é necessário identificar que caminho se quer seguir, isto porque existe “um ritual pedagógico (hierárquico) no qual muitas vezes são submetidas às vontades e às ordens recebidas sem contestá-las” (POLON, 2014, p. 39).

A elaboração do PPP é a oportunidade que a comunidade escolar tem para definir que tipo de escola e de sujeito quer ajudar a formar, o que implica em pensar, também, que tipo de sociedade deseja, e como essa visão de sociedade contempla o campo e os trabalhadores do campo. É importante provocar essas discussões, mostrando que o campo está em movimento, como diz Caldart (2003), movimento que é a manifestação sociocultural de humanização. É impossível pensar, trabalhar e construir uma escola do campo sem valorizar a cultura, sem olhar as práticas e os saberes do sujeito do campo, mesmo que a escola não tenha envolvimento direto com os movimentos sociais camponeses (como é o caso da escola pesquisada).

Os movimentos sociais do campo, organizados pelos trabalhadores rurais, têm razão ao defender que é pela educação e pelo trabalho que será possível transformar o campo em um território material de força e determinação para lutar contra as propostas que prejudiquem o campo e os sujeitos que ali vivem. E, além disso, reivindicar políticas que favoreçam e comunguem com sua realidade social e cultural.

Romper com o paradigma de um PPP centralizado, uniformizado e burocrático é trabalhar coletivamente e com a possibilidade de um Projeto que tenha como objetivo a formação do homem “omnilateral”, ou “onilateralidade” que, para Manacorda (2010), é:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

Assim, podemos dizer que omnilateral é o desenvolvimento integral do homem pelo trabalho socialmente produtivo, pela relação entre educação e sociedade; já a produção unilateral é aquela que prepara o homem exclusivamente para o trabalho alienado. Sob esse prisma, o demiurgo involuntário desse processo, na atualidade, vem sendo a educação escolar, a qual abrange uma diversidade de componentes que firmam e fortalecem a dicotomia entre formação do homem para a vida e a formação do homem para o trabalho.

Segundo Manacorda (2010, p. 97), “a educação é colocada, aqui, ao lado da divisão do trabalho, como causadora de unilateralidade, abrangendo, entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade [...]”. Diante dessa problemática, reafirmamos a necessidade de a escola do campo assumir sua autonomia e definir que sujeito pretende formar, que luta pretende traçar, e questionar: a organização do trabalho pedagógico está coerente com as perspectivas da educação do campo, e o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de (re)construção de uma educação emancipadora ou apenas um instrumento tecnicista?

Faz-se necessário dizer que, para a reintegração da onilateralidade do homem, é fundamental pensar em um currículo que possibilite a junção das estruturas da ciência e da produção.

Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna (MANACORDA, 2010, p. 100).

No âmbito escolar, as atividades formativas do sujeito não podem ser desvinculadas da sua prática diária, de sua vida, pois esse elo é importante para que a escola seja algo vivo e dinâmico e não forme sujeitos alienados, apolíticos, vulneráveis à produção unilateral, que o sistema capitalista impõe aos trabalhadores. Concebemos o PPP, não como “salvador”, mas como instrumento emancipador que visa à democratização educacional, na perspectiva da construção de uma escola do/no campo transformadora e mais humanizada, onde os sujeitos do campo sejam donos do seu próprio futuro e história.

Na perspectiva da educação do campo transformadora, a construção do PPP se constitui como pressuposto fundamental para a formação da consciência crítica, visando ao fortalecimento da ideia de pertencimento e da gestão democrática na escola. A participação do sujeito do campo na construção do PPP é a consolidação de uma gestão democrática e coletiva; é a materialização da ruptura e das promessas de futuro, e de um PPP emancipador, democrático e coletivo (GADOTTI, 1994).

A construção do PPP pressupõe a ampliação da gestão (GARCIA, 2008, p. 128). E a escola, a partir de então, será “tensionada a construir práticas voltadas para a interação e a participação das partes, a buscar parcerias para a solução de problemas e ampliação de novos olhares sobre o contexto educativo”. Ato que constitui o trabalho coletivo como um princípio

pedagógico que fortalece o processo de resistência à hegemonia epistemológica que ainda permeia a escola do campo. Como diz Molina e Sá (2012),

[...] como toda a riqueza no sistema do capital, o conhecimento científico também está desigualmente distribuído, e a disputa entre projeto de sociedade coloca em pauta a necessidade de desconstrução destes privilégios epistemológicos. A escola do campo deve fazer o enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Portanto, os(as) educadores(as), cidadãos(ãs) de um novo momento em que a democracia clama por clareza de atitudes, ações, opiniões, opções e coerências precisam evidenciar a intencionalidade e o tamanho das transformações que pretendem efetuar na escola. Isso para que, coletivamente, possam romper com o processo de privilégios epistemológicos implantados pelo sistema capitalista.

Segundo Molina e Sá (2012, p. 330), para que a escola do campo consolide as lutas de resistências dos camponeses, é fundamental garantir a “articulação pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico”. Isto porque esse entrecruzamento proporciona um espaço coletivo de decisões em relação aos trabalhos almejados, às soluções de futuros enfrentamentos pedagógicos e às transformações desejadas pela comunidade escolar.

Outro princípio pedagógico importante é a auto-organização. Pistrak (2000) diz que a auto-organização não democrática imposta pelas escolas burguesas, na maioria dos casos, firma a autoridade do(a) educador(a), pois, nesse caso, a autoridade e os critérios de escolha – para a distribuição de funções – que objetivam manter a ordem, a vigilância em sala de aula cabem ao(à) educador(a). Esse modelo de auto-organização, que ainda permeia nossas escolas, aviva as palavras de Pistrak em relação ao que o sistema inculca: “do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal” (PISTRAK, 2000, p. 171). Procurar a autonomia nas escolas tradicionais é impossível. Faz-se necessário trilhar novos caminhos rumo a uma organização coletiva, democrática e participativa.

Nessa lógica, para que a escola “tradicional” do meio rural possa se transformar em escola do e no campo, é preciso considerar as relações sociais nela vividas; criar estratégias que envolvam escola e comunidade; superar a fragmentação entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, além de adotar um projeto emancipador da classe camponesa que busque superar a educação burguesa que legitima seus privilégios de classe.

Assim, com a consolidação do PPP voltado para a emancipação e para a organização pedagógica coletiva, na perspectiva da autonomia escolar, e com o reconhecimento das

diferenças de etnia, gênero, classe e de espaços de aprendizagem, a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos, os quais, tanto no papel de protagonista quanto no de coadjuvante, contarão uma nova história.

5 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA BENTO ALEXANDRE DOS SANTOS

Práxis é um 'ato' que uma pessoa, um sujeito humano realiza, mas que se dirige diretamente a outra pessoa (um aperto de mão, um beijo, um diálogo, um golpe) ou indiretamente (por intermédio de algo: por exemplo, repartir um pedaço de pão [...]). A práxis é a maneira atual de estar em nosso mundo frente ao outro; é a presença real de uma pessoa ante outra [...]. A práxis, então, na atualidade, da experiência de ser próximo para o próximo, de construir o outro como pessoa, como fim de minha ação e não como meio: respeito infinito.

Henrique Dussel

Esta seção resulta da análise dos dados coletados no decorrer das visitas à Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, as quais incluíram momentos de observação, entrevistas, análise do Projeto Político-Pedagógico e de outros documentos, além dos diálogos com os teóricos estudados no percurso da pesquisa – que denominamos de produção do conhecimento da *práxis*.

No processo de análise de dados procuramos estar atentas ao objetivo central desta pesquisa que é analisar como se configura o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual do Campo do município de São José dos Quatro Marcos-MT e se ele expressa uma concepção de educação emancipadora. Também consideramos os objetivos específicos: compreender como a escola concebe e articula o PPP à política educacional e à realidade do campo; levantar qual é a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP; e identificar os principais desafios e contradições enfrentados pela escola para materializar o PPP segundo os princípios da Educação do Campo.

As reflexões feitas neste texto não têm a intenção de julgar, de apontar erros ou falhas, mas sim de tentar compreender como a escola concebe o PPP, como assume as especificidades da escola do campo, que entraves encontra nesse processo de construção de um PPP coletivo e de que forma lida com eles; as análises também são feitas no sentido de mostrar de que maneira a escola busca romper paradigmas e caminhar rumo à possibilidade de transformação, na perspectiva de consolidação da Educação do/no Campo.

As informações obtidas foram analisadas a partir de eixos temáticos considerando os temas que emergiram e configuraram-se com mais força no processo investigativo: concepção e estrutura do Projeto Político-Pedagógico; concepção de educação do campo; e emancipação.

Partimos de uma análise documental sobre o PPP, enquanto “plano global da instituição”, abordando as temáticas relevantes para respondermos à questão: Que concepções e princípios educativos sustentam o Projeto Político-Pedagógico? Em seguida, destacamos as vozes dos entrevistados, tentando analisar o “escrito, o feito”. Posteriormente, apresentamos um diálogo entre as falas dos sujeitos, as observações e os teóricos que sustentam a pesquisa para melhor compreendermos a realidade da escola, além das contradições entre o PPP documentado, a fala dos sujeitos e as práticas pedagógicas da escola.

Assim, procedemos à análise dos dados coletados, esmiuçando as informações, visto que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 53). Organizamos, portanto, todo o material, separando e relacionando essas partes, “procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 53).

Conforme exposto na seção II deste estudo, temos como sujeitos da pesquisa treze pessoas: seis educadores, um diretor, uma coordenadora, dois técnicos e três pais/responsáveis. Para nomear os participantes, assegurando-lhes o anonimato, foram escolhidos nomes fictícios, compostos de letras e números. Para identificar os educadores usaremos E1, E2, E3, E4, E5, E6; para identificar o cargo de gestão (direção, coordenação e técnicos) usaremos G1, G2, G3, G4, pois os mesmos não querem ser identificados pelos cargos; e para identificar os pais/responsáveis utilizaremos PR1, PR2, PR3. Todos os participantes assinaram um termo de livre consentimento, conforme exigências éticas do processo de pesquisa científica.

5.1 Concepção e Estrutura do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos

Neste tópico, analisamos como está estruturado o PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, que funciona no período vespertino (das 12h30min às 16h30min), e oferta a Educação Infantil – que é uma sala de extensão da Prefeitura –, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio na modalidade regular, atendendo um total de 95 alunos (PPP, EEBAS, 2019, p. 07). A escola trabalha com salas multisseriadas: o 1º, 2º e 4º anos do Ensino Fundamental I, 9º ano do Ensino Fundamental II e 1º ano do Ensino Médio, e 2º e o 3º ano do Ensino Médio.

A EEBAS atende educandos(as) residentes em fazendas, sítios, acampamentos, assentamentos e no distrito de Santa Fé. Por essa característica, pode ser classificada como uma escola do campo, que, como ressalta a Resolução n. 2/2008, é aquela que se destina

[...] ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 01).

O PPP da EEBAS (2019, p. 08) infere que a construção desse instrumento é “fundamental para nortear a organização do trabalho escolar, visando ao sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos educandos”.

Para Vasconcellos (2013, p. 15), o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento “teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança”. Como o “plano global da instituição” (VASCONCELLOS, 2008, p. 17), o PPP é capaz de garantir um planejamento participativo, passível de reavaliações, e que se materializa na jornada diária das práticas, na *práxis* da escola.

Segundo Porto (2016, p. 63), a escola do campo é aquela que “procura aprofundar sua imersão na comunidade [...] visando melhorar as condições materiais dos educandos e de sua comunidade”, e isso implica pensar no seu Projeto Político-Pedagógico. Cabe às escolas do e no campo elaborarem seu PPP, observando as diretrizes do PNE, as normas do CEE e as determinações das resoluções federal e estaduais de educação do campo. Quanto aos princípios da educação do campo, cabe observar o Art. 2º da Resolução do CEE-MT, n. 03/2013:

I – Respeito à diversidade, nos aspectos: sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia.

II – Valorização da identidade da escola do campo e no campo, como espaço público de investigação, socialização de experiências e saberes, construção de conhecimentos objetivando o desenvolvimento sociocultural, economicamente justo e ambientalmente correto.

III – flexibilidade na organização escolar: por meio de adequação do calendário escolar às fazes sazonais e às condições climáticas; formas diversas de organização curricular, inclusive da pedagogia da alternância, de acordo com a realidade;

IV – articulação da educação com o mundo do trabalho, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes, as metas e objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação e o disposto nesta Resolução.

V – Formação de profissionais da educação, articulada à especificidade do Campo, considerando-se a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade;

VI – controle da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade, dos movimentos populares e sociais (MATO GROSSO, 2013, p. 01).

A partir desses pressupostos procedemos à análise da estrutura e organização do PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, fazendo ponderações a respeito da

organização do processo educativo dessa escola. Nesta análise, intentamos refletir e, sobretudo, destacar os avanços, as proximidades e contradições existentes entre a prática e o que se almeja, que é o “consenso quanto à urgência na construção de novos projetos educativos voltados para as especificidades do meio rural” (PPP, EEBAS, 2019, p. 63).

Buscamos identificar se o PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos faz referência a autores e leis que abordam a Educação do Campo, e que concepção de Educação do Campo apresenta. Ao nos dedicarmos à leitura do PPP constatamos que ele é rico em conceitos, concepções, filosofia de educação do campo, gestão democrática, e está fundamentado nos seguintes autores e leis: Vieira (2008), Sacristán (1998), Moreira (2004), Veiga (1995), Pimentel (2007), Machado (2009), Lima (2010), Silva (1999), Lessa; Tonet (2008), Freitas (2009), LDB/96, BNCC, Resolução CNE/CEB n. 01/2002, Resolução CNE/CP n. 03/2004 – diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Porém, em sua identificação a escola não se apresenta como uma escola do campo.

O PPP está subdividido em: identificação da escola, justificativa, objetivo geral e específico, filosofia da instituição, competências, gestão democrática, gestão escolar, metodologia, sistema de avaliação, marco conceitual, concepções de aprendizagem, docência, currículo no campo, diversidades educacionais, organização de desenvolvimento, Educação do Campo, proposta curricular, biblioteca integradora, programa e projetos que a unidade escolar desenvolve ou dos quais participa (projeto Festa Junina, Tabuada em Ação, Horta Pedagógica, Projeto de Leitura, Família na Escola) e diagnóstico.

No entendimento de Veiga (2009, p. 16), são princípios básicos do PPP: a qualidade (que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais); a igualdade (dar condições de acesso e permanência na escola); gestão democrática (compromisso com a construção coletiva de um PPP ligado à educação das classes populares); liberdade (ideia de autonomia); e a valorização do magistério (formação inicial/continuada, condições de trabalho e remuneração) são princípios norteadores do PPP.

Ao analisar a “justificativa do PPP” podemos dizer que a escola pontua como compromisso, a qualidade e a articulação com a comunidade, pois sua política educacional está pautada na “priorização da qualidade de ensino, dentre as atividades que desenvolve destacam-se as execuções de projetos que envolvem a comunidade interna e externa” (PPP, EEBAS, 2019, p. 09). A escola não aprofunda o que se entende por uma educação de qualidade, apenas acrescenta que ela tem como objetivo fornecer meios para que os(as) educandos(as) possam avançar em estudos posteriores.

A EEBAS, demonstrando apreço ao processo democrático, ressalta que é de responsabilidade dos educadores e da gestão a organização do trabalho pedagógico, ao afirmar que

[...] está nas mãos dos sujeitos que fazem a escola definir a organização de seu trabalho pedagógico e são esses sujeitos que garantem a sua realidade, por isso, é necessário que todos os seus autores se tornem responsáveis pelos serviços educacionais que ela presta à comunidade, procurando sempre a melhor qualidade do ensino da aprendizagem (PPP, EEBAS, 2019, p. 09).

O quadro de profissionais da EEBAS apresenta uma vantagem considerável para essa ação, pois, entre os vinte e cinco funcionários, vinte e três são pós-graduados. Portanto, contar com “profissionais que têm condições acadêmicas para atuar nos seus diferentes setores, em especial, no processo de desenvolvimento das ações pedagógicas, que se dão no âmbito da sala de aula e fora dela” (GARSKE; CASTILHO; CÂNDIDO, 2019, p. 11) favorece o processo de construção e de organização de uma escola do campo.

A construção do PPP é uma prática que a escola do/no campo deve assumir, em um esforço mútuo, compromissado, criativo, crítico, de modo a torná-lo sempre melhor. Para Bussmann (2009), essa prática só terá sucesso se a comunidade escolar entender que “é inadmissível encomendar um projeto a terceiros [...]”. Não faz sentido, pois, mesmo que sejam educadores, estão fora do contexto. A escola pode buscar assessoria, mas a elaboração do projeto precisa ser obra comum dos envolvidos (BUSSMANN, 2009, p. 38).

No âmbito dessa autonomia, Poloniato (2015, p. 103) infere que são fatores relevantes para construir uma Educação do Campo: “definir propostas de ação que considerem a identidade camponesa, sua vivência e cultura, articuladas no PPP da escola”. Portanto, pensar sobre uma Educação do Campo é pensar em uma proposta para além das “adaptações” de conteúdos com a sua vivência/realidade; é preciso assumir e transformar as práticas pedagógicas no espaço escolar.

Com base na LDB/96, o PPP da EEBAS (2019, p. 10) destaca três dimensões diretamente relacionadas à construção do PPP: da avaliação, da liberdade e da gestão democrática. Ressalta que os princípios básicos que fundamentam o PPP são os princípios da escola democrática, pública e gratuita: igualdade, gestão democrática e autonomia. Nesse sentido, o PPP afirma que autonomia é a “capacidade de governar-se e dirigir-se dentro de certos limites, definidos pelas legislações e pelos órgãos do sistema educacional, ajudando os diversos atores a estabelecer, com responsabilidade, os caminhos que a escola escolhe para percorrer” (PPP, EEBAS, 2019, p. 10).

Veiga (2009, p. 14) afirma que a autonomia é uma das principais possibilidades de a escola “delinear a sua própria identidade”, o que significa “resgatar a escola como um espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletividade” (VEIGA, 2009, p. 14).

O PPP da EEBAS (2019, p. 15) apresenta como filosofia da instituição a consciência sobre as transformações que a sociedade vem sofrendo ao longo dos anos, afirmando que

[...] é necessário identificar e reconhecer os desafios das escolas do campo para que haja intervenções, maneiras de melhorar dia a dia esses desafios com instrução e diálogo na construção e/ou na resignificação do Projeto Político-Pedagógico com a incorporação dos saberes e os fazeres do campo com a efetiva participação da comunidade escolar (PPP, EEBAS, 2019, p. 15).

De acordo com o PPP, um dos maiores desafios da educação atual é “assegurar o direito à educação escolar em igualdade de condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público e de qualidade em todos os níveis de ensino” (PPP, EEBAS, 2019, p. 15). A instituição acredita que o Estado – entendido como todas as esferas do poder público – tem o objetivo de “eliminar as desigualdades historicamente acumuladas” (PPP, EEBAS, 2019, p. 15), através de ações afirmativas na forma de políticas públicas. Contudo, Machado e Vendramini (2013, p. 13) alertam que “é fundamental ter postura crítica e discernimento sobre o caráter dos programas e projetos editados, de modo a evitar cair no cooptação e no adesismo, prática que serve para referendar cegamente tais tipos de políticas”.

Percebemos, na leitura do PPP, uma preocupação da EEBAS em desenvolver uma gestão democrática, aberta ao trabalho coletivo, participativo e de autonomia. Carvalho (2008, p. 423) define a gestão democrática como “espaço significativo que abre para a comunidade escolar o compromisso de reeducar a todos para o exercício pleno da democracia participativa. Nessa dimensão, compreende-se que a educação acontece no espaço da cultura”. Assim, o PPP da EEBAS (2019, p. 48), “permite que a direção, a equipe pedagógica, os alunos, os pais e a comunidade local participem da gestão da educação”.

Essa aproximação entre escola e comunidade possibilita um “diálogo problematizador”, o que é importante para a formação humana, para conversar com as diferentes culturas, “pois é no encontro com as diferentes vertentes da realidade que o sujeito se forma, constituindo-se enquanto sujeito autônomo no modo de ser, pensar e agir” (CARVALHO, 2008, p. 423). Assim, o PPP é concebido pela EEBAS como “instrumento que define, mediante planejamento coletivo, os processos da gestão da escola” (PPP, EEBAS, 2019, p. 48).

Tanto no PPP quanto no Regimento Escolar evidencia-se o objetivo da escola em formar um cidadão participativo, crítico, transformador e atuante na sociedade de forma significativa, porque a escola

[...] tem como objetivo formar cidadãos participativos e solidários, conscientes de seus direitos e deveres e então associá-lo à educação em direitos humanos visando à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometimento com a mudança das práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos, formando personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sendo capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontas para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (PPP, EEBAS, 2019, p. 52).

As preocupações e anseios explicitados no PPP estão ligados à proposta de construir uma sociedade mais justa, igualitária, na qual os princípios da dignidade humana sejam respeitados, remetendo à ideia de que a educação não é estática e neutra. Logo, tem a ver com questões sociais e com a ação dos sujeitos na sociedade, principalmente em nossa sociedade capitalista, dividida em classes sociais, em que a política dominante induz à alienação. Mészáros (1981, p. 162) infere que “toda atividade alienada não produz somente a consciência alienada, produz também a consciência de ser alienado”.

Diante de tais preocupações, o PPP da EEBAS (2019, p. 62) preconiza que, para se constituir uma educação pensada para o campo, os educadores “devem ser formados para atuarem em diferentes espaços educativos, dessa forma, entende-se que há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada”. A escola do campo necessita de educadores que tenham formação para trabalhar com as especificidades e práticas pedagógicas que o currículo do campo propõe. Dessa forma, juntos, educadores, gestão, alunos e comunidade poderão materializar uma Educação do Campo pensada no campo e para o campo.

Por essa razão, cabe afirmar a importância de uma formação continuada para educadores “que contemple as especificidades dos povos do meio rural para dar conta de responder aos desafios postos em nossa sociedade” (POLON, 2014, p. 76). Sustentar tal propósito implica a necessidade de a instituição escolar buscar a sua autonomia, reafirmar a concepção de educação do campo e impedir que a concepção de educação rural continue se perpetuando nas escolas situadas no campo.

Ao adentrarmos na temática currículo foi possível identificar que o PPP da escola faz menção às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – Resolução CNE/CEB n. 01/2002 – e menciona o Art. 2º, parágrafo único dessa resolução, que trata da identidade das escolas do campo.

Conforme disposto no PPP, o currículo almejado está “embasado por uma concepção materialista histórico-dialética” (PPP, EEBAS, 2019, p. 73). Todavia, o PPP não aborda

nenhum referencial teórico, nem o conceito de materialismo histórico-dialético ou como o currículo será trabalhado diante dessa filosofia; lembramos que, para Gadotti (2001, p. 98), “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”.

Assim, o PPP da EEBAS (2019, p. 62) infere que o currículo “tem que considerar os alunos como sujeitos do conhecimento e atores históricos e sociais, possibilitando um diálogo entre os diferentes saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola”, e “constitui, enquanto eixo central: o mundo do trabalho, o desenvolvimento humano e a sustentabilidade”, sem mencionar maiores detalhes sobre os eixos apresentados.

Como fundamentação para a elaboração do currículo, o PPP da escola ancora-se em Veiga (1995), Pimentel (2007), Freitas (2009), Grillo (1988), Silva (1999) e no entendimento de que

os saberes construídos no contexto das práticas educativas e curriculares devem partir das experiências concretas dos alunos, quanto voltar-se para a ampliação das competências e habilidades dos educandos para intervirem de forma crítica e competente enquanto agente político responsável pela transformação social da realidade do campo (PPP, EEBAS, 2019, p. 63).

Portanto, apresenta como principal objetivo construir um “currículo que atenda os saberes e as necessidades dos alunos de acordo com a sua realidade” (PPP, EEBAS, 2019, p. 63). Na contramão, apresenta incerteza ao mostrar uma fragilidade diante do ato de trabalhar esse currículo em sala de aula, e certa confusão teórica, pois, o PPP apresenta os saberes, os conhecimentos, as competências, as habilidades e posteriormente questiona que esse conceito de currículo ainda causa inquietações: Quais os saberes, competências e habilidades esses sujeitos devem possuir para pensar as políticas de desenvolvimento no campo? Quais conteúdos devem ser priorizados no currículo?

Veiga (2009) ressalta que para se construir um currículo é preciso levar em conta três pontos básicos:

primeiro, o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. Segundo o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. Terceiro diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar (VEIGA, 2009, p. 27).

Partindo do pressuposto apresentado por Veiga (2009), compreende-se que o PPP considera que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, novas formas em

que o conhecimento estabeleça uma conexão, uma relação em torno de uma concepção integradora, ou seja, um currículo em que “o educando tem oportunidade de entrar no movimento do conceito” (VASCONCELLOS, 2012, p. 99); um currículo não estático. Para Caldart (2009, p. 46), os educandos devem estar aptos para “coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social”.

Para que as propostas curriculares se concretizem é necessário um envolvimento amplo de todos os educadores, educadoras e da gestão escolar. É preciso deixar de sermos o “homem-estorço em que nos transformamos a cada dia” (MALDONADO, 2017, p. 17), que não contesta, que aceita as imposições do sistema, sem questionar as amarras da rede disciplinar que nos envolvem diariamente. É preciso compreender que o currículo “passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios” (VEIGA, 2009, p. 27), ação que implica análise interpretativa e crítica da cultura dominante e da cultura popular.

A EEBAS demonstra entendimento dessa dimensão coletiva na construção do PPP. Destaca, em seu PPP (2019, p. 64), que para a escola alcançar a construção de um currículo voltado para uma escola do campo é preciso abrir essa escola para a participação ativa da comunidade e um “contato com outras escolas rurais para uma troca de experiências”.

Como um elemento integrante da organização do trabalho pedagógico, procuramos identificar como a escola aborda a questão da avaliação. A proposta de avaliação de aprendizagem da EEBAS é caracterizada como

um processo partindo do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas, correspondentes às áreas de conhecimento, devem ser planejadas a partir das infinitas possibilidades de aprendizagem dos estudantes (PPP, EEBAS, 2019, p. 54).

Nesse propósito, o PPP mostra o quanto é importante avaliar o aluno em um sentido amplo: o que aprendeu, se o aprender mudou seu jeito de pensar, avaliação feita por meio de estratégias e instrumentos diversificados, como trabalhos em grupo, exposições orais, produções textuais e participações em aula. O PPP da EEBAS (2019, p. 55) apresenta a avaliação como “uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor”. No exercício da gestão democrática, a escola assegura aos pais/responsáveis o direito de acompanharem todo o processo avaliativo, mediante visitas à escola e contato com documentos que regularizam a forma avaliativa, “os quais estão expressos no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica Curricular” (PPP, EEBAS, 2019, p. 56).

Em seu Diagnóstico, o PPP afirma que busca valorizar as características do sujeito do campo, tendo “como foco a compreensão de que a escola do campo tem uma profunda relação entre a agricultura e a vida camponesa” e que a escola “é vista como centro de informações, social e cultural” (PPP, EEBAS, 2019, p. 86).

Percebemos, no decorrer da análise, que o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos está teoricamente voltado para as concepções de uma Educação do Campo. E aponta a necessidade de levar em conta as diversidades dos sujeitos do campo, aborda a relevância de uma gestão democrática, ressalta a importância de um PPP construído a partir de uma ação coletiva e de uma escola viva que está em constante movimento. O PPP, fundamentado nos princípios da Educação do Campo, destaca que “a Escola Bento Alexandre dos Santos está situada no campo, porém, os conteúdos curriculares, os objetivos de aprendizagem e os livros didáticos são de acordo com o que é trabalhado nas escolas da zona urbana” (PPP, EEBAS, 2019, p. 57). Cabe destacar que, no contexto atual da escola, todos os educadores são da cidade e podem carregar consigo, mesmo que de forma inconsciente, a concepção de que a educação urbana é o único modelo de educação.

Gostaríamos de relatar que, ao iniciar esta pesquisa, a escola não possuía um PPP impresso. Por isso, na semana pedagógica, os gestores reuniram-se com os educadores para discutirem algumas alterações que seriam inseridas no sistema da Seduc – o SigEduca, considerando-se que o prazo estava se esgotando. Logo após essa reunião, a direção, a coordenação e o secretário da escola reelaboraram o PPP, inserindo princípios de uma Educação do Campo, fundamentando-se na legislação e em autores que abordam a temática. Assim, acreditamos que, de certa forma, essa pesquisa impulsionou a escola a pensar e a discutir a Educação do Campo.

5.1.1 Apropriação do PPP pela Comunidade Escolar: condições e contradições

O Projeto Político-Pedagógico pressupõe o coletivo o que implica a participação de alunos(as), pais, profissionais da educação na escola e uma gestão democrática. Assim, “pensar a educação do campo, a partir do Projeto Político-Pedagógico, implica em tomar atitude, em construir método, metodologia, objetivos e finalidades que, por sua vez, implicarão em ações, resultados, em trabalho” (GARCIA, 2008, p. 122-123).

Ao ler o PPP da escola e entrecruzar seu conteúdo com as entrevistas percebemos um distanciamento entre “o escrito e o oral”, entretanto, compreendemos que a partir do escrito a escola lança âncoras em novas perspectivas, em novas formas de ver e conceber a Educação

do Campo, e que o PPP é um veículo importante para alicerçar esses valores e firmar a intencionalidade da escola. O PPP da escola se constitui em uma “inovação”, em um sentido “novo”, de ruptura com o *status quo* e de novas práticas de ensino (VEIGA, 2003).

Diante da proposta de “novos projetos educativos” (PPP, EEBAS, 2019, p. 63), vale lembrar que escola é um “espaço de democratização” (CARVALHO, 2008, p. 423). Ao mesmo tempo, é um espaço que “congrega sujeitos com as mais diferentes experiências de vida, concepções de educação e expectativas” (MACHADO, 2009, p. 200), o que pode provocar conflitos de interesse e dificuldade de consenso em relação às propostas e ações. Portanto, para que a escola assuma o papel de mediadora e promotora de um projeto que, realmente, objetive valorizar a realidade social e o agir dos sujeitos, é fundamental criar um elo entre a comunidade e a escola. Essa ação que se refletirá em uma construção democrática e em um “processo de construção da escola cidadã, sonhada e gerida, visando à promoção de todos” (CARVALHO, 2008, p. 423).

No PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos está registrado que o processo de reestruturação do PPP apresenta-se como

[...] compromisso coletivo dos setores que inserirem-se na escola, como um processo permanente de reflexão, buscando eliminar as relações corporativas e autoritárias rompendo com o individualismo e melhorando as relações no interior da escola, diminuindo os trabalhos fragmentados, que reforçam as diferenças e centralizam o poder de decisão (PPP, EEBAS, 2019, p. 08).

A intenção de (re)construir um Projeto Político-Pedagógico como um compromisso e trabalho coletivo esbarra nas exigências burocráticas – prazos e normas, que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - Seduc, estabelece, diariamente, como percebemos na fala da G2 ao comentar que, “[...] nesse intervalo, teve a atribuição de aula e depois teve a votação na assessoria pedagógica[...] e já tinha o PPP”. A escola tinha passado por um processo de eleição para diretor, ou seja, gestão nova, novos desafios (DIÁRIO DE CAMPO, 2019); a escola estava sem secretário escolar, cujo contrato havia vencido, e o quadro de professores ainda não estava completo, composto, em sua maioria, por interinos, e, além disso, o prazo estabelecido para a entrega do PPP era curto, levando a um aceleração do processo para cumprir o prazo.

Vale ressaltar que o processo de discussão e (re)construção do PPP da escola acontece na semana pedagógica – primeira semana de aula. Nesse período, ainda há a contratação de educadores interinos e funcionários, fator que interfere nesse processo de discussão do PPP, pois o quadro profissional da escola é formado, em sua maioria, de

educadores e técnicos contratados. Entretanto, isso não impede que essa discussão seja feita em outros momentos, pois, como aborda Veiga (2009, p. 13), o PPP não é algo que é discutido, construído, (re)construído e, em seguida, “arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Portanto, ser interino/contratado dificulta a discussão no primeiro momento educacional, mas não interfere na discussão diária do PPP que pode acontecer na formação continuada dos(as) educandos(as) ou nos momentos de reuniões pedagógicas, reuniões de pais/responsáveis, cabendo à direção e à coordenação pedagógica da escola articular esse processo de discussão.

Durante as observações, verificamos que, na semana pedagógica, a gestão da escola reuniu-se com os(as) educadores(as) para discutir o PPP e (re)construí-lo de forma coletiva e participativa, o que, para a G1, não foi uma tarefa muito fácil, pois há descrédito e pouco interesse em relação ao PPP por parte de alguns educadores – isso configura-se como um obstáculo a ser superado. Nesse sentido, G1 infere que

[...] eles não têm muito interesse, porque o professor fala assim, é o diretor que tem que fazer e lançar no sistema. Só que eles não têm a noção de que tem que ter na escola, que todos têm que se sentar para elaborar. Se tiver alguma coisa pronta é muito mais fácil. Ah! Isso aqui está bom, nem vou terminar de ler, agora se tiver os subitens e, falar vamos sentar, vamos fazer, eu acho que vai ser diferente (G1, maio, 2019).

A dificuldade de trabalhar o PPP com os educadores também é uma preocupação da entrevistada G2, ao relatar que fez “a leitura antes de ir para a semana pedagógica com os professores, então não houve um empenho por parte de alguns professores na semana pedagógica para a construção do PPP”. Nos momentos de observação, percebemos que os educadores não têm o hábito de consultar o PPP porque estão atarefados, preocupados com as burocracias e cobranças por parte do governo. Esses fatores contribuem para que alguns educadores acreditem que, ao invés de “perderem tempo com papéis”, devem se esforçar para propor uma educação de qualidade, que se resume em criar estratégias e materiais didáticos para dar ‘boa’ aula, sem se aperceberem que isso tem tudo a ver com o PPP.

A apatia de alguns profissionais da educação é tema de discussão de teóricos, entre os quais Silva (2016), Vasconcelos (2012), ao ressaltarem que a concepção de docência vigente está enraizada na atividade individualizada do(a) educador(a), que cultiva resistência e “interdição ao debate sobre o estabelecimento de objetivos escolares socioculturais por parte

do corpo docente das escolas e tem sua raiz em cursos de licenciaturas que, tomadas de uma visão predominantemente psicológica e metodológica do ensino” (SILVA, 2016, p. 38). Não levam em conta que a sala de aula se encontra dentro de uma escola. Para Vasconcellos (2012, p. 25),

[...] o professor se encontra em uma condição na qual foi expropriado do saber necessário para a sua atuação, sem condição de entender a complexidade do conjunto do seu trabalho, à mercê de pressões e ingerências de todo tipo, sem compreender onde está, nem para onde quer ir (VASCONCELOS, 2012, p. 25).

Silva (2016, p. 39) afirma que para revertermos essa concepção de docência vigente há várias décadas, as primeiras mudanças devem partir das instituições de nível superior que atuam no sentido de “formar o professor para o trabalho em situação hipotética, na qual se ensinaria algo a alguém”. E, sobretudo, deve haver investimento por parte do governo na valorização e remuneração do magistério, formação continuada, em uma articulação entre teoria e prática, e na materialização efetiva das políticas públicas.

Silva (2016, p. 39) afirma que “o professor não recebe o instrumental intelectual necessário para uma reflexão institucionalmente abrangente da escola, e assim se mantém durante sua atuação profissional”. É nesse âmbito que podemos associar a apatia de alguns profissionais em relação à importância de construir e reconstruir um PPP coletivo e vivo no decorrer do ano letivo.

Na semana pedagógica da EEBAS, a gestão expôs a importância de todos os profissionais da educação participarem do processo de (re)construção do PPP, seguindo as instruções normativas da Seduc/MT e orientações do Cefapro/Cáceres-MT. Posteriormente, os educadores foram divididos em grupos, os quais fizeram as contribuições pertinentes e a escolha dos conteúdos que seriam trabalhados no decorrer do ano letivo. Esse processo proporciona um conhecimento parcial do PPP, pois, quando perguntamos aos entrevistados se conheciam o PPP da escola, obtivemos as seguintes respostas:

Ah! Não lembro dele não [...] o tópico que a gente pegou não estudamos ele inteiro [...] (E1, maio, 2019).

Sim, na semana pedagógica todos os professores interinos e contratados participaram, porém, quando mexeu na revisão dele não estávamos bem informados de como seria [...] (E2, maio, 2019).

[...]. Esse ano eu ouvi falar sobre o PPP, mas não peguei ainda para ler, para entender o projeto político-pedagógico da escola. A gente ouviu, foi debatido na semana pedagógica, mas assim, é muito vago para mim que estou aqui, pelo primeiro ano [...] (E3, maio, 2019).

Sim, já tive conhecimento. Se não me engano foi inserido no sistema em março ou abril, coisa assim. Nós fizemos o estudo na semana pedagógica, fizemos algumas alterações e já foi inserido (E4, maio, 2019).

Ele todo não, eu não sentei ainda para fazer uma leitura. Eu conheço a parte teórica, a gente fez uma leitura nesse início de ano letivo, a gente dividiu em grupos e cada grupo ficou com uma parte para fazer uma leitura e para podermos reescrevê-lo, então o momento que eu conheci o PPP da escola Bento Alexandre foi só nesse momento, e eu só conheci, também, a parte teórica que eu fiquei lendo, o restante só li no coletivo e, bem obviamente, cada um comenta um pouco o que era da sua parte, você não consegue ter uma visão total (E5, maio, 2019).

Diante desses relatos, somos levados a concordar com a gestão da escola quando diz que dispôs de pouco tempo para elaborar o PPP, e que o mesmo foi elaborado para cumprir as exigências estabelecidas pelo Estado. Segundo Polon (2014, p. 34), “o Estado, ao propor leis, vai regular a vida na sociedade [...]” e, silenciosamente, forma seres acríticos ao sistema capitalista. A construção do PPP, de forma fragmentada, reproduz o descompromisso coletivo com a práxis libertadora. A feitura de um projeto apenas para o cumprimento de normas impulsiona a cultura da meritocracia e da prática do individualismo despolitizado como quer o sistema político vigente. Como afirma Machado (2009, p. 200-201), “é de fundamental importância a constituição do coletivo escolar, uma vez que projeto político pedagógico se refere sempre a um coletivo, sendo inconcebível sem ele; jamais pode ser fruto de desejos e aspirações individuais”.

Na busca por minimizar os efeitos causados por essa (re)construção apressada do PPP, a escola decide aprofundar o estudo sobre esse tema na formação de professores, ato que acontece semanalmente: “[..] o primeiro item vai ser o PPP, depois nós vamos estudar a base [...]” (G2, maio, 2019).

Para a entrevistada G2 (maio, 2019) “[...] o PPP tem que ser a cara da escola, que às vezes não é [...]”. Nas observações, percebemos que a escola tem consciência do que deve ser feito. No entanto, esbarra na pouca afinidade de alguns educadores com escola do campo, pelo fato de muitos terem formação e visão de mundo urbano, faltando-lhes conhecimento sobre “o que é a Educação do Campo” e sobre as leis que a amparam, para iniciar uma discussão em torno do assunto. E, assim, cria-se uma lacuna entre o escrito, o oral, a prática, o que se almeja, e o que é, de fato, efetivado.

Machado (2009), diz que,

na elaboração de um projeto pedagógico para a escola do campo deve-se, primeiramente, ter presente a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como os mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto (MACHADO, 2009, p. 197).

Conforme o PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, o projeto “se traduz em estratégia para efetivação dos princípios e fins da educação nacional, especialmente

no que concerne à gestão democrática” (PPP, EEBAS, 2019, p. 48). Ao analisar o PPP da escola, percebemos que a importância da participação da comunidade e dos alunos é constante em sua redação: “o PPP permite que a direção, a equipe pedagógica, os alunos, os pais e a comunidade local participem da gestão da educação” (PPP, EEBAS, 2019, p. 48). Nesse contexto, percebemos mais um contraste entre o escrito, o oral e a prática, considerando que a participação da comunidade local, escolar, não foi efetivada.

Segundo G2, “[...] não reuníamos com a comunidade escolar, porque até então, não tínhamos iniciado as aulas [...]”. Nesse intervalo, a gestão escolar tinha assumido a escola com muitos problemas, como a falta de secretário, portanto, a coordenadora e a diretora estavam desempenhando várias funções e tinham que aprender essas funções (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Essa situação, de acúmulo de atividades, aparece registrada na fala de G2: “[...] só estávamos eu e a X na secretaria com um monte de coisa para resolver, coisas que não tínhamos conhecimento, não sabíamos a parte burocrática da secretaria, tínhamos que aprender a fazer”.

Diante dos obstáculos iniciais, a comunidade externa e os alunos ficaram impossibilitados de participar, de discutir e tomar decisões político-pedagógicas que marcam a sua trajetória escolar. Sem questionar o fato de que essa tomada de decisão deve envolver todos, pois o projeto é, também, uma questão política, visto que forma cidadãos. Esclarecemos que o termo “política” que discutimos aqui não se refere a uma política partidária ou no sentido de uma doutrina, mas em um sentido amplo que Vasconcellos (2013, p. 20) expõe: “Ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na *Polis*; significa, sobretudo, a busca do bem comum”.

A participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico é a afirmação dessa ação política. Ação e consciência que o PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos aborda com clareza. A omissão dessa ação política torna o PPP uma construção tecnicista, da qual somente “especialistas, profissionais da área” participam da sua elaboração (VASCONCELLOS, 2013, p. 20), ao mesmo tempo em que os demais membros da comunidade escolar deixam de se sentir comprometidos com o processo pedagógico.

Quando perguntamos aos entrevistados pais/responsáveis se eles conheciam o PPP da escola, dois deles, entrevistada PR1 e entrevistada PR3, responderam que não, e apenas um, entrevistada PR2, respondeu “Tenho”.

E quanto à pergunta se a escola fez/faz reuniões para discutir sobre o PPP com os pais, os mesmos responderam:

Que eu me lembro não, pode ser que fez e eu não participei (PR1, maio, 2019).

Não, normalmente o PPP é mais para os professores e funcionários da escola, com os pais não (PR2, maio, 2019).

Se fez eu não estava presente nessa (PR3, maio, 2019).

Apesar das dificuldades de reunir toda a comunidade escolar para essa discussão, cabe frisar que é fundamental que o PPP seja constituído a partir de um coletivo escolar e do diálogo com a comunidade, pois o PPP não é “fruto de desejos e aspirações individuais” (MACHADO, 2009, p. 200). Embora o PPP tenha objetivos amplos não é uma panaceia, mas um projeto que possibilita a autonomia da escola, que fortalece a ação coletiva, que viabiliza novas ações pedagógicas e que, acima de tudo, gera esperança, transformação ou uma emancipação social, uma ação política.

Portanto, vale registrar que ao perguntarmos aos pais/responsáveis se eles gostariam de participar da (re)construção do PPP, PR3 (maio, 2019) respondeu “Sim. Com certeza eu tô pronto pra ajudar, o que precisar de mim tô pronto”. E a PR1 respondeu nessa mesma direção: “com certeza, pois acho que é interessante para nós mães, filhos”.

Embora a elaboração do PPP não tenha contado com a participação dos pais, há uma preocupação com a interação comunidade, família e escola – preocupação que fica bem evidente no PPP da escola, e que marca o desejo, a vontade de mudança e o de transformação do campo/escola. Como aborda o PPP da EEBAS (2019, p. 60), “na rede de relacionamentos, o professor deve compreender que a integração com a comunidade é uma conquista, um objetivo que deve ser percebido por todos aqueles que atuam de alguma forma na escola”. Como podemos notar, há uma intencionalidade, uma vontade de mudança por parte da escola em envolver os pais/responsáveis no processo de (re)construção do PPP.

O projeto Família na Escola é uma forma de trazer a família para dentro da escola para conhecerem a realidade da mesma com seus desafios no decorrer do ano letivo, conhecer todas ações que desenvolvemos para educar as nossas crianças, além de fortalecer o vínculo dos professores com os pais dos alunos (PPP, EEBAS, 2019, p. 84).

O processo de (re)construção do PPP é uma pista de mão dupla, há vontade de mudança e há obstáculos para essa mudança (burocracia, falta de conhecimento sobre as leis do campo, falta de formação para atuarem em uma escola do campo), aspectos que serão retomados mais adiante.

Durante a leitura do PPP, constatamos a preocupação em proporcionar uma educação voltada para os sujeitos do campo, para a formação do cidadão e possibilidades de futuras

mudanças. Mas falta uma formação específica por parte dos profissionais da escola para atuarem nessa perspectiva. Para Peripolli (2017),

a formação de professores tem relação com a prática pedagógica frente às novas exigências sociais que se fazem sentir também no campo. Os cursos de formação continuada contribuem para as mudanças das práticas educativas dos professores. Há uma crescente solicitação dos educadores no sentido de aprofundar conceitos, relacionar saberes e transformar a práxis educativa nas comunidades do campo (PERIPOLLI, 2017, p. 35).

“As leis” por si só não garantem, na prática, uma formação aos profissionais da educação do campo (PERIPOLLI, 2017), que está prevista na Resolução CNE/CEB n. 1/2002, e na Resolução Normativa CEE/MT n. 003/2013, que, entre outras questões, garante, em seu Art. 2º, inciso V, a formação de profissionais da educação articulada à especificidade do campo, considerando-se a realidade histórica e sociocultural da comunidade.

Assim, a EEBAS clama por formação voltada às especificidades da modalidade Educação do Campo. A escola reivindica, das autoridades, subsídios para transformar: “precisa-se de formação continuada aos profissionais da educação da Escola Estadual Bento Alexandres dos Santos, que enfoque a educação do campo para que traga benefícios ao bem comum social e ao indivíduo de forma ampla [...]” (PPP, EEBAS, 2019, p. 57). Diante desse clamor, ao perguntarmos aos educadores entrevistados se eles participaram de formação para trabalhar em escola do campo, dos seis entrevistados educadores apenas um – que é interino, disse ter participado, por conta própria:

Que eu me lembre, não. (E1, maio, 2019).

A gente, uma vez por ano, procura fazer um cursinho sobre educação no campo para estar mais atenta, porque a Seduc e o CEFAPRO não oferecem para os professores, principalmente para nós professores interinos (E2, maio, 2019).

Não, nenhuma (E3, maio, 2019).

Não, nenhuma. A única formação que a gente teve, que veio na escola uma vez foi esses minis cursinhos, mas nada falado sobre, ou voltado para escola do Campo. Não que eu esteja lembrada (E4, maio, 2019).

Não, nenhuma. [...] formação voltada para a escola do campo nenhuma vez, nenhuma conversa, nem nada (E5, maio, 2019).

Não (E6, maio, 2019).

Ressaltamos que a formação continuada dos educadores da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos acontece semanalmente na assessoria pedagógica de São José dos

Quatro Marcos, e a formação continuada da área 21²¹ acontece quinzenalmente na EEBAS. A formação baseia-se em orientações e acompanhamento do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO²².

A formação continuada não é sinônimo de solução dos problemas, mas é um dever, é um processo contínuo de aprendizagem que possibilita aos educadores exercerem a docência de forma crítica, reflexiva e transformadora. A formação continuada aos olhos dos educadores da EEBAS é um dos instrumentos essenciais para a construção de uma Educação do Campo.

5.2 O Processo de Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos

Em relação à organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos procuramos analisar de que forma o PPP articula-se às legislações e políticas educacionais da educação do campo, e se a escola proporciona “alternativas pedagógicas que são produzidas tanto em outros contextos escolares como também fora do espaço escolar formal” (GARSKE; CASTILHO; CÂNDIDO, 2019, p. 06).

Para tanto, servimo-nos da entrevista como uma estratégia para extrair, do pensamento dos sujeitos da pesquisa, elementos relativos à estrutura organizacional da escola, de modo especial, à organização do trabalho pedagógico e às práticas pedagógicas, ao conceito de Educação do Campo, de PPP e de educação emancipatória. A visão dos sujeitos entrevistados nos permitiu compreender os entraves e as contradições identificadas no decorrer da pesquisa, principalmente, durante a observação da realidade da escola.

Em nossa análise, percebemos que o PPP da EEBAS orienta a organização do trabalho pedagógico em direção à concepção de uma Educação do Campo, definindo três aspectos essenciais para a organização da ação pedagógica: os conteúdos curriculares e metodológicos, a organização escolar própria e a adequação à natureza do trabalho na zona rural (PPP, EEBAS, 2019, p. 71).

Diante do exposto, perguntamos aos gestores entrevistados como se desenvolvem as atividades didático-pedagógicas nessa escola em termos de conteúdo, metodologias e práticas pedagógicas. Somente as entrevistadas G1 e G2 responderam, os entrevistados G3, G4 não

²¹ Os profissionais que compõem a área 21, de acordo com o Parecer CNE/CEB n. 16/2015, desenvolvem atividades em nível técnico, de planejamento, execução, controle e avaliação de funções de apoio pedagógico e administrativo nas escolas públicas e privadas de Educação Básica e Superior.

²² No período da pesquisa não notamos a presença dos formadores do CEFRAPO na instituição ensino.

responderam à pergunta por não saberem definir, no momento, a proposta pedagógica, segundo eles, por serem recém-chegados à escola.

A escola desde quando eu vim para cá, a escola está no campo, porém todo o conteúdo, os livros didáticos, tudo é igual ao da cidade” (G1, maio, 2019).

Nós somos uma escola do campo, mas que não é do Campo [...] as metodologias desenvolvidas também não são [...]. Então assim, a escola recebe essa denominação, mas o pedagógico não é voltado para a escola do Campo (G2, maio, 2019).

Nas falas acima é possível constatar que as gestoras reconhecem que há um descompasso entre o que a escola é, e o que deveria ser, para caracterizar-se como escola do campo, segundo as bases legais e teóricas da educação do campo. Quando dizem: “a escola está no campo”, ou “é do campo sem ser do campo”, e que “recebe essa denominação”, mostram que houve apenas uma mudança de nomenclatura, provavelmente no intuito de atender as exigências legais, o que não deixa de ser um passo importante.

Contudo, é imprescindível que educadores, gestores e demais membros da comunidade escolar apropriem-se dessa concepção e da realidade do campo, de modo a efetivar uma proposta de escola nos termos que a literatura e a legislação da área de educação do campo apontam e reivindiquem junto a Secretaria de Estado de Educação, as condições necessárias para isso.

No tocante à situação descrita acima, Arroyo (2007) declara que o fato de os educadores não terem raízes no campo e por não criá-las, dificulta a legitimação das políticas para o campo.

[...] um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p. 169).

Apesar de a maioria dos educadores da educação básica da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos residir na cidade, e ter costumes urbanos, alguns reconhecem a importância de levar em consideração a realidade sociocultural do(a) aluno(a) do campo e as características socioeconômicas da localidade onde a escola está situada. Como é o caso da entrevistada E5: “tem que saber como é a realidade dele, para eu fazer todos os meus planejamentos, para eu me adequar ao tipo do meu aluno”. Subentende-se que a falta dessa

“raiz cultural do campo” pode ser amenizada/equacionada com a formação continuada do educador, e com a sensibilidade dele para com o sujeito com quem trabalha.

Verifica-se, pela leitura do PPP e do Regimento Escolar, que o objetivo da escola é formar cidadão crítico e com desenvolvimento de sua potencialidade, ou seja, a escola objetiva “contribuir para que os educandos desenvolvam as capacidades e conhecimentos propostos, enriquecendo suas vivências com informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade ao processo de ensino e aprendizagem” (PPP, EEBAS, 2019, p. 11). Tais objetivos estão associados à proposta de uma sociedade igualitária, democrática, na qual todos possam ter o direito de aprender assegurado.

Para a consolidação de uma Educação do Campo é preciso romper e promover “alterações nas rotinas estabelecidas, que questionem as práticas dogmáticas e homogeneizantes e que resgatem o cotidiano das interações escolares no contexto da vida concreta da população que ela atende” (GARSKE; CASTILHO; CÂNDIDO, 2019, p. 12). Nesse sentido, é necessário que o poder público invista na formação dos professores de escolas do campo, e na própria estruturação física e material dessas escolas para que tenham boas condições de funcionamento.

Segundo Luz, Mello e Cristofoli, (2007), a formação de professores no Brasil não tem apresentado resultados efetivos porque reflete as políticas neoliberais que imperam no país.

A política educacional de formação de professores recebe reflexos da política própria dos países em desenvolvimento, que adotam a política neoliberal, em que predominam as ideias tecnicistas, fragmentadas e neutras, perpassando ideologicamente concepções “modernas” de educação. A profissionalização docente, na proposição oficial, apresenta a perspectiva do desenvolvimento de competências, destacando o saber prático docente, o “saber fazer”, estabelecendo estreitas relações com o sistema produtivo mundial (LUZ; MELLO; CRISTOFOLI, 2007, p. 40).

Por outro lado, cabe considerar os limites da formação inicial de professores, como bem destaca Gentil (2005):

[...] os cursos de formação não são os responsáveis pelos perfis de professor que possam ser encontrados, mas têm uma contribuição significativa e que é explicitada por eles no que diz respeito a sentimentos, práticas, valores ou conhecimentos, todos no enlace com a vida, com a história de cada professor. Ou seja, o novo não vem em pacotes prontos que se abrem e modificam o entorno, mas chega se enlaçando a situações em andamento e condições previamente existentes, nem sempre consideradas as mais adequadas ou desejadas, mas de qualquer modo constituindo novas situações[...] estar ciente da incompletude do ser e especialmente do professor é consideração feita em diversos momentos e pelos diversos atores sociais envolvidos e possibilita assumir os riscos do novo, não sem angústias, medos e incertezas, mas na aventura da tentativa e com o respaldo da história (GENTIL, 2005, p. 227).

Para Veiga (2009, p. 20), “a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola [...]”, e essa formação propicia “o desenvolvimento profissional dos professores articulados com as escolas e seus sujeitos”. É dessa formação que estamos falando, uma formação que prepare o profissional para atuar de acordo com a realidade da escola, dos seus sujeitos e sua cultura.

A falta de formação dos profissionais para atuarem nas escolas do campo se reflete nas propostas curriculares e nas escolhas dos livros didáticos. Como aborda a entrevistada G2, referindo-se aos livros didáticos próprios para a educação do campo recebidos pela escola, “[...] veio até um livro, um determinado livro, para a escola do campo, mas eles nem seguiram, porque não sabiam e não estavam dando conta de encaixar dentro do planejamento, como desenvolver com os alunos e aí aquele livro foi deixado [...]”. Portanto, os professores adotam livros didáticos utilizados pelas escolas urbanas.

A atuação docente não consiste apenas no ato de estar em sala de aula, pois envolve, na preparação, capacitação, ou como infere Coutinho (2019, p. 58), “a atividade docente exige que o professor seja um eterno aprendiz, que se prepara, que se forma em processos permanentes de conhecimento”, ou como afirma Freire (2001), “ser um ensinante é uma responsabilidade ética, política e profissional com uma “formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 2001, p. 260).

A falta de formação continuada interfere em todo o andamento da escola, como percebemos na fala da entrevistada G2:

[...] são poucos os professores que têm esse olhar voltado para desenvolver algo que seja mesmo do dia a dia das crianças, que sejam voltados para educação do campo [...] então, a escola recebe essa denominação, mas o pedagógico não é voltado para a escola do campo (G2, maio, 2019).

Diante da fala da entrevistada G2 percebemos mais uma contradição entre o escrito e o oral, pois o PPP da escola estabelece que “enquanto escola do campo nosso principal objetivo é um currículo que atenda os saberes e as necessidades dos alunos de acordo com sua realidade” (PPP, EEBAS, 2019, p. 63).

No PPP da escola consta, ainda, que é fundamental que “o currículo não fique somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos” (PPP, EEBAS, 2019, p. 64), remetendo à necessidade de articulação com a realidade e ao uso de metodologias diversificadas. Todavia, pelas observações em sala de aula, percebemos que o trabalho pedagógico com os(as) educandos(as) segue a mesma estrutura das escolas urbanas, como relata G1: “[...] “a escola está no campo, porém todo o conteúdo, os livros didáticos, tudo é

igual ao da cidade”. Durante as observações não vi relação entre os conteúdos e a realidade do campo. Mas não podemos deixar de dizer que, na escola, os educadores, o secretário e todo o coletivo escolar se empenham nas apresentações mensais, que ocorrem no refeitório da escola e nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos, primando pela organização e participação de todos os alunos.

Ao perguntarmos aos pais ou responsáveis, sobre quais atividades e práticas pedagógicas seus filhos vivenciam na escola, eles responderam:

Eles têm, assim, bastante trabalho, apresentação de vez em quando vamos lá assistir as apresentações, tem bastante coisas sobre indígena. Então, sempre que têm eles convida a gente e a gente vai lá assistir e eu acho bastante interessante (PR1, maio, 2019).

Pensando...atividade... teve apresentação legal só que é sobre a África e a feira de ciências que foi o ano passado foi bem legal. [...] eles fizeram panelinhas de barro, depois teve desfile com as roupas africanas foi bem legal (PR2, maio, 2019).

Já participei, o X fez apresentação de teatro e música a X fez na época o Gogó de Ouro que eles falam, né (PR3, maio, 2019).

Como podemos constatar nos relatos, a escola é dinâmica, envolve os alunos nos projetos, envolve as famílias, contudo, não apresenta temáticas direcionadas ao campo. Tanto que os pais não fazem menção sobre o assunto. Ao questionarmos os gestores se a escola tem procurado promover a articulação com a realidade sociocultural dos sujeitos do campo, que é um dos princípios da educação do campo, a entrevistada G2 argumenta: “é aquilo que eu disse, são poucos os professores que trabalham alguns conteúdos e que fazem essa relação”. Diante do mesmo questionamento, a entrevistada G1 diz: “pensando... acho que está sim, porque o que estuda lá (referindo-se a Base Nacional Comum Curricular- BNCC) é trabalhado aqui, as leis que trata da questão sociocultural [...] está inserida no plano dos professores, então está de acordo com a realidade”. Os entrevistados G3 e G4 não responderam à questão.

Fizemos uma pergunta semelhante aos educadores (Quais as principais propostas educativas e pedagógicas para a escola do campo Bento Alexandre dos Santos (objetivos, currículo, métodos), porém, ela não foi respondida pelos entrevistados.

Nas falas e observações é possível constatar que os planos de ensino dos professores seguem os padrões de uma escola urbana, como consta no PPP e é frisado pela entrevistada G1, reportando-se à dificuldade da falta de formação para desenvolver a educação do campo de acordo com os seus princípios. E G1 afirma que, diante dos fatos, “é mais fácil trabalhar a questão dos outros (cidade) do que a pedagogia do campo [...]”.

Como o período das observações coincidiu com o período de avaliação formal de aprendizagem, as aulas observadas estavam direcionadas à revisão de conteúdos para as provas. Para revisar os conteúdos de matemática, a educadora do 5º ano (Fundamental II) fez uma atividade simulando um supermercado com vários produtos e preços para trabalhar a subtração, adição, divisão. Assim, além das contas, os(as) alunos(as) aprenderam a preencher cheques impressos nos livros didáticos, que também serviram de suporte para os alunos responderem os exercícios referentes ao tema.

Na sala multisseriada (1º, 2º e 4º ano) e na sala do 3º ano do Fundamental I, observamos que os educadores trabalharam em conjunto sobre o “Dia Mundial da Água”; as turmas, em parceria com o educador de inglês, fizeram apresentações musicais, jogral, teatro, enfim, trabalharam a importância de preservar o meio ambiente. Embora a escola seja cercada por rios e árvores, não houve discussão sobre os mesmos no período observado. Vale frisar que a interdisciplinaridade entre os conteúdos é uma constante na escola e flui de forma tranquila.

Na sala do 9º ano (Fundamental II), a professora trabalhou com atividades impressas em folha de papel sulfite, e com exercícios no caderno de classe para fixar o conteúdo da prova. Os alunos sentaram-se em grupos e demonstraram desenvoltura para responder as questões propostas. Nas aulas de português, no 1º ano do Ensino Médio, a educadora apresentou atividades em folhas xerocadas com questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEN), e discutiu as questões com os alunos – lembrando que a sala é multisseriada, então cada grupo concentrava-se em sua atividade, e a professora revezava-se entre os grupos. A prática de estudar em grupo é constante, pois não há livros didáticos para todos os alunos da sala, fator que atrapalha os estudos em casa.

As aulas de matemática e história foram observadas na sala multisseriada do (2º e 3º ano do Ensino Médio). Nas aulas de matemática, o educador dividiu o quadro negro ao meio e explicou os exercícios pertinentes a cada turma, e, logo após, os alunos resolveram os exercícios do livro didático no caderno. Na aula de História a educadora, bastante crítica, instigou os alunos a questionarem a atual conjuntura que levou os educadores do estado de Mato Grosso a aderirem a uma longa greve no primeiro semestre de 2019.

Nas observações realizadas durante a pesquisa, não percebemos nenhuma atividade ou conteúdo voltado para a realidade do campo.

Em relação aos materiais e equipamentos de apoio para a prática pedagógica, há uma preocupação de todo o corpo docente da escola, pois a escola não dispõe de laboratório de ciências, de laboratório de informática com internet para trabalhos de pesquisa, e tampouco de

uma biblioteca adequada e equipada com livros atualizados. Nas observações em sala de aula, verificamos que os recursos utilizados pelos educadores são a lousa, os livros didáticos, exposição oral, e folhas de atividades xerocadas.

A avaliação de aprendizagem contou com a aplicação de provas escritas. As provas em si eram criativas, com figuras ilustrativas, e seguiam os métodos de avaliação tradicional com notas; as provas da disciplina de matemática basearam-se no conteúdo abordado nas aulas e em questões do ENEM. Cabe registrar que, no Ensino Fundamental I e II, as provas são realizadas a título de diagnóstico, segundo informação dos educadores.

Podemos dizer que a avaliação empregada pelos educadores procura observar o que estabelecem o PPP e o Regimento Escolar. Em relação à avaliação, no PPP da EEBAS (2019, p. 66) consta que “é preciso superar processos de avaliação sentenciadora que impossibilitam que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam respeitados em seus direitos a um percurso contínuo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento humano”.

De acordo com o parágrafo único do art. 39, do PPP EEBAS (2019, p. 68), o processo de avaliação no Ensino Fundamental levará em “consideração o conhecimento prévio do aluno e com ampliação desse saber a partir de construção de seus próprios conhecimentos, e a adequação desse saber dar-se-á através da oferta do ensino de forma direta com avaliação no processo”. Para o Ensino Médio, o critério de avaliação será por nota (média 6,0 para aprovação), e as avaliações são bimestrais com notas e recuperação paralela (PPP, EEBAS, 2019, p. 69).

Freitas (1995, p. 95) alerta para o fato de que “a escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantirem o controle da consecução de tais funções”. E isso pode ser percebido na fala da entrevistada E3: “tem alunos na minha sala que fala assim, para mim. Eu quero ser capataz, eu quero ser peão, então eu não preciso estudar muito. Não vou colocar culpa neles, por não terem interesse de estudar, porque o sistema tem culpa, hoje ele não retém o aluno [...]”.

Diante das observações realizadas podemos dizer que práticas educativas das escolas urbanas se reproduzem no cotidiano da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos e nos projetos de trabalho que ela se propõe a desenvolver, por exemplo, o Projeto “Horta Pedagógica” que objetiva “sensibilizar e conscientizar as crianças de que a vida depende do ambiente e o ambiente, de cada cidadão deste planeta [...]” (PPP, EEBAS, 2019, p. 82); projeto “Família na Escola” que objetiva “[...] trazer a família para dentro da escola para conhecerem a realidade da mesma com seus desafios no decorrer do ano letivo, conhecer

todas as ações que desenvolvemos para educar as nossas crianças, além de fortalecer o vínculo professor e pais [...]” (PPP EEBAS, 2019, p.84), e o *Projeto* “Música e Aprendizagem: uma experiência harmônica na sala de aula”, que visa ao “[...] desenvolvimento da sensibilidade e criatividade humana por meio do contato com a linguagem artística-musical, visando à formação do cidadão, capaz de contribuir ativamente com as mudanças socioculturais necessárias para a construção de uma sociedade mais ética e digna” (PPP EEBAS, 2019, p. 79).

No decorrer desta pesquisa, esses projetos não foram executados, e o projeto de música seria realizado no dia 09 de novembro de 2019. Esse projeto envolve cantores da região, pais, alunos, funcionários da escola e a comunidade como um todo, voltado a estimular o trabalho em conjunto entre professores e alunos e despertar talentos artísticos.

Ressaltamos que as observações em sala de aula ocorreram em praticamente todas as turmas, que são multisseriadas; entre as salas não observadas ficaram apenas o 6º e o 7º ano. Essas observações nos mostraram algumas fragilidades em termos da organização do trabalho pedagógico, pois as práticas pedagógicas, as metodologias e os recursos didáticos utilizados não são condizentes com a legislação específica para a Educação do Campo. Conforme orientação da Normativa n. 003/2013-CEE/MT, em seu Art. 9º,

os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades e em diálogo com os saberes universalizados (MATO GROSSO, 2013, p. 04).

Diante do fato de que a EEBAS apresenta uma estrutura pedagógica semelhante ao da escola urbana, nos reportamos às palavras de Munarin (2006, p. 19), quando argumenta que o campo busca uma “nova base conceitual” e, sobretudo, de “superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade”. Romper com a visão dicotômica, “que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atrasado” (MUNARIN, 2006, p. 19), é urgente.

O que se verifica na prática pedagógica da EEBAS é que há um distanciamento do que propõe a legislação da Educação do Campo e o próprio PPP da escola. Tanto que ao perguntarmos que tipo de educação o PPP propõe, somente a entrevistada E5 respondeu: “É mais na concepção de Paulo Freire, ele busca a concepção dele, o método dele de educação”. Vale lembrar que o PPP da EEBAS (2019) apresenta uma concepção “materialista histórico-dialética”, contudo, sem trazer detalhes sobre essa concepção e nem teóricos que a sustentem.

Podemos dizer, então, que o PPP da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos configura-se como um documento com fortes elementos da inovação regulatória e tecnicista, e com sutis elementos e princípios emancipadores, os quais, por ora, não são efetivados, entre outros fatores por falta de mais conhecimentos do que vem a ser a Educação do Campo, de maior estabilidade do quadro de profissionais da educação da escola e de uma participação da comunidade escolar maior.

5.3 Educação do Campo: concepções e desafios

Consideramos importante identificar, através das falas dos sujeitos da pesquisa, a concepção de educação do campo e a posterior compreensão da organização do trabalho/práticas político-pedagógico no dia a dia da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, para desvelarmos como ocorre, de fato, o processo pedagógico dessa escola. Ou seja: as propostas apresentadas no PPP materializam-se nas ações cotidianas da escola e que desafios uma escola localizada no campo enfrenta no cotidiano?

Antes, porém, vale frisar que a educação do campo foi e é negligenciada, no que tange à implementação das políticas educacionais no contexto brasileiro. Uma das causas para esse agravante – embora não seja a única – diz respeito às fortes construções culturais hegemônicas do meio urbano que insiste em estereotipar e usurpar a subjetividade do campo e sua identidade.

A educação é um direito de todos, é um direito social. Destarte, uma política de educação do campo precisa do reconhecimento de que a educação urbana não é superior, nem protótipo para a educação do campo. Assim, a partir desse entendimento, a relação de solidariedade, horizontalidade, respeito entre ambas é necessária para que a educação do campo continue avançando e construindo, com as crianças, jovens e adultos do campo, uma educação que busque trabalhar as relações de interdependência entre campo e cidade, que problematize a vida, o trabalho, a cultura do campo, e ajude a refletir sobre a possibilidade de melhoria das condições de vida no lugar onde vivem. Uma escola que seja um lugar de encontro, de sociabilidade, de investigação e construção de um conhecimento pautado na realidade do campo, contudo, não desconectada das ciências, das artes, do trabalho, pois, como apontam Peripolli e Zoia (2011, p. 196), “uma escola no campo representa o centro irradiador das comunidades. Ali ao seu redor, é que tudo acontece”.

Essa compreensão faz-se necessária, principalmente nas escolas do campo que não são localizadas em territórios de assentamentos, pois os educadores, em sua maioria, são da

cidade e ministram aulas no campo. Dessa forma, mesmo que involuntariamente, alguns levam consigo a concepção de ensino das escolas urbanas, quando não o preconceito em relação às lutas dos movimentos sociais, a falta de conhecimento sobre as políticas públicas do campo e o desinteresse pela incansável batalha por uma educação do campo que respeite o seu espaço de cultura singular, rico e diverso.

Vale mencionar que a pergunta “Qual a sua visão em relação às ações educativas apoiadas pelos Movimentos Sociais do Campo?” não foi respondida por nenhum dos entrevistados, sob a alegação de não conhecerem o assunto. Assim, concordamos com Fernandes (1999, p. 46) quando afirma que: “a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como o fraco e atrasado”. Soma-se a isso a questão de formação dos professores que vem sendo direcionada para assumir esse modelo de sociedade centrado no capital, na mercadoria, na competitividade e individualização das pessoas, e na fragmentação do conhecimento.

Arroyo (1999), Caldart (2002), Molina (2004) e Munarim (2006) inferem que é importante superar a dicotomia entre o campo e a cidade. Para Caldart (2002), essa é a materialidade que valoriza e faz com que a identidade e os direitos sociais sejam respeitados, e “talvez seja este o sentido da expressão do campo que às vezes assusta, e torna tão difícil para alguns grupos aceitarem que a nossa educação é do campo e não apenas do ou para o meio rural” (CALDART, 2002, p. 29).

Vale lembrar que a Educação do Campo no estado de Mato Grosso teve avanços significativos no que diz respeito a Leis, Resoluções, Pareceres. No entanto, na prática, no “chão da escola”, essas leis prosseguem desconhecidas por uma maioria de profissionais da educação, pais ou responsáveis, e nem sempre são materializadas, como percebemos nas observações empíricas realizadas na Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos e nas falas dos sujeitos entrevistados. Isto porque, ao indagar aos educadores entrevistados se conheciam alguma legislação ou documento sobre a educação do campo, obtivemos as seguintes respostas,

Já li alguma coisa, tipo assim, no particular. Mas eu não estou lembrando dos detalhes não [...] (E1, maio, 2019).

Sinceramente, não. E isso vale para todos os professores. Ninguém conhece as leis da educação do campo (E2, maio, 2019).

Não, para falar a verdade não (E3, maio, 2019).

Não, nesse momento não estou lembrada, mas em algum momento já estudamos sobre isso (E4, maio, 2019).

Não, vai até uma questão minha, porque obviamente, estando ali deveria sair do meu comodismo e procurar sobre isso e fazer uma reflexão. Eu acho que seria o caso de, na própria escola ter esse momento de discussão, porque é ali que tudo acontece. Se juntássemos todos os profissionais, coordenação, direção, apoio todo mundo, toda a comunidade escolar e fazer uma discussão seria bem viável [...] a gente se reúne para outras coisas, mais voltada para isso não [...] um estudo sobre a legislação voltada para a escola do campo eu não vejo, não tem esse momento (E5, maio de 2019).

Nos depoimentos observa-se que os educadores entrevistados trabalham em uma escola localizada no campo, mas não conhecem a legislação vigente sobre a Educação do Campo. Esse é um fator que deve ser mais bem trabalhado pela Seduc, na formação de professores na atribuição de aulas, e pelas próprias escolas, pois interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico e também na consolidação dos princípios de uma Educação do Campo. Ao indagar os pais/responsáveis sobre a mesma questão, todos afirmaram não conhecer nenhuma legislação: entrevistada PR1: “Não, não conheço, eu não sei”; entrevistada PR2: “Não”; e o entrevistado PR3: “Não”. Diante dessas respostas, fica evidente a importância de a comunidade participar das ações da escola, pois a falta de conhecimento pode interferir nas tomadas de decisão e nas práticas pedagógicas.

Ao perguntarmos aos entrevistados educadores, gestores e pais/responsáveis se eles consideravam a EEBAS uma escola do/no campo, percebemos que a variedade de interpretações gerou um descompasso entre as respostas, pois, alguns deles disseram que sim, outros disseram que não, como podemos observar no quadro abaixo. A ideia de apresentar, neste momento, as respostas em um quadro foi no intuito de facilitar a identificação das respostas dos educadores, gestores e pais ou responsáveis, dando maior visibilidade a elas, e propiciando uma visão de conjunto.

Quadro 8 – Caracterização da EEBAS como uma escola do/no campo, segundo os sujeitos da pesquisa

ENTREVISTADOS(AS) – EDUCADORES(AS)	ENTREVISTADOS(AS) – GESTORES(AS)	ENTREVISTADOS(AS) – PAIS/RESPONSÁVEIS
Sim, considero, porque a forma de ensino, os livros didáticos são voltados para o campo [...] (E1, maio, 2019).	Ela é no campo, porém, é não do campo (G1, maio, 2019).	Eu acho que é, porque aqui é uma vila, né, aí a maioria dos alunos vem do campo, dos assentamentos, das fazendas. Então, eu acho que é sim uma escola do campo, mas por causa disso (PR1, maio, 2019).
Não, ela não é do campo. Sempre falamos que é uma escola do campo, porém, ela não é uma escola do campo, só está localizada no campo porque se fosse uma escola no campo e do campo todos os conteúdos deveriam ser voltados para a educação do Campo, como: produção de terra, matemática, métodos de como mexer e produzir e, nada disso é feito. Em cálculos às vezes trabalhamos alguns conteúdos, mas bem vagamente entendeu? Se essa escola fosse uma escola do/no campo seria um sonho (E2, maio, 2019).	Minha opinião é uma escola somente localizada no campo, mas segue tudo que você faz na escola urbana, eu não vejo diferença (G3, maio, 2019).	Acho que é no campo, mas eu não vejo alguma atividade diferenciada no campo é uma escola do campo (PR2, maio, 2019).
Considero. Porque os alunos vêm todos do Campo. Mas como conversamos é uma coisa fora da realidade deles, porque os livros deles abordam temas diferentes da realidade do campo, né. Ela é uma escola no campo, porém não é do Campo (E3, maio, 2019).	Para poder afirmar teria que ver certinho quais são as questões obrigatórias para classificar ela, mais eu acho que ela vai ser do campo, eu considero ela agora como uma escola do campo, porque ela não tem muitas mudanças de uma escola convencional (G4, maio, 2019).	Infelizmente ainda não (risos) (PR3, maio, 2019).
Olha, ela é uma escola no campo, no entanto ela não é do Campo. Ela está no campo, mas é da cidade segue os padrões da cidade, totalmente. (E4, maio, 2019).		
Sim, ela é (E5, maio, 2019).		

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Além das declarações de que a Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos é uma escola “localizada” no campo e segue os padrões de uma escola urbana, é visível na fala da E2 e da G1 certo descrédito em relação ao sistema de ensino que, supostamente, é o responsável em formar educadores para atuarem nas escolas do campo e nas políticas públicas voltadas para a educação do campo. Quando questionamos se seria interessante implantar a pedagogia da escola do campo, conforme a legislação, a entrevistada E2 respondeu: “Sim, seria. Mas para isso deveria ter uma formação muito bem-feita, então eu mesma faço a

pergunta: Quem estaria preparado para dar essa formação aos professores? O CEFAPRO que, muitas vezes, deixa a gente na mão?” A G1, mostrando o mesmo descrédito, disse: “No papel é bonito, mas a realidade não condiz, não tem formação, não tem estrutura [...], (voz triste)”. Diante das angústias, das dúvidas percebemos que a escola, ao invés de se posicionar com autonomia e provocar ou cobrar essa formação continuada, contribui para a manutenção do *status quo* almejado pelo capitalismo.

Em relação à efetivação de políticas públicas, não podemos deixar de relatar os desafios enfrentados pela escola localizada no campo mencionados pelos entrevistados da pesquisa, entre os quais se destacam: infraestrutura e salas multisseriadas. As falas dos(as) entrevistados(as) revelam que:

tem a questão do ar que foi lançado no sistema, agora a gente está aguardando a liberação e até então, quando eu liguei para falar da caixa d'água o moço falou: Nossa professora! Você de novo (risos). Você está pedindo a verba emergencial de novo. Eu sei, mas o que posso fazer a caixa d'água está caindo [...]” (G1, maio, 2019).

[...] viu as condições dos banheiros dos meninos que o telhado está tudo cedido, tem goteira, não tem porta e a questão do ar, infelizmente faz o pedido da verba emergencial e infelizmente tem que aguardar e escolher uma coisa ou outra [...]” (G2, maio, 2019).

O ar não funciona está quase tudo prontinho transformador, só falta a instalação [...] o calor é demais, as salas são pequenas, pouco ventilada e pouco iluminada [...] para você ver agora a gente ganhou três jogos de mesas – doação, o refeitório é coberto, mas não tinha mesa, cadeira, alguns alunos sentavam no chão, outras ficavam em pé, outros sentavam na mureta, isso sim é abandono por parte dos governantes que a gente mesmo elege (E2, maio, 2019).

Identificamos, nessas falas, certa amargura em relação ao descaso do Estado para com a escola, que necessita de investimento na infraestrutura e no pedagógico. Nas observações realizadas na escola, todos esses apontamentos ficaram evidentes, a escola possui equipamentos de ar-condicionado em todas as salas de aula, mas falta a instalação elétrica; os equipamentos estão se deteriorando sem que os(as) alunos(as) e educadores(as) possam usufruí-los. Cabe perguntar: onde fica o compromisso do Estado com uma educação pública? Em dias quentes, as crianças abanam-se, suam muito e reclamam que as salas são quentes. Diante da falta de verba, a escola promove rifas e quermesses para suprir as necessidades diárias.

Ao chegar à escola e passar pelo refeitório percebi que não havia mesas e cadeiras para as crianças sentarem-se. Esperei pelo intervalo e então vi a dinâmica: uns sentavam-se no chão, outros ficavam em pé, outros circulavam pelo pátio com a vasilha de comida na mão, outros nas muretas, embaixo das árvores, até que, no início de abril, a escola recebeu de uma

escola urbana três jogos de mesas usadas, e constatei que o lema “o que sobra na cidade é destinado ao campo” ainda é realidade (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Diante dessa observação, no intervalo questioneei alguns alunos: eles tinham vontade de estudar na cidade? Eu esperava uma resposta afirmativa, mas, para minha surpresa, eles responderam que não. Eles queriam apenas que a escola Bento Alexandre dos Santos possuísse a mesma estrutura que a escola da cidade tinha (DIÁRIO DE CAMPO, 2019), ou seja, desejavam o que já é garantido por lei, conforme Resolução n. 2/2008, em seu Art. 7º:

a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008, p. 03).

É possível constatar que o cumprimento da lei não se efetivou no dia a dia da EEBAS, que ainda sofre com o pouco interesse por parte do Estado em relação à sua infraestrutura e equipamentos. Verifica-se, nessa situação, a falta de compromisso do poder público e a urgente necessidade de consolidação da legislação específica para as escolas do campo, que é base legal para reivindicar os seus direitos.

Outro desafio apontado por alguns entrevistados é a dificuldade de trabalhar em salas multisseriadas:

Olha, é um dos maiores desafios que eu já enfrentei é a sala multisseriada [...] (E4, maio, 2019).

A minha sala é multisseriada, trabalho o 1º, o 2º e 4º ano do Ensino Fundamental [...] é uma realidade difícil de ser trabalhada [...] é preciso ter uma atenção especial para trabalhar em uma sala multisseriada, mas fazemos o nosso melhor. (E3, maio, 2019).

E acho que a grande dificuldade a que mais atrapalha o ensino é essa sala multisseriada, duas salas em uma, acho muito difícil (PR2, maio, 2019).

A maioria das escolas multisseriadas do campo estão localizadas em pequenas comunidades afastadas das sedes dos municípios. Tais escolas enfrentam vários problemas: falta de materiais didáticos, infraestrutura, formação continuada e o estigma de que a heterogeneidade que compõe a sala multisseriada “[...] é um obstáculo à educação classificada como “de qualidade” (PEREIRA; MACÊDO, 2018, p. 152). Segundo essas autoras, as avaliações de aprendizagem nas escolas multisseriadas são classificadas como inferior e, sobretudo, acarretam a desvalorização dos(as) seus(suas) educadores(as), alunos(as) e dos

povos do campo. Podemos perceber que essa visão negativa, perpetuada ao longo do tempo, foi absorvida pelos próprios membros da escola que vivem essa realidade e pela sociedade.

Referindo-se ao conceito negativo das salas multisseriadas, Arroyo (2010, p. 10) afirma que as “[...] imagens tão negativas do campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência”. Em contrapartida, o Movimento de Educação do Campo busca romper com esse estigma e mobiliza sujeitos e instituições em prol das escolas multisseriadas, como “modo de organização escolar empregada para garantir o direito à Educação do/no Campo” (PEREIRA; MACÊDO, 2018, p. 159). Como percebemos, há muito a ser desvelado sobre as salas multisseriadas do campo e sobre a sua importância para a Educação do Campo, pois garantem aos sujeitos do campo o acesso à educação nos mais diversos espaços territoriais.

Diante das falas dos entrevistados depreendemos que a formação inicial e continuada do educador é condição precípua para a concretização de uma educação específica para o campo, a qual é dever do Estado e direito social dos(as) educandos(as) do campo. Os desafios de uma escola do campo não são poucos, e a política pública destinada ao campo ainda é “deficitária ou esquecida”, como menciona o entrevistado PR3: “[...] para cá ficou mais esquecido que na cidade”. A Resolução CNE/CEB n. 02/2008 preconiza que as escolas multisseriadas tenham educadores(as) de formação pedagógica, inicial e continuada, de equipamentos adequados, instalações físicas, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente para garantir um padrão de qualidade.

Assim, cabe aos profissionais da educação básica da escola dar o passo da teimosia, a rebeldia – que iniciou com o PPP abordando a Educação do Campo – e decidir: que educação almejam, que cidadãos pretendem formar, cientes de que as “transformações não acontecem de um momento para o outro e a escola não muda toda de uma vez” (CALDART, 2010, p. 45).

Apesar das distâncias que ainda existem entre o legislado e o efetivado, não podemos negar que o amparo legal para a Educação do Campo possibilita construir novos horizontes para os(as) trabalhadores(as) do campo. Como lembra Peripolli (2009, p. 118), é “uma vitória que vai se constituindo no cotidiano”, de forma gradativa, e “[...] com suporte para os professores cumpri-las” (E2 maio, 2019). Dessa forma, é importante que a formação inicial e continuada contribua para o processo de mediação para a construção de um PPP que valorize as especificidades do campo, e para a melhor compreensão teórico-metodológica da Educação do Campo no fazer pedagógico.

5.4 Projeto Político-Pedagógico: intencionalidade emancipatória

Ao mencionarmos o espaço/escola, logo o associamos a um espaço de aprendizagem e um espaço de vivências marcado pela diversidade de ideias e ideologias, por conflitos e contradições. Mas, sobretudo, o associamos a um espaço que “permita ao estudante aprender a aprender o tecido social que o cerca” (CARVALHO, 2008, p. 422), como condição para situar-se melhor no mundo. Nesse contexto, o cotidiano da EEBAS é caracterizado por relações nas quais os processos de educação urbana estão naturalizados e marcados por processos regulatórios, que não são, porém, homogêneos, posto que o PPP - escrito, apresenta intencionalidades de mudança, questionamentos e sugestões para que a escola alcance os objetivos de uma gestão democrática e, por conseguinte, uma emancipação humana.

O agir humano ocorre em um processo marcado por contradições, pois a realidade é contraditória, é movimento, como aborda Freitas (2008, p. 05): “a realidade é contradição e onde não há contradição não há movimento, desde o mundo natural até o homem”. Assim, compreendemos que toda realidade é passível de transformação.

Ao analisar o PPP da EEBAS e o Regimento Escolar encontramos contradições, processos de emancipação e processos de regulação. O PPP da EEBAS apresenta intencionalidades de mudança, vontade de romper com os paradigmas existentes na escola localizada no campo ao afirmar que “é necessário que haja qualificação para os profissionais da educação [...]” (PPP, EEBAS, 2019, p. 74) para atuarem na escola do campo, respeitando os princípios garantidos pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. O PPP nomeia a escola como um “espaço democrático e participativo”, ao passo que o Regimento Escolar aponta ações contraditórias que marcam ou travam a democracia, a emancipação, sem que os gestores, educadores, conselheiros e pais percebam-nas. O Regimento Escolar é um documento de destaque na administração escolar, como se pode verificar na fala da E4: “[...] nós seguimos mais o Regimento Escolar, seriam as regras da escola [...], nós seguimos bastante”. Esse instrumento – Regimento, é marcado por um conservadorismo que reforça a educação que o sistema capitalista defende. Esse fato pode ser observado no Art. 11 “Das Proibições”, do Regimento da EEBAS

É vedado ao professor: Fazer proselitismo político ou religioso partidário sob pretexto algum, bem como pregar doutrinas contrárias aos interesses nacionais, insuflando nos alunos clara ou disfarçadamente atitudes de disciplinas ou agitação (REGIMENTO ESCOLAR, 2019, p. 08).

Nessa lógica, Mészáros (2008, p. 25) infere “as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis” [...] “com o objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo [...]”, considerando que essas determinações podem se ajustar para perpetuar os interesses particulares em detrimento e em conformidade com as normas estabelecidas pela sociedade vigente, ou seja, sem alterar a regra geral do sistema do capital.

Diante dessas contradições, percebemos que há muitos obstáculos a serem rompidos se querem formar sujeitos críticos e se querem “fazer uma proposta com ousadia, pois a ousadia do fazer é que abre o campo do possível e é o fazer com seus erros e acertos que nos possibilita a construção de algo consistente” (PPP, EEBAS, 2019, p. 11). Em suma, é importante definir que caminho seguir, e na visão de Polon (2014, p. 32), a escola, “[...] ao mesmo tempo em que fornece saberes para o compreender e atuar na realidade, também pode, a partir de uma ação pedagógica persuasiva, inculcar ideologias dominantes como se fossem verdades”.

Em contrapartida, o marco conceitual do PPP da escola apresenta características de um processo emancipador, de “democratização das decisões e do poder” (POLON, 2014, p. 51), ao apontar que a EEBAS

[...] tem como principal objetivo demandar uma educação de qualidade, que garanta aprendizagens essenciais para formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos contribuindo dessa forma na formação social, cultural e humana com o propósito de promover o desenvolvimento consciente da moral, ética que pensa, se sensibiliza, se relaciona e atua no mundo, lutando para ter uma sociedade justa, igualitária e mais humana sem preconceito ou qualquer um, resgatando valores outrora perdido e lutando por uma nova maneira de viver e ver o sistema social em que vivemos e estamos inseridos (PPP, EEBAS, 2019, p. 56).

Vale refletir que a educação sozinha não promove a emancipação humana. Assim, compreendemos que para alcançar o processo emancipatório é necessária a universalização da educação, articulada ao trabalho, como afirma Mészáros (2005, p. 59): “sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muitas aspirações emancipatórias”. Freitas (2008, p. 15) afirma que “[...] a superação do capitalismo terá que se dar por este polo do trabalho, por meio da qual todos se tornam trabalhadores. Isso significa dizer que não haverá mais exploradores, não haverá mais aquele que vive da exploração, tendo todos que viver igualmente de trabalho”. Portanto, a emancipação passa pela universalização do trabalho e da

educação, concomitantemente, de modo a se superar a situação em que uns trabalham e outros apenas estudem. Tempo.

O PPP da EEBAS (2019, p. 10) está fundamentado nos princípios da escola democrática, pública e gratuita, que são:

Igualdade: todos os que necessitam de escola tem direito ao acesso e permanência nela. Qualidade: a escola deverá assegurar um padrão mínimo de qualidade para todos os seus alunos. Gestão Democrática: é um princípio assegurado pela constituição vigente e abrange as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras (PPP, EEBAS, 2019, p. 10).

Como podemos verificar, o PPP traz uma intencionalidade de ação emancipatória ao abordar os elementos de uma escola democrática e reconhecer os povos do campo, seu trabalho com e pela terra, sua cultura, costumes, o que remete à construção de uma identidade coletiva, que é “gerada a partir dos movimentos sociais que vão em busca de condições dignas de vida e de trabalho, fazendo valer não só o direito à terra e ao trabalho, mas também a cidadania. A identidade sociocultural é constituída em função do conceito de cultura, definida como práxis” (PPP, EEBAS, 2019, p. 72).

A educação do campo é um projeto que entrelaça a ligação dos povos com a terra, o meio ambiente (equilíbrio e sustentabilidade), o trabalho, a participação coletiva e a emancipação. Essas dimensões permeiam as resoluções e pareceres da educação do campo, conquistadas pelos movimentos sociais do campo. Para Polon (2014, p. 20), “os projetos de cunho emancipatório estão ligados às ações pensadas e produzidas no coletivo, que mantêm como princípio as realidades e particularidades do próprio contexto, portanto, vinculados aos processos de luta de um coletivo”.

Ao perguntar aos gestores como definem uma educação emancipadora, obtivemos as seguintes respostas:

Tudo requer verba e burocracia, então eu acho que ficaria a mesma coisa (risos), por que quem vai passar os repasses? Vai ficar a mesma coisa (G1, maio de 2019).

Eu imagino uma escola que tenha autonomia para desenvolver aquilo que fosse observado na realidade de nossos alunos [...], porque, às vezes, fica só no que é imposto pelas leis e pelos objetivos de aprendizagem, preocupados em atingir o objetivo do sistema, mas que fosse uma educação que olhasse para os alunos[...] (G2, maio de 2019).

Eu acho que seria a gente trabalhar, ensinar os alunos a terem uma liberdade de pensamento e não ficarem preso a doutrinas [...] (G4, maio de 2019).

Depreende-se da fala de G1 que emancipação tem a ver com recursos financeiros, que dificilmente chegarão até a escola, impedindo uma mudança na forma dela funcionar,

colocando-se, portanto, como algo inatingível. G2 e G4 têm uma visão um pouco parecida de emancipação, que remete à autonomia, à liberdade de pensamento, de ensinar e aprender, tendo por base a realidade dos alunos. Pelas respostas de G1 e G2, principalmente, percebemos que a regulação está naturalizada no discurso e na organização do trabalho escolar, que se preocupa mais em atingir os objetivos de aprendizagem colocados pelo sistema de ensino. Esclarecemos que a G3 não respondeu à pergunta.

Entre as regulações e contradições surgem alguns elementos emancipatórios: valorização de uma gestão democrática e da autonomia da escola; a intencionalidade de discutir com educadores o PPP na semana pedagógica; a compreensão de que a escola Bento Alexandre dos Santos necessita de formação continuada para efetivar uma Educação do Campo; a importância da participação da comunidade na escola; a consciência de formar cidadãos(ãs) críticos(as) e atuantes no meio em que vivem; a compreensão de que educador(a) precisa ser um pesquisador(a) de sua prática pedagógica; o reconhecimento de que a escola precisa de um currículo condizente com a realidade do(a) aluno(a) e a possibilidade do coletivo escolar planejar estudos, debates sobre a Educação do Campo.

Diante da análise do PPP, das entrevistas e das observações, percebemos uma contradição entre o escrito, o oral e a prática. O documento escrito acaba configurando-se mais como uma forma de atender às exigências legais do que como um orientativo para as ações da escola; o oral, o verbalizado pelos entrevistados, inclui o conjunto de ideias e percepções individuais sobre o assunto; e a prática é a manifestação de modos de pensar e agir, nem sempre conscientes, e que também é influenciada por fatores externos aos sujeitos. Apesar das contradições presentes, podemos dizer que o PPP da escola está marcado por intencionalidades, vontades de mudança e possibilidades de transformações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, ao longo deste estudo, discutir a temática da educação do campo, tendo como objetivo central analisar como se configura o Projeto Político-Pedagógico de uma escola estadual do campo de São José dos Quatro Marcos-MT, e de que forma expressa uma perspectiva de educação emancipatória.

O *lócus* da pesquisa foi a Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, localizada no distrito de Santa Fé, Município de São José dos Quatro Marcos/MT, e os sujeitos participantes foram diretor(a), coordenador(a), técnicos(as), educadores(as) e pais ou responsáveis. Como forma de obter uma visão abrangente do fenômeno estudado, utilizamos os seguintes instrumentos de investigação: análise documental, entrevista semiestruturada e observação, com registro em diário de campo.

Para buscar respostas às inquietações que moveram esta pesquisa nos embasamos em teóricos do assunto, em leis que sustentam a educação do campo, e mergulhamos no movimento dialético de identificar os diversos elementos e situações que se entremeiam na configuração dessa realidade, e as contradições que emergiram entre “o escrito, o oral e o feito”, no tocante ao PPP da escola do campo investigada.

Nos momentos em que estivemos na EEBAS realizando a pesquisa, ouvimos falas como: “*bem-vinda*”, “*estamos aqui para contribuir com a pesquisa*”, “*aprenderemos com a pesquisa, também*”, “*vamos falar a verdade*”. Diante dos relatos percebemos o quanto os profissionais do campo sentem a necessidade de compartilhar suas angústias, e o quanto a escola do campo ainda é um espaço de possibilidades e de vazios conceituais – um campo vasto para pesquisas. Assim, a dissertação foi tomando forma, constituindo-se em meio ao espaço dentro e fora da escola.

Os resultados permitiram compreender que a (re)configuração/materialização de um PPP que contemple os princípios e as finalidades da educação do campo não é um processo isolado e restrito a um setor da escola, porque é preciso contar com a participação de um coletivo de educadores(as), gestores(as), pais/responsáveis e alunos(as), pois sem a participação do coletivo esse processo se configura como uma ação tecnicista, ou como diz Veiga (2009), uma ação fundamentada nos princípios da regulação, que não produz grandes mudanças na lógica de funcionamento da escola.

Polon (2014, p. 170) infere que “o cotidiano da escola pública localizada no campo é espaço/tempo de contradição, no qual os processos de regulação estão naturalizados, porém existem elementos geradores que contribuem para o emergir de processos emancipatórios”. Constatamos no PPP, no Regimento Escolar, nas falas dos sujeitos e na organização do trabalho pedagógico da Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos, elementos regulatórios, contradições e alguns elementos geradores de processos emancipatórios, encortinados por uma intencionalidade, uma possibilidade de transformação — apresentada tanto no PPP quanto por alguns sujeitos da pesquisa.

Dentre os indícios de uma ação reguladora destacamos: a forte influência que a educação urbana exerce na prática educativa e organizacional da EEBAS, e que se manifesta nas normas e em um currículo sustentado por valores e conhecimentos da vida urbana; incipiente conhecimento sobre as leis que regem a Educação do Campo; falta de formação inicial e continuada voltada às especificidades da educação do campo; Projeto Político-Pedagógico (re)construído sem a participação da comunidade, de forma rápida, a fim de cumprir prazos e burocracias do sistema de ensino; a falta de estrutura física e pedagógica apropriada e em consonância com a legislação da educação do campo.

Algumas contradições marcam o escrito e o oral, pois o PPP documentado cita teóricos, as Diretrizes e Orientações da Educação Básica do Campo e define a filosofia de uma Educação do Campo. No entanto, nas entrevistas a maioria dos educadores afirmou desconhecer a legislação que rege a Educação do Campo, evidenciando que o processo de (re)construção do PPP ocorreu de forma fragmentada e com pouco prazo para uma discussão aprofundada sobre a temática.

Embora o PPP documentado mencione princípios e objetivos da educação do campo, é sutil a manifestação desses princípios nas práticas educativo-pedagógicas. Pelos dados das entrevistas e das observações sobre a organização do trabalho pedagógico, é visível a influência da educação urbana nas práticas pedagógicas da escola, que segue os mesmos livros didáticos, o mesmo currículo e competências de aprendizagem adotadas pela escola urbana, ação que, ainda que involuntariamente, sufoca as experiências dos(as) alunos(as) que vivem no campo, o reconhecimento da diversidade sociocultural dos sujeitos do campo e sua identidade.

A ação, ou processo de regulação, influencia, de várias formas, a organização da escola, e às vezes chega de maneira tão sutil que os próprios membros da escola não percebem ou não possuem forças para questionar o sistema governamental que impõe as burocracias, diário eletrônico, provas externas, SigEduca, com prazos muito apertados, que

prejudicam ou impedem a discussão coletiva dos educadores(as), das normas e orientativos a serem seguidos na (re)construção do PPP, acabando por caracterizar o tradicional “cumpra-se”. Dessa maneira, sufoca-se o tempo/*cronos* destinado à organização do trabalho pedagógico e à implementação das políticas públicas para a Educação do Campo.

Esses elementos regulatórios, quando não analisados de forma crítica, interferem no propósito de um PPP “entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo” (VASCONCELLOS, 2013, p. 17), ou, como diz Veiga (2009, p. 13), um projeto de “ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” e não somente para cumprir burocracias.

Partindo dos dados analisados, podemos dizer que a escola ainda luta para romper com a ideia enraizada de que o urbano é sinônimo de bom e o campo sinal de atrasado. A falta de apropriação das normatizações, da literatura da Educação do Campo, fragiliza a discussão, a tomada de decisão por parte dos profissionais da educação e da comunidade quanto à escola que almejam, pois não conhecem outra forma de educação além da urbana. O não cumprimento das leis por parte das autoridades competentes, como o não investimento na formação continuada dos educadores contribui, em grande medida, para a predominância da escola urbana no campo. Segundo Arroyo (2007, p. 173), é necessário “pensar a formação de educadoras e educadores como uma estratégia para reverter essa visão negativa que se tem do campo, da escola rural e dos professores rurais”.

Considerando as dificuldades de se posicionarem como uma escola do campo, e as dificuldades estruturais e pedagógicas da escola, os educadores desafiam-se a atuar de forma dinâmica, trabalhando em grupos, instigando a participação dos(as) educandos(as) em relação à cultura, música, leitura, ao desenvolvimento intelectual, através das apresentações mensais que acontecem na escola e em projetos especiais que constam no PPP, como “Família na Escola”, que visa estimular o envolvimento da comunidade com a escola.

O PPP formalizado e escrito pela EEBAS aborda temas específicos da Educação do Campo, cumprindo as exigências legais e da Seduc/MT, de modo a garantir o funcionamento escolar, e, na contramão, lança intencionalidades de avançar em relação ao que está posto pelo sistema, com propostas efetivas de mudanças. Porém, essas intencionalidades revelam-se ainda frágeis, por conseguinte os sujeitos que compõem a escola reconhecem que lhes faltam elementos que lhes propiciem maior entendimento do que é escola do campo e de como organizar o trabalho pedagógico nessa perspectiva educacional.

A investigação nos permitiu identificar que a regulação no processo de (re)construção do PPP pode ser superada mediante estudos coletivos, a fim de compreender

que o PPP vai além das “adaptações”, e visa um “projeto de educação (política e pedagógica), que pense desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social [...]” (CALDART, 2004, p. 11). Portanto, o PPP, ao

mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intenta, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico (VEIGA, 2009, p. 17).

Mészáros (1981, p. 163) compreende que o(a) educador(a) tem um papel importante na escolha do processo a ser seguido e que a sua escolha “consistindo em uma reflexão mais ou menos adequada sobre um processo real, não é *atividade não-alienada*, em virtude do fato de estar ele, a seu modo, consciente da alienação”. Sendo assim, cabe à gestão e à comunidade escolar fazer do PPP um instrumento de emancipação humana, ou uma maquinaria de reprodução do sistema capitalista.

A Educação do Campo, por ter surgido das lutas dos movimentos sociais, das práticas de educação dos povos do e no campo, vai na contramão das concepções de escola e de projeto de educação proposto pelo sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012). Essa compreensão é importante para analisarmos que o funcionamento das escolas do campo não acontece de forma linear e homogênea, mas marcado por contradições, de modo que, em uma mesma realidade, podemos perceber regulações e, ao mesmo tempo, indícios de uma ação emancipadora.

A análise do conjunto de dados da realidade pesquisada possibilitou detectar que os indícios de emancipação acontecem em meio a uma relação contraditória entre o escrito, o oral e o feito. Ora volta-se aos interesses do capital, ora lança intencionalidades de mudanças em direção a uma educação, que contemple o campo e os seus sujeitos, de modo especial os agricultores familiares. Assim, questionamos: de que forma o PPP expressa ou articula-se a uma perspectiva de educação emancipatória? Consideramos que o PPP faz isso a partir do momento em que: apresenta intencionalidades democráticas e aborda a necessidade de conhecimento sobre a Educação do Campo; reconhece a importância da participação da comunidade nas discussões e decisões da escola; e compromete-se em estudar o PPP na formação continuada, tendo presente que a escola pode caminhar rumo a uma concepção emancipatória se o coletivo da escola compreender que

a elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os

segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população (VEIGA, 2003, p. 279).

Os desafios para a EEBAS são muitos: superar a dicotomia campo e cidade; proporcionar tempo para a discussão coletiva que aborde a temática Educação do Campo; superar as práticas isoladas no processo de (re)construção do PPP; trabalhar coletivamente com a comunidade; concretizar projetos para a melhoria do desenvolvimento pedagógico e não apenas para atender as burocracias, e criar vínculo ou raízes com a comunidade e com a realidade da escola do campo. As perspectivas de transformação podem ser vislumbradas em algumas questões, entre as quais: vontade de mudança, desejo de conhecer a Educação do Campo, reconhecimento e valorização do contexto social em que a escola está inserida.

Um dos grandes desafios para a concretização do PPP da EEBAS é debater com a comunidade escolar as amarras e regulações que se manifestam, não somente no processo formal de construção do PPP, mas em toda organização do trabalho pedagógico, discutir formas de superá-las, e também saber qual é o comprometimento de cada membro da comunidade escolar nesse processo. Como menciona Polon (2014, p. 178), não se “trata de encontrar “culpados”; trata-se de enxergar a lógica perversa do sistema capitalista no mundo escolar”, pois só assim os educadores poderão materializar, “desvelar as concepções que respaldam as lógicas de inovação” (VEIGA, 2003, p. 279) e de emancipação.

A formação continuada é um espaço importante para que os(as) educadores(as) estudem e discutam as propostas contidas no PPP da escola e redimensionem o que for necessário. Cabe pensar em uma formação comprometida com a emancipação humana, com a criticidade, e em “[...] construir uma (outra) escola que tenha, na sua base, a valorização e construção do novo, a partir do conhecimento dos sujeitos que ali vivem e trabalham, o conhecimento dos trabalhadores do campo [...]” (NEIDECK, 2017, p. 51).

O reconhecimento da necessidade de enfrentamento dos desafios que a escola tem pela frente, pode possibilitar processos de emancipação e de rompimento com a hegemonia dominante, como afirma Polon (2014, p. 180): “desmistificar essa força regulatória como círculo vicioso na escola é um desafio imposto para a efetivação de uma escola pública no campo emancipatório”. Na concepção de Neideck (2017), o primeiro passo para que a transformação aconteça dentro da escola é que o(a) educador(a) se posicione como protagonista dessa ação, e, logo em seguida, haja a participação da comunidade, na

perspectiva da construção da autonomia escolar e dos sujeitos que dela participam. Estes são elementos essenciais para uma educação emancipadora.

As políticas públicas precisam atingir o “chão da escola”, cabendo aos educadores e à escola como um todo, estarem atentos e posicionarem-se criticamente em relação a elas, de modo a referendar aquelas que efetivamente sejam significativas às escolas do campo, como lembram Machado e Vendramini (2013). É tarefa de toda a comunidade escolar lutar pela ampliação e efetivação das políticas públicas para as escolas do campo, valorizando as conquistas obtidas e apropriando-se do conhecimento construído nessa área, ciente de que a emancipação é processo de construção permanente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora Graal, 1987.

ALVES, A. J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo SP, n. 77, mai., 1997.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 2. ed., São Paulo, SP: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Educação do Campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 54-62.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Políticas de formação de Educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago., 2007.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Outras Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BORDIN, L. C. **Histórias de São José dos Quatro Marcos**. São Paulo, SP: All Print Editora, 2018.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 28 Mai. 2019.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 10 de novembro de 1937.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao46.htm>. Acesso em: 29 Mai. 2019.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao88.htm>. Acesso em: 29 Mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE n. 36/01**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 01, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7.352**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Portaria n. 86, Brasília, DF: 2013.

BUSSMANN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 25. ed., Campinas, SP: Papiros, 2009.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Revista Eletrônica Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. 4. ed., São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Elementos Para a Construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. Coleção: Por Uma Educação do Campo. v. 5.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. III seminário com as Escolas de Inserção dos Estudantes (7 a 9 de abril de 2010). *In*: CALDART, R.; STEDILE, M. H.; DAROS, D. (Org.). **Caminhos para a**

transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1. ed., São Paulo, SP: Expressão popular, 2010.

CAPES, Banco de Teses e Dissertações. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <capesdw.capes.gov.br/banco-teses/>. Acesso em: 28 Jun. 2018.

CARVALHO, A. de L. O Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá-MT, v. 17, n. 35, p. 421-439, set./dez., 2008.

COSTA, R. da S. F. S. **Alfabetização de Crianças do e no Campo em Classes Multisseriadas:** registro sobre práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí (UFPI), Teresina, 2015. 118 p.

CRUZ, J. P. da. **O MST e a Educação do Campo:** um olhar sobre as práticas pedagógicas da escola estadual Paulo Freire, assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2015. 158 p.

DAL LIN, A.; SCHLESENER, A. H. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. *In:* SCHLESENER, A. H., MASSON, G., SUBTIL, MJD, (Orgs.). **Marxismo(s) & educação** [on-line]. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016, p. 63-92.

EEBAS - ESCOLA ESTADUAL BENTO ALEXANDRE DOS SANTOS. **Projeto Político-Pedagógico.** Distrito de Santa Fé, Município de São José dos Quatro Marcos-MT, 2019.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In:* KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF. 2002.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In:* MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e Território Camponês do Brasil. *In:* FERNANDES, B. M; CEROLI, P. R.; OLIVIERA, C. J. de; SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Educação do campo:** Campo Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008, p. 26-43.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2000.

FREIRE, P. Cartas de Paulo Freire aos professores. *In:* **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, USP, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15e42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 21 Out. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 67. ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, H. C. de A. Rumos da Educação do Campo. Brasília, DF: **Em aberto**, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

- FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FREITAS, L. C. Materialismo histórico dialético. *In: Seminário de Pesquisa do Setor de Educação do MST. Anais do I Seminário de Pesquisa MST*. Brasília, DF, 2008.
- FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In: CALDART, R. S. (Org.). Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010, p. 155-175.
- GADOTTI, M. Pressuposto do projeto pedagógico. *In: MEC. Anais Conferência Nacional de Educação para todos*. Brasília, DF, 28/08 a 02/09/1994.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, SP: Cortez, 3. ed., Instituto Paulo Freire, 2001.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed., Chapecó, SC: Argos, 2007.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed., Chapecó, SC: Argos, 2012.
- GARCIA, R. **Consolidação das Políticas Educacionais do Campo**. Tangará da Serra-MT: Sanches LTDA, 2008.
- GARSKE, L. M. N.; CASTILHO, L. A.; CÂNDIDO, C. Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 4, 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo, SP: Atlas, 1999.
- GENTIL, H. S. **Identidades de Professores e rede de Significações: configurações que constituem o “nós professores”**. 2005. 302p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre-RS, 2005.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed., Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, SP: RAE, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed., Rio de Janeiro, RJ: Record, 2004.
- HENRIQUES, R.; *et al.*; Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF: **Cadernos SECAD**, 2007.
- JAPIASSU, H. P. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1934.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação básica do campo (Memória)**. 3. ed., Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, v. 1, 1999, 98p.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. 136 p.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed., São Paulo, SP: Cortez, 2002.

LIMA, N. L. G. **A Educação de Jovens e Adultos do Campo e a Permanência Escolar: o caso do Assentamento 25 de Maio**. Madalena, Ceará Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE: UFC, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed., Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2017.

LUZ, A. S. da.; MELLO, E. M. B.; CRISTOFOLI, M. S. Política de formação de professores para a educação básica: a profissionalização do magistério. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 14, n. 2, p. 40-54, jul./dez., 2007.

MACHADO, I. F. Um projeto político pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n 8, p. 191-219. Jul./dez., 2009.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho Pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

MACHADO, I. F.; VENDRAMINI, C. R. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana**, v. 8, n. 1, 2013.

MACHADO, V. M. **Percepções da juventude camponesa sobre a educação do campo na Escola Estadual do Assentamento Sadia/Vale Verde**. 2013, 160p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, MT: UFMT, 2013.

MALDONADO, M. M. C. **Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha**. Curitiba: CRV, 2017.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. 2. ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARX, K. **A Questão Judaica**. São Paulo, SP: Centauros, 2005.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n. 49/98**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providencias. Cuiabá, MT: Palácio, 1998.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 202-B – CEB/CEE/MT**. Parecer propondo a Resolução para Educação do Campo em Mato Grosso. Cuiabá: 2002.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 126 CEE/MT**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá, MT: 2003.

MATO GROSSO. **Lei n. 10.111, de 06 de junho de 2014 – D.O. 06/06/14**. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei n. 8.806, de 10 de janeiro de 2008. 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares para a Educação do Campo. *In*: MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: diversidade educacional**. Cuiabá, MT: Gráfica Print, 2012, p. 107-135.

MATO GROSSO. **Resolução Normativa n. 003/2013-CEE/MT**. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Estado de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Marx: A teoria da alienação**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed., São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MILHOMEM, A. L. B.; GENTIL, H. S.; AYRES, S. R. B. Balanço de produção científica: a utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. *In*: **Seminário de Educação – SemiEdu**, Cuiabá, MT: UFMT, 2010.

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

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Educação do Campo. *In*: ALENTEJANO, P.; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA/ME, 2010.

MOROZ, M.; GIANFALDANI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. 2. ed., Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

MUNARIM, A. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 16-26.

NEIDECK, R. M. B. Formação continuada: importante ferramenta disponibilizada às escolas no/do campo. *In*: PERIPOLLI, O. J.; NEIDECK, R. M. B.; ZOIA, A. **Formação continuada: o diálogo necessário entre a universidade e os educadores do campo**. Lajeado, RS: Ed. Da Univates, 2017. p. 49-63.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 23. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

NETO, L. B. **Educação rural no Brasil: do ruralismo ao movimento por uma educação do campo.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

PEREIRA, E. dos S.; MACÊDO, M. M. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 1, p. 152- 169 – jan./abr., 2018. ISSN 2238-8346.

PERIPOLLI, O. J. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense: a mercantilização da terra e da escola.** Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 276 p.

PERIPOLLI, O. J.; ZÓIA, A. O fechamento de escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade.** Sinop, MT, v.1, n. 2, p. 188-202, 2011.

PERIPOLLI, O. J. Formação continuada – o projeto: por entre estradas e trilhas, o caminho que se fez e se faz ao caminhar. *In: PERIPOLLI, O. J.; NEIDECK, R. M. B.; ALCEU, Z. (Orgs.). Formação Continuada: o diálogo necessário entre a universidade e os educadores do campo – Lajeado, RS: Ed. Da Univates, 2017, p. 31-47.*

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2000.

POLON, S. A. M. **A Regulação e a Emancipação em Escolas Públicas Localizadas no Campo.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2014. 216 p.

POLONIATO, S. **Concepções e perspectivas da educação no/do campo no assentamento de reforma agrária Wesley Manoel dos Santos.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, MT, 2015. 171 p.

POLONIATO, S. O assentamento de Reforma agrária Wesley Manoel dos Santos: legislação e práticas pedagógicas. *In: PERIPOLLI, O. J.; NEIDECK, R. M. B.; ALCEU, Z. (Orgs.). Formação Continuada: o diálogo necessário entre a universidade e os educadores do campo – Lajeado, RS: Ed. Da Univates, 2017, p. 65-80.*

PORTO, I. **Concepções e percepções de educação do na escola municipal Boa Esperança Sorriso-MT.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT, 2016. 156 p.

RECK, J. (org.) **Novas perspectivas para a Educação do Campo em Mato Grosso, Contexto e Concepções: (re)significando a aprendizagem e a vida.** Cuiabá, MT: Defanti, 2007.

REGIMENTO ESCOLAR. **Escola Estadual Bento Alexandre dos Santos**. Distrito de Santa Fé, Município de São José dos Quatro Marcos-MT, 2019.

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

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: ALENTEJANO, P.; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

SANTOS, J. R. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 4, 2019.

SARDINHA, M. C. **Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do Campo**: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém Biblioteca Depositária: Paulo Freire, 2015. 159 p.

SILVA, E. F. da. **Educação do Campo**: processos de formação política da juventude camponesa do assentamento Roseli Nunes, Município De Mirassol D'oeste/MT. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres, MT, 2016. 164 p.

SILVA, G. B. F. **O projeto político-pedagógico no sistema de educação do município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (PUC), São Paulo, SP, 2016. 180 p.

SILVA, V. C. da. **Trajetória da política de Educação do/no Campo em Parauapebas-Pará de 2005-2010**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar), Sorocaba, SP, Biblioteca Depositária: BSo-UFSCar, 2015. 164 p.

SMANHOTO, W. A. **O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Florestan Fernandes e suas Relações com o Cotidiano do Assentamento 12 de Outubro**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – PPGedu, Universidade do Estado de Mato Grosso, (UNEMAT), Cáceres, MT, 2017. 240 p.

SOUZA, M. C. **Políticas e Práticas de Educação no Campo**: um estudo a partir da Escola Itinerante Maria Alice Wolff de Souza no Município de Lages-SC (1984-2010). Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2015. 140 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e metodológicas para elaboração e realização. 10. ed., São Paulo, SP: Libertad, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 15. ed., São Paulo, SP: Libertad Editora, 2013.

VEIGA, I. P. A. Inovação e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES (UNICAMP)**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-281.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. da. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 25. ed., Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 11-35.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

I – PERFIL DO DOCENTE

- Qual a sua formação e tempo de serviço na unidade escolar? Carga horário e contrato de trabalho (interino ou concursado)
- Desempenha outra atividade profissional além da docência? Se sim, especifique.
- Trabalha em outra instituição de ensino?
- Ministra aulas em que nível de ensino (EF I, EF II, EM)?
- É residente na zona rural ou urbana?

II – EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Você considera que essa escola é uma escola do/no campo? Justifique.
- Como é a estrutura e o funcionamento da escola pesquisada?
- Os Movimentos Sociais influenciaram nos avanços legais e teóricos da escola do/no campo. O que você pensa sobre o assunto?
- Quais as principais propostas educativas e pedagógicas para as escolas do campo (objetivos, currículo, métodos, etc.)?
- Cite alguma legislação e documento sobre a educação do campo, qual você conhece.

III – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

- Você conhece o Projeto Político-Pedagógico dessa escola? Que tipo de educação ele propõe?
- O Projeto Político-Pedagógico dessa escola está atualizado? Como os docentes acompanham o processo de atualização?
- Você participou da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola? Como você avalia sua participação na elaboração do PPP desta escola? Partiu de você alguma iniciativa para a elaboração coletiva do PPP nesta escola?
- A comunidade tem participado na construção do Projeto Político-Pedagógico?
- O Projeto Político-Pedagógica da escola do campo, de modo especial, as práticas pedagógicas desenvolvidas contemplam a realidade dos educandos?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR(A), COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) E TÉCNICOS(AS) ADMINISTRATIVOS

I – PERFIL DO GESTOR

- Qual a sua formação e tempo de serviço na unidade escolar? Situação funcional: 20, 30 ou 40 h?; efetivo ou contratado?)
- Tempo de atuação como gestor.
- Mora na zona urbana ou rural?

II – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO SETOR

- Quadro de funcionários, funções.
- Como se desenvolve as atividades técnico-pedagógicas nessa escola em termos de conteúdo, metodologias, práticas pedagógicas priorizadas?
- Quais as ações educativas desenvolvidas por esse setor? E com relação ao trabalho pedagógico?
- Quais as principais dificuldades encontradas por esse setor? (gestão – técnicos)
- Realidade sociocultural dos sujeitos do campo (um dos princípios da educação do campo é a articulação com a realidade sociocultural dos sujeitos do campo. Essa escola tem procurado promover essa articulação. De que forma?

III – EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Como você compreende a educação do campo? Ela difere-se da educação urbana?
- Qual a sua opinião sobre a implementação da política nacional de educação do campo?
- O que é uma escola do/no campo?
- Você considera que essa escola é uma escola do/no campo? Justifique.
- Quais os principais desafios da escola do campo?
- Qual a sua visão em relação as ações educativas apoiadas pelos Movimentos Sociais do Campo? • Como você definiria “educação emancipadora” (emancipação)?

IV – PROJETO POLÍTICO–PEDAGÓGICO

- Você participou da elaboração do PPP?

- De que forma a comunidade escolar participa da elaboração do PPP?
- Qual a contribuição do PPP para a gestão democrática, e para os gestores, considerando os inúmeros desafios educacionais?
- A escola possui um Projeto Político-Pedagógico atualizado? Como a gestão da escola acompanha o processo de atualização do PPP?
- Qual a sua atuação na construção do PPP?
- Que tipo de educação o PPP dessa escola propõe?

V – PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

- A comunidade tem participado na construção do PPP da escola? De que forma, em que momento?
- Qual é a relação existente entre a escola e a comunidade? Como a escola contribui para atender as necessidades básicas dessa comunidade e como incentiva a sua participação na escola.

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PAIS OU RESPONSÁVEL PELO ALUNO

I – PERFIL DO PAI OU RESPONSÁVEL

- Quantos filhos estudam na escola? É do Ensino Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio.
- Mora em que comunidade?

II – EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Você conhece a política educacional e a legislação da educação do campo? O que sabe a respeito da educação do campo?
- Você considera que essa escola é uma escola do campo? Por que?
- Que atividades e práticas pedagógicas seus filhos vivenciam nessa escola? Que tipo de formação eles têm aqui?
- Quais as dificuldades de uma escola do campo?
- A escola estimula a participação dos pais ou responsável nas atividades escolares? A direção da escola procura envolver os pais ou responsáveis nas decisões relativas à melhoria da escola?
- Como você definiria “educação emancipadora” (emancipação)?

III – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

- Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola?
- Você participou da construção do mesmo? De que forma?
- A escola fez alguma reunião para discutir sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola?

IV – PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

- Como você analisa a participação da comunidade na construção do PPP?
- A comunidade tem voz ativa na construção do PPP?
- Que práticas pedagógicas seus filhos vivenciam nessa escola? Que tipo de formação eles têm aqui?