

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

RAISSA SOUZA GUSMÃO

**A GESTÃO DE UMA ESCOLA EM ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE MONTES
CLAROS – MG E OS DESAFIOS DA EQUIDADE ANTE A DIVERSIDADE**

JUIZ DE FORA
2017

RAISSA SOUZA GUSMÃO

**A GESTÃO DE UMA ESCOLA EM ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE MONTES
CLAROS – MG E OS DESAFIOS DA EQUIDADE ANTE A DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr.^a Angélica Cosenza Rodrigues

JUIZ DE FORA

2017

RAISSA SOUZA GUSMÃO

**A GESTÃO DE UMA ESCOLA EM ÁREA RURAL DO MUNICÍPIO DE MONTES
CLAROS – MG E OS DESAFIOS DA EQUIDADE ANTE A DIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr.orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Aos meus filhos Marcos Vinícius, João Pedro e Sara. Por suportarem minhas impaciências e minha presente ausência. Vocês são razões da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer. E por mais que diga ou escreva, as palavras serão poucas para externar a minha gratidão....

À Deus, pela benção da vida.

Aos meus Pais Francisco e Cleonice, pilares em minha vida. Em especial minha mãe, primeira a incentivar a participação no mestrado.

Ao meu esposo Marcos, e aos meus amados filhos Marcos Vinícius, João Pedro e Sara pela paciência e compreensão durante esse período de estudo mais intenso. Por compreenderem e conviverem com meu silêncio, distância e impaciência.

Às minhas irmãs, queridas companheiras, Ariadna e Pollyane, incentivadoras de todas as horas.

Aos muitos familiares e amigos pelo apoio e suporte dado quando necessário.

À Angélica que me orientou com muita paciência e compreensão no caminho dessa pesquisa e conseqüente dissertação.

À Luisa, presença constante, cobrando e incentivando no desenvolvimento da pesquisa e dissertação.

Às amigas e amigos que fiz durante essa longa caminhada, nos períodos presenciais e não presenciais. Suportes sempre a cuidar e incentivar.

Aos amigos e colegas de trabalho, em especial àqueles que contribuíram diretamente em mais essa etapa da minha vida.

Serei sempre grata a todos vocês!

A escola do campo teria que ser apenas
um remedo da escola da cidade?
(Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica
Molina)

RESUMO

O presente estudo de caso visa analisar as práticas pedagógicas da equipe gestora de uma escola pública estadual, localizada em área rural do município de Montes Claros, Minas Gerais, a partir dos princípios que orientam uma educação de qualidade que atenda as diversidades no ambiente escolar, mais especificamente os princípios relacionados à Educação do Campo. Frente a isso, elencamos como pergunta de pesquisa: como o desenho das propostas pedagógicas (projetos e ações) da gestão escolar contribui, ou não, para a consolidação do direito à educação de qualidade, com equidade, para a diversidade da população camponesa atendida pela E. E. da Aparecida do Mundo Novo. Essa análise justifica-se devido à reprodução das práticas educacionais urbanas em escolas rurais, o que gera a negação da identidade da instituição e da comunidade na qual está inserida. Assim, pretendemos verificar, por meio de entrevistas com a equipe gestora, se as práticas pedagógicas da unidade de ensino pesquisada contribuem para a inclusão e equidade, com reconhecimento dos sujeitos que compõem o educandário. Para tanto, no capítulo inicial, descrevemos os contextos políticos e práticos do âmbito macro até a escola com o objetivo de apresentar o cenário onde as políticas são pensadas e praticadas. No capítulo 2, apresentamos uma análise mais reflexiva do perfil da escola em questão, dialogando as entrevistas realizadas durante a pesquisa e o referencial que orienta a mesma, abordando aspectos relacionados à concepção de educação do campo, ao currículo escolar e à gestão escolar. E, ante os resultados encontrados na pesquisa, apresentamos no capítulo 3 o Plano de Ação Educacional com propostas de práticas educacionais que acreditamos serem relevantes ao desenvolvimento da E. E. de Aparecida do Mundo Novo para garantia do direito educacional dos indivíduos nela inseridos, respeitando-se as peculiaridades apresentadas enquanto escola localizada no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Diversidade; Equidade; Gestão Escolar.

ABSTRACT

The present case study aims to analyze the pedagogical practices of the management team of a state public school, located in countryside zone of the city of Montes Claros, Minas Gerais, based on the principles that guide a quality education that attends the diversities in the school environment, more specifically the principles related to countryside zone Education. Faced with this, we list as a research question: as the design of pedagogical proposals (projects and actions) of school management contributes, or not, for the consolidation of the right to quality education, with equity, for the diversity of the countryside population attended by the E. E. da Aparecida do Mundo Novo. This analysis is justified by the reproduction of urban educational practices in rural schools, which generates the denial of the identity of the institution and the community in which it is inserted. Thus, we intend to verify, through interviews with the management team, if the pedagogical practices of the researched teaching unit contribute to inclusion and equity, with recognition of the subjects that make up the school. For this, in the opening chapter, we describe the political contexts and practical from the macro scope to the school with the objective of presenting the scenario where policies are thought and practiced. In chapter 2, we present a more reflexive analysis of the profile of the school in question, dialoguing the interviews conducted during the research and the reference that guides it, addressing aspects related to the conception of rural education, the school curriculum and school management. And, given the results found in the research, we present in chapter 3 the Educational Action Plan with proposals of educational practices that we believe are relevant to the development of E. E. de Aparecida do Mundo Novo to guarantee the educational right of the individuals included in it, respecting the peculiarities presented as a school located in the countryside.

Keywords: Countryside Education; Diversity; Equity; School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Organograma da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos entrevistados na Pesquisa	64
Quadro 2	Transformações que a realidade exige da escola	67
Quadro 3	Ações do Plano de Ação Educacional	100
Quadro 4	Proposta e Planejamento do Grupo de Estudo	106
Quadro 5	Organização e Formação para o Colegiado Escolar	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Unidades de Ensino da Educação Básica no estado de Minas Gerias..	38
Tabela 2	Matrículas da Educação Básica no estado de Minas Gerias	39
Tabela 3	Unidades de Ensino e matrículas, urbanas e rurais, da Educação Básica no estado de Minas Gerias	39
Tabela 4	Rendimento E. E. de Aparecida do Mundo Novo – 2016	51
Tabela 5	Rendimento 1º Bimestre – Língua Portuguesa	53
Tabela 6	Rendimento 1º Bimestre – Matemática	53

LISTA DE ABREVIATURAS

AMEFA	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
CAT	Certificado de Avaliação de Títulos
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Índice Socioeconômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEUB	Professor de Ensino do Uso da Biblioteca
Pnate	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	19
1.1 Caminhos e Diretrizes Nacionais da Educação do Campo.....	28
1.2 A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: gestão da Educação do Campo na Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros	38
1.3 A E. E. de Aparecida do Mundo Novo, uma escola no campo: o contexto da diversidade	48
2 PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA E. E. DE APARECIDA DO MUNDO NOVO: UMA ESCOLA NO CAMPO.....	60
2.1 Práticas Metodológicas	60
2.2 Por uma Educação do Campo no campo.....	66
2.2.1 Concepção de Educação no campo, do campo e para o campo	68
2.2.2 O Currículo no contexto escolar: sobre o direito dos povos do campo.....	79
2.2.3 A Gestão Escolar em uma Escola no Campo: Uma construção coletiva	88
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA UMA ESCOLA NO CAMPO	99
3.1 Projeto Político Pedagógico: Identidade Coletiva da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.....	100
3.2 Grupo de Estudo: Espaço para reflexões e compartilhamento de saberes.....	105
3.3 Horta Escolar: Lugar de Aprendizagens	107
3.4 Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil: propostas para uma gestão democrática	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE	127
ANEXOS	137

INTRODUÇÃO

A educação que trata das diversidades¹ é uma necessidade da atualidade, constituindo-se uma importante ferramenta na construção de uma sociedade mais justa e aberta, que considere as pessoas com suas diferenças, possibilitando um maior diálogo e respeito entre os grupos distintos que a compõe, bem como o reconhecimento dos diferentes sujeitos e a construção de identidade dos mesmos. As discussões educacionais sobre diversidade e inclusão são de longa data e exigem mudança de postura dos atores envolvidos no contexto escolar para promoção da equidade².

Segundo Marques (2012), há uma atual intensificação das discussões em torno da inclusão no campo da educação, em prol da promoção de uma sociedade mais justa para todos. Com essa ampliação das discussões sobre diversidade e inclusão no ambiente escolar, crescem, também, aquelas em torno das propostas curriculares e pedagógicas para atender as diferenças, visando a promoção de uma educação, de qualidade para todos, e aqui nessa pesquisa terão destaque as que se dão mais especificamente acerca do atendimento à população rural, ou seja, da Educação do Campo.

O entendimento desse tema torna-se fundamental para contextualizar o caso de gestão desse estudo, uma vez que nosso objeto de pesquisa é uma escola pública da rede estadual, E. E. de Aparecida do Mundo Novo, localizada em área urbana conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, mais especificamente no distrito de Aparecida do Mundo Novo, no município de Montes Claros – Minas Gerais.

Na situação **Urbana** consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação **Rural** abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos (BRASIL, 2017).³

¹ Diversidade, “*qualidade do que é diverso; pluralidade*”. Sendo o conceito de diverso, “*diferente, distinto, variado*” (BECHARA, 2011).

² “*Senso de justiça, com reconhecimento de igualdade de direitos*” (BECHARA, 2011).

³Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/conceitos.shtm>> Acesso em 11 de junho de 2017.

No entanto, segundo Silva (2011), essa definição do IBGE pode ser questionada, pois também considera como áreas urbanas as vilas e distritos, mesmo que tenham como principal fonte de renda as atividades agrícolas e que, por isso, são excluídos das análises de desenvolvimento do campo e das políticas públicas de atendimento específico aos camponeses.

A escola em questão pertence à rede estadual de educação de Minas Gerais; devido à localização da mesma ser em um distrito de Montes Claros, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo não faz parte do grupo de escolas do campo da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, apesar de atender a um público camponês e diverso. Para SEE/ MG, escolas do campo são aquelas situadas em área rural, definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – ou aquelas situadas em área urbana, que atendem, predominantemente às populações do campo (MINAS GERAIS, 2016).

O distrito, onde está localizada a E. E. de Aparecida do Mundo Novo, tem sua economia baseada em atividades agropecuárias de pequeno e médio porte, em alguns pequenos comércios (mercearias, lojinhas, botecos) e no funcionalismo público (escola municipal do pré-escolar, escola estadual de nível fundamental e médio, posto de saúde e uma pequena agência do correio). Devido a tais características socioculturais é possível que alguns fatores influenciem na educação escolar, como por exemplo o nível de escolaridade e tipo de atividade exercida pelos pais e familiares dos estudantes, a classe econômica, a região/lugar em que mora o estudante e a cor/raça do mesmo. Nesse contexto de diversidade, uma instituição escolar tem o importante papel social de promover a inclusão e a equidade através de uma prática pedagógica que reconheça e valorize essas diferenças.

O corpo discente da escola em questão é constituído pelos filhos e filhas de servidores públicos, os filhos e filhas de pequenos comerciantes, os filhos e filhas daqueles que exercem atividades agropecuárias de médio e pequeno porte, os filhos e filhas dos trabalhadores rurais braçais e os filhos e filhas daqueles que sobrevivem de trabalhos e/ou atividades informais⁴, os chamados “bicos”, ligados ou não à terra. Os alunos e as alunas matriculados se subdividem ainda entre os que residem na sede do distrito e os que residem fora, em comunidades vizinhas, dentre as quais

⁴Refere-se às atividades exercidas sem registro na carteira, sem vínculo empregatício com uma pessoa física ou jurídica e, por não possuir tal vínculo, não conta com benefícios trabalhistas como férias, licença maternidade, aposentadoria e auxílio desemprego.

umas poucas não pertencem ao município de Montes Claros, uma pertence ao município de São João da Ponte e outra ao de Capitão Enéas.

Há pouco envolvimento dos pais e responsáveis no dia a dia da E. E. de Aparecida do Mundo Novo – embora seja grande a participação nos momentos festivos e comemorativos – ou por falta de esforço dos mesmos ou por falta de abertura da gestão escolar para um maior envolvimento das famílias nas questões cotidianas da instituição. Outro fator pode ser as questões do transporte e a distância, muitas famílias, em especial as que residem fora do distrito de Aparecida do Mundo Novo, encontram tais dificuldades para participarem das atividades e do cotidiano da instituição.

A temática se relaciona com minha trajetória profissional, pois atuo na área da educação, inicialmente como professora, desde 2004 e, com exceção do ano de 2006, sempre trabalhei em escolas em áreas rurais, sendo no total duas, ambas no município de Montes Claros. Estou como servidora da E. E. de Aparecida do Mundo Novo desde 2007, num primeiro momento na área administrativa, como secretária de escola, e depois na área pedagógica, como professora. De 2012 a 2015 exerci a função de gestora da escola, e a partir de 2016 retornei à função de professora e também supervisora pedagógica da instituição em questão.

Nasci e cresci em área urbana do município de Montes Claros, mais especificamente na sede do mesmo. O campo durante longo tempo de minha vida foi espaço de visitas e passeios em busca de lazer e descanso. Em 2008, quando já trabalhava na escola estadual onde nossa pesquisa se contextualiza, na comunidade do Distrito de Aparecida do Mundo Novo, decidi que essa comunidade seria o lugar onde fixaria residência a partir de laço matrimonial com um indivíduo, membro dessa comunidade campesina.

Em 2010 me inseri definitivamente na comunidade de Aparecida do Mundo Novo, constituindo família que exerce atividades agropecuárias de pequeno porte, que contribuem e complementam a renda familiar.

Ao longo da minha trajetória profissional na E. E. de Aparecida do Mundo Novo, algo sempre me angustiou: a reprodução das práticas educacionais das escolas urbanas na escola localizada em área campesina, como uma negação da identidade da instituição escolar e da comunidade na qual ela está inserida, o que contribui para a consolidação das desigualdades.

Percebo nessa escola sujeitos diversos, em suas identidades e culturas, dentro de um contexto escolar que busca uma homogeneidade, com um currículo escolar conteudista, focado em escolas urbanas, ou seja não atende as especificidades dos alunos de área rural. Mantoan (2011) propõe uma reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem a partir da integração de saberes com a transversalidade curricular e as temáticas de estudo que partam da realidade, da identidade social e cultural dos alunos.

Assim, eis a questão do nosso caso de gestão: como o desenho das propostas pedagógicas (projetos e ações) da gestão⁵ escolar contribui, ou não, para a consolidação do direito à educação de qualidade, com equidade⁶, para a diversidade da população campesina atendida pela E. E. de Aparecida do Mundo Novo?

A partir do problema de pesquisa delineado, pretendemos, nesta pesquisa, analisar como a equipe gestora da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, localizada em área rural de Montes Claros/MG identifica e lida com a diversidade do corpo discente da escola, abordando em especial a população campesina ali atendida, sendo necessário mais especificamente: 1) descrever as políticas educacionais nacionais e estaduais que visam garantir o direito à educação para a diversidade, destacando aquelas relacionadas ao atendimento da população campesina; 2) descrever a E. E. de Aparecida do Mundo Novo, bem como o perfil do corpo discente que a compõe; 3) analisar os significados atribuídos pelos/as gestores/as pesquisados/as às práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição pesquisada dialogando com os conceitos e práticas da Educação do Campo; 4) propor o Plano de Ação Educacional – PAE, procurando contribuir para que a equipe gestora da E. E. de Aparecida do Mundo Novo repense e redesenhe suas práticas e garanta o direito à educação de qualidade aos alunos que ali se encontram, a partir dos princípios da Educação do Campo, proporcionando a equidade e minimizando os impactos das desigualdades educacionais e sociais que circundam a realidade desta escola localizada em área rural, com público tão diverso.

Assim, o presente estudo buscará elucidar e discutir as dificuldades vividas pela gestão escolar para garantir o atendimento educacional de qualidade aos

⁵“*Ato de gerir; gerência, administração, direção*” (BECHARA, 2011).

⁶Equidade definida também, a partir da abordagem de Moura (2011), como “prática de tratar desigualmente os desiguais, em algumas situações, a fim de que todos alcancem o mesmo objetivo, por um caminho possível para cada um”.

alunos da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, uma escola localizada no campo. Para tanto, esta dissertação se estrutura em três capítulos.

No primeiro capítulo abordaremos a educação de qualidade como direito subjetivo e social a ser garantido a todos, inclusive àqueles que compõem a diversidade dos povos do campo. Em seguida apresentaremos os conceitos, marcos legais e políticas públicas, nacionais e estaduais, que fundamentam e orientam a Educação do Campo e o direito educacional à população campesina bem a relação dos mesmos com a garantia desse direito. Em um contexto menor, descreveremos a E. E. de Aparecida do Mundo Novo, apresentaremos de maneira mais peculiar o contexto no qual se insere o caso de gestão objeto desta pesquisa, bem como descreveremos o perfil dos alunos por ela atendidos.

O segundo capítulo está organizado a partir da apresentação da metodologia pretendida para a pesquisa, bem como dos instrumentos que serão utilizados para levantamento dos dados necessários a este estudo. Será abordado ainda o referencial teórico orientador da nossa análise, que buscará apoiar-se no diálogo entre as concepções apresentadas pela gestão escolar – acerca de uma educação de qualidade que atenda às especificidades da população do campo que, portanto, permeiam as práticas pedagógicas da E. E. de Aparecida do Mundo Novo – e as concepções e princípios da Educação do Campo.

Já no terceiro e último capítulo proporemos um Plano de Ação Educacional – PAE, com o intuito de subsidiar os trabalhos da equipe gestora da E. E. de Aparecida do Mundo Novo no pleno desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

1 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO DO CAMPO

É fundamental que as instituições desenvolvam projetos educacionais que garantam a crianças e adolescentes uma formação que contemple o desenvolvimento pleno do cidadão, buscando reduzir as desigualdades tão presentes em nossa realidade.

Nessa perspectiva, Mantoan (2011), chama atenção para a seguinte questão “o que definimos como educação de qualidade?” Segundo ela,

as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nas quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo (MANTOAN, 2011, p. 60).

Trazendo a mesma concepção de que uma educação de qualidade transcende a simples escolarização (transmissão de conteúdos), Caldart (2011) enfatiza que a educação de qualidade visa à formação de sujeitos críticos e autônomos, pessoas como sujeitos de direito, a partir de uma prática que se preocupe e valorize esse sujeito na forma de educá-lo.

A educação de qualidade é um direito garantido pela Constituição Federal – CF de 1988, e sua oferta é regulamentada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. A Constituição brasileira pertence ao rol das constituições contemporâneas e chamadas programáticas que pretendem estabelecer certa unidade da comunidade política através de normas jurídicas, bem como propõem transformar a realidade social do Estado com os direitos sociais. Desta sua última função, emerge a exigência do Estado prestar serviços aos cidadãos para garantir esses direitos fundamentais sociais, como por exemplo a educação, devendo assumir uma prática democrática e concretizadora desses direitos. Nesta perspectiva, a Constituição é também instrumento de transformação social, buscando o bem estar da comunidade.

A ação do Estado se dará por meio das políticas públicas que, segundo Riani (2013), “será considerada como sendo a ação (ou conjunto de ações) do Estado, ou sua omissão deliberada e consciente, para solução de problemas coletivos.” Ainda segundo o mesmo autor, devem ser compreendidas como processo ordenado estruturado por etapas, a saber: identificação do problema e definição da agenda; formulação da política pública; implementação; monitoramento; e avaliação. Tal processo é exercido pelo Executivo e Legislativo. Os órgãos estatais, sejam eles federais estaduais e/ou municipais, têm a obrigação de proverem condições e recursos, por meio de formulação e concretização de políticas públicas, para que os indivíduos tenham seus direitos assegurados no maior grau de eficácia possível.

A partir da Constituição Federal de 1988, que prescreve a educação básica como um direito público subjetivo prestacional, obrigatória e gratuita, o ensino público inicia um processo de universalização, expansão das vagas para atender e prestar a todos os indivíduos o direito à educação. Assim, com o avanço nas últimas décadas das discussões sobre a garantia do direito à educação no Brasil, podemos perceber que houve uma crescente preocupação em dar condições de acesso e escolarização a todos, e que há a tentativa de se garantir esse direito com políticas que incentivam o acesso e a permanência no ambiente escolar, tais como o Programa Caminho da Escola, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate), o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, o Mais Educação, o Projovem Campo – Saberes da Terra, o Programa Brasil Alfabetizado, dentre outros mais específicos para cada nível, modalidade e/ou temática de ensino.

No entanto, a universalização da oferta de ensino na educação básica não significa permanência e acesso a uma educação de qualidade, a questão é muito mais complexa. Não se trata apenas de oferecer vagas de forma igualitária para todos, mas de oferecer um tratamento, ou melhor, um serviço de qualidade que considere as diversidades, as desigualdades existentes e os fatores extraescolares que atuam sobre a escola e que busque tratar de maneira desigual os desiguais, partindo do princípio da equidade, para se alcançar resultados mais eficazes e escolas e alunos mais autônomos.

A escola tem então o desafio de fazer a conexão destes contextos múltiplos, que nela se encontram, com a sua prática pedagógica, para que possa atuar como instrumento de mudança e transformação na realidade dos alunos. Segundo

Marques (2012), no espaço escolar as diferenças sempre conviveram, mas nem sempre essa convivência foi reconhecida em sua complexidade; a tendência é defender e propagar uma homogeneidade que não existe e é apenas objeto de desejo social. Considerar a diversidade e proporcionar a compreensão e diálogo entre os diferentes são ações de grande importância para as práticas pedagógicas escolares, tendo em vista a construção de uma sociedade mais democrática.

Os indivíduos possuem identidades⁷ próprias, conhecimentos diversos e significativos que não podem ser desconsiderados no ambiente escolar e no processo de ensino aprendizagem. Segundo Silva (2016), identidade para além aquilo que somos, **é aquilo que nos tornamos** (grifo nosso), ou seja fabricamos nossa identidade no contexto de nossas relações sociais e culturais. Nessa perspectiva, Hall (2014) considera as identidades como ponto de junção, em seus trabalhos utiliza o termo identidade para

significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. (HALL, 2014, p. 111 e 112)

Para Hall (2014), as identidades estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação, visto que não são unificadas, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas, posições históricas e culturais na produção daquilo no que o indivíduo se torna. Assim, ainda segundo o autor, as identidades são produzidas por contextos, estratégias e práticas discursivas específicas, revelando a marcação da diferença e da exclusão.

A identidade e a diferença, segundo Silva (2014), possuem uma relação de estreita interdependência, pois a afirmação de uma identidade supõe uma cadeia de negações de outras identidades, de diferenças; o autor também compreende ainda que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas, “são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2014, p. 81).

A garantia ao direito a uma educação de qualidade abarca um grande número de atores envolvidos. Segundo Minhoto (2012, p. 2855), “não apenas os alunos são responsáveis por seus desempenhos, mas que todo o sistema deve prestar contas à

⁷“Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa” (BECHARA, 2011).

sociedade acerca dos resultados por eles obtidos”. Assim, todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem são responsáveis pelo sucesso ou fracasso do mesmo, todos os profissionais da educação respondem pela qualidade da mesma. Todos devem ser responsáveis, o processo educacional em uma escola passa por toda comunidade escolar, que deve pautar suas ações na busca da equidade como forma de garantir uma educação de qualidade a todos, num contexto tão plural como a escola nos tempos atuais.

O conceito de equidade é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformamos diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc. (SPOSATI, 2000).

Assim, a equidade parte do princípio do reconhecimento e respeito das diferenças em uma relação de pessoas que, por razões biológicas, culturais ou sociais, não são iguais. No entanto, mesmo diferentes têm os mesmos direitos, merecem a mesma consideração e o seu bem-estar deve ser garantido e tratado com a mesma importância. Dentro desta perspectiva, gostaríamos de corroborar com algumas abordagens sobre equidade de outras áreas não ligadas à educação, pois acreditamos que as mesmas podem somar e contribuir para uma melhor compreensão do termo na área educacional. Segundo Porto (2002, p. 129), o conceito de equidade deve incorporar os interesses coletivos dos indivíduos e também “a preocupação com a diminuição das desigualdades através de políticas de distribuição de discriminação positiva em favor dos menos favorecidos.” A autora apresenta ainda a distinção entre a equidade horizontal que, partindo do princípio da igualdade, propõe tratamento igual para os iguais; e a equidade vertical, tratamento desigual para desiguais, o que pressupõe, segundo Porto, uma discriminação positiva. Para a autora:

Cabe destacar que a discriminação efetuada entre equidade horizontal e vertical pode ser questionada por todos aqueles que considerem que não existem duas pessoas iguais, nem duas situações idênticas. Neste sentido a equidade horizontal perderia aplicabilidade (PORTO, 2002, p. 130).

Por isso gostaríamos de destacar para nossa discussão o princípio da equidade vertical, pois nem sempre o tratamento igualitário gera diminuição das desigualdades, mas contribui para o aumento das mesmas. Considerando o ambiente escolar um contexto de diversidade, onde as diferenças buscam convivência harmoniosa, o tratamento ao aluno deve ser dado observando e respeitando as diferenças entre os indivíduos.

Retomando a discussão sobre a diversidade no contexto escolar, segundo Miguel Arroyo (2013), em vídeo de entrevista dada ao Programa Nós da Educação, a partir dos anos 90 começam a chegar a nossas escolas “os outros”, “os diversos”, e surgem então grandes questões como: será que as escolas estão preparadas? Podem continuar com as mesmas práticas? Como o currículo pode atender a essa pluralidade que surge no contexto escolar? Como atender “os outros”, garantindo também a eles uma educação de qualidade? Segundo Mantoan (2011, p. 67), “Talvez seja esse o nosso grande mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o *outro*. Este *outro* que é necessariamente diferente”.

Portanto, a escola deverá, segundo Arroyo (2013), na mesma entrevista, se adaptar aos alunos, tornar-se um espaço de dignidade, “a escola tem que ser um lugar humano para aqueles que vivem em lugares tão desumanos”. Os diversos, antes e durante muito tempo foram tratados como inexistentes; hoje se manifestam, reivindicam, se fazem presentes na sociedade como sujeitos de direito. Toda esta diversidade está relacionada às grandes desigualdades sociais presentes no contexto atual, pois segundo Arroyo (2013), ainda na entrevista, “quem são feitos como os desiguais são os diversos”. Se chegam à escola os diversos e desiguais, ela deve garantir, entre todos, o acesso igualitário ao direito à educação. Esses diferentes saberes e conhecimentos não podem ser hierarquizados, nenhum grupo de indivíduos é melhor ou pior que outro, os grupos são diferentes. Quando a escola não inclui de maneira a possibilitar de forma igualitária o direito a uma educação de qualidade para os sujeitos nela inseridos, de acordo com Mantoan (2011, p. 66), as desigualdades se agravam e “essa desigualdade inicialmente escolar, expande-se para outros domínios e áreas, marcando indelevelmente as pessoas atingidas.”

Para que a inclusão social se efetive, também através da educação, é necessário que as políticas públicas contemplem as diversidades humanas, sejam

elas econômicas culturais ou sociais, através dos currículos escolares e propostas pedagógicas, que devem ser amplamente discutidos sempre na perspectiva da inclusão. No entanto, apesar de se falar muito em uma educação inclusiva, e tal discurso ser tão recorrente, o respeito, o diálogo e a compreensão das diferenças é algo ainda almejado e não existe de fato (MARQUES, 2012).

A partir dessa perspectiva,

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais (GOMES, 2007, p.41).

Segundo Silva (2016, p. 85), “tornou-se um lugar-comum destacar a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo”, e estas questões da diversidade cultural, multiculturalismo, estão relacionadas às questões de poder. O autor apresenta o multiculturalismo em duas perspectivas.

Numa visão humanista, a compreensão antropológica aceita a ideia de que não há hierarquia entre as culturas, todas são equivalentes, nenhuma é superior à outra, pois elas são resultado das diferentes experiências às quais os indivíduos são submetidos, sejam ambientais ou históricas, representam o potencial criativo que todo ser humano possui; a diversidade cultural seria a manifestação de características específicas de grupos humanos, “igualados por uma humanidade comum”. Assim, é preciso tolerar e respeitar as diferenças em nome de uma mesma humanidade (SILVA, 2016, p. 86).

Na perspectiva crítica, a humanista é questionada. Segundo a primeira, as diferenças culturais (a diversidade) não podem ser discutidas, ou sequer “concebidas separadamente de relações de poder” (SILVA, 2016, p. 86), pois tanto as diferenças como a definição do que é “humano” são resultados dessas relações (SILVA, 2016, p. 87). Ainda segundo o autor, partindo-se de uma visão crítica materialista, a diferença cultural não se resume simplesmente a resultado de um processo linguístico e discursivo, mas é base para processos de discriminação devido questões institucionais, econômicas e estruturais da sociedade.

As perspectivas humanistas e críticas trazem implicações curriculares, não opostas, mas complementares: para a primeira o currículo estaria baseado na ideia de tolerância, respeito e convivência harmoniosa das diversidades; já a segunda, para além da tolerância e do respeito, traria para discussão e análise os processos pelos quais as diferenças são produzidas e suas relações com as desigualdades. (SILVA, 2016)

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas (...) que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente (...). A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular (...)”, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2016, p. 90).

Também para Gomes (2007), as questões que envolvem a diversidade no ambiente escolar estão relacionadas às discussões sobre currículo e superação das desigualdades; assim, para ela, a escola precisa se sensibilizar para a diversidade nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e um grande avanço seria mapear, identificar o tratamento que se dá à diversidade no contexto escolar (da unidade escolar) para assim se travar as discussões e planejar ações que atendam as demandas discutidas. A escola precisa ter clareza sobre a concepção de educação que orienta sua prática pedagógica, se como um processo que perpassa todas as experiências humanas em sua plenitude e complexidade ou como um processo de escolarização, sendo este último um recorte de todo processo educativo (GOMES, 2007). A primeira concepção proporciona e está mais próxima do que ela chama de trato positivo da diversidade.

Gomes (2007) considera que

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso

nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos (GOMES, 2007, p. 17).

Para a autora, a diversidade biológica, aquilo que constitui os indivíduos enquanto espécie humana/gênero humano, não pode ser compreendida sem os aspectos da diversidade cultural, aquilo que resulta das relações dialógicas sociais dos indivíduos, pois o ser humano se compreende e se constitui a partir do biológico e das práticas socioculturais. Nesta perspectiva os seres humanos apresentam diferenças biológicas entre si, e ao longo de suas vidas estabelecem relações pessoais, sociais e culturais em determinados contextos históricos e culturais, produzindo assim uma variação de percepções da vida e do humano, num processo de construção da própria identidade. Para Gomes, estas discussões não podem perder de vista também as relacionadas à preservação do ambiente, biodiversidade e a sustentabilidade, pois são questões que garantem a sobrevivência da vida da espécie humana e a das demais espécies.

Existem grupos humanos que, devido a sua história e cultura, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos por meio de uma relação mais direta com o ambiente em que vivem. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos, esses grupos vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos responsáveis pelas elas o direito ao reconhecimento dos seus saberes e sua incorporação aos currículos (GOMES, 2007, p.21).

Esses conhecimentos devem perpassar o currículo das escolas, não só teoricamente, mas incorporados às práticas pedagógicas, refletindo assim, as diferentes identidades culturais que se fazem presentes no contexto escolar. Neste sentido, os movimentos sociais e culturais têm um importante papel a favor da diversidade no currículo, pois se opõem à cultura que prioriza o saber científico em detrimento dos outros, como se ele fosse único, absoluto e compreendesse todas as questões humanas e do universo. E é essa concepção do saber que se faz presente nas práticas pedagógicas atuais, que por isso sofrem resistência dos movimentos sociais que lutam para que os sujeitos ocupem o foco do processo educativo.

A luta travada em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes de quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores. Também tem indagado a relação entre conhecimento escolar e o conhecimento produzido pelos movimentos sociais (GOMES, 2007, p.32).

Dessa forma, com a crescente dos movimentos sociais nos últimos anos, cresce também os processos nacionais de luta pelos direitos dos cidadãos, dentre eles o direito à terra e à educação de qualidade aos povos do campo.

As lutas dos movimentos sociais camponeses surgem pelo direito à terra, para resistir à agricultura capitalista e ao agronegócio, que contrapõem as relações e conceitos da agricultura familiar. A essa luta se associa a da Educação do Campo que busca a redução das desigualdades e da precariedade dos processos educacionais nas escolas do campo.

A Educação do Campo compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 19).

Para Molina e Freitas (2011), a percepção que os gestores públicos têm do espaço rural é de inferioridade em relação ao espaço urbano. Destinam-se para o campo as sobras da cidade. Contudo, nestes últimos anos de luta, o Movimento de Educação do Campo expande-se trazendo para o contexto escolar rural novas questões como a ressignificação desses espaços educativos bem como das práticas pedagógicas ali exercidas, sobre o trato dado às experiências trazidas pelos sujeitos para dentro dos muros da escola; e sobretudo a respeito da identidade das escolas do campo.

Grandes avanços foram alcançados com vistas a universalizar o direito à educação aos camponeses com respeito às peculiaridades desses povos. Tais conquistas, que serão apresentadas na próxima seção, se deram a partir das reivindicações dos movimentos sociais camponeses, que buscam para além da inclusão social uma justiça social, algo muito complexo no campo das diversidades.

1.1 Caminhos e diretrizes nacionais da educação do campo

Nesta seção, nos propomos apresentar uma legislação que reconhece e possibilita a implementação de escolas e programas para atendimento dos povos camponeses nas suas especificidades. Não temos a pretensão de efetuar uma análise abrangente das leis⁸ e pareceres, pois, segundo Faria Filho (1998), a análise da legislação requer um intenso trabalho de cruzamento de fontes e realizá-la de forma isolada não é suficiente; nosso desejo não é analisar a legislação da educação do campo – o que poderia ser tema de outra pesquisa –, nosso foco é outro já citado anteriormente.

Assim, abordaremos aqui os marcos legais e legislações que direcionam as políticas públicas para a Educação do Campo e, nessa perspectiva de consolidação da Educação do Campo,

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação. (BRASIL, 2012, p.4)

Antes, gostaríamos de trazer para o texto uma contribuição de Faria Filho (1998). Segundo o mesmo, “a lei deve ser concebida não apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social”, e mais especificamente o autor compreende “a legislação escolar como um ordenamento jurídico específico e, ao mesmo tempo, relacionado a outros ordenamentos”.

As leis que apresentaremos mostram a educação como um direito subjetivo inalienável, principalmente para a população camponesa que foi deixada à margem dos processos de desenvolvimento do campo que, por muito tempo, privilegiou os grandes proprietários de terra. Abordaremos também alguns programas nacionais, que são respostas às lutas e demandas dos movimentos sociais rurais pela garantia de seus direitos⁹, que buscam uma educação que atenda efetivamente ao homem do campo. Segundo Molina e Freitas (2011, p. 22), “No caso da Educação do

⁸Lei: “norma ou conjunto de normas emanadas do poder soberano, que regem a conduta de uma sociedade: Todos são iguais perante a lei”. (BECHARA, 2011).

⁹ Dimensão da legislação como prática social.

Campo, a elaboração de políticas específicas é condição sinequa non para que as políticas universalizantes garantam direitos iguais a todos”, somente a universalização, na legislação formal, não garante o direito a todos, devido às desigualdades resultantes de todo um processo histórico que estabelecem as relações do campo e no campo.

Começemos por nossa lei maior, a Constituição Federal de 1988, que prevê a educação como um direito social para todo cidadão,

“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2012, p.19).

Segundo Farias (2015), essa garantia constitucional constitui-se um grande desafio para os gestores, pois não se trata apenas de construção de políticas que universalizem esse direito, mas que garantam a todos uma educação de qualidade e, para ela, o Brasil apresenta um histórico de ausência dessas políticas educacionais. No artigo 205, o texto constitucional estabelece que a educação deve visar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Já o artigo 206, apresenta os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado, e aqui gostaríamos de destacar: “I – Igualdade de condições de acesso e permanência na escola; (...) VII – garantia de padrão de qualidade.” Ainda considerando outro aspecto que muito dificulta o trabalho de construção de políticas para Educação do Campo, as questões curriculares, vale ressaltar o artigo 210 da Constituição Federal, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

Ainda tratando das leis maiores que regem a educação nacional, no intuito de garantir esse direito a todo cidadão, não podemos deixar de citar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDBEN. Essa lei estabelece as diretrizes e bases que disciplinam a estrutura e o funcionamento da educação no Brasil enquanto sistema escolar, “dando-lhe a necessária unidade em meio à diversidade que caracteriza o país” (BRASIL, 1996, p.07). A LDBEN em seus artigos 1º e 22º também define que a educação de qualidade vai além da escolarização:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

(...)

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p.9 e 17).

Destacaremos também mais alguns princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, além dos já citados do texto da Constituição Federal de 1988 e que são retomados pela LDBEN: “(...) X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;...” (BRASIL, 1996, p.10) Princípios que muito influenciam e sustentam algumas das diretrizes para a Educação do Campo. A lei em questão atribui ainda certa autonomia às instituições de ensino, em seu artigo 12, em especial para a elaboração da proposta pedagógica da escola e para a articulação da integração entre comunidade e unidade escolar. Com relação as questões curriculares, a LDBEN contribui nos artigos 26 e 28 para flexibilização e trato das peculiaridades regionais e culturais:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do educando.

(...)

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

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.19 e 21).

Assim, podemos perceber, segundo Farias (2015), que a LDBEN propõe reforçar o respaldo dado pela CF 1988 à Educação como um direito social a todo cidadão, com avanços em relação à Educação do Campo, quando estabelece, conforme vimos acima, uma adequação da escola à vida campestre. No entanto, Silva (2006) ressalta que a utilização do termo “adequação” no Art.28 não implica a

construção de uma proposta pedagógica para a escola do campo, mas “ajustar algo feito para uma determinada realidade à outra”.

Para Faria Filho (1998) a lei como prática social é espaço/lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais. Sendo assim, os avanços continuam devido às lutas, iniciativas e presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional, que coloca na agenda política o campo como espaço de uma educação específica e de qualidade, que represente o reflexo dos interesses dos povos camponeses.

São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade, reconhecendo que cada povo que nele reside, possui sua cultura, sua identidade e, portanto, um território que carece de políticas que sejam direcionadas à essa realidade, e não de uma mera transposição do que é elaborado para o meio urbano (SILVA, 2006, p.2547).

Segundo Molina e Freitas (2011) foram muitos os avanços alcançados nestes últimos anos em relação à garantia do direito à educação aos povos do campo, como programas educacionais específicos para eles, inclusão da temática da Educação do Campo nas pesquisas das universidades públicas e a crescente articulação entre as instituições e os diferentes movimentos sociais.

Em 1998, as reivindicações dos movimentos sociais alcançaram algumas conquistas, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e a realização da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Esta aconteceu em Luziânia, GO, entre os dias 27 a 32 de julho de 1998, após a ocorrência de vários seminários estaduais sobre a temática da educação do campo, com o objetivo de se discutir a elaboração e implementação de políticas educacionais que incluam os povos camponeses.

O PRONERA foi criado para atender as áreas de assentamento de reforma agrária, envolvendo estado, universidade e movimentos sociais para o fortalecimento da educação nos assentamentos, através de uma metodologia específica, numa perspectiva de desenvolvimento sustentável.

Avançando, passemos à apresentação de alguns documentos legais que apontam os contornos das políticas nacionais específicas para a Educação do Campo. Iniciemos com o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 36

de 04 de dezembro de 2001¹⁰, da relatora Edla de Araújo Lira Soares, que aponta o tratamento recebido pela Educação do Campo ao longo das constituições brasileiras. Todas elas abordam a temática da educação escolar, mas somente a partir da CF de 1934 o tema recebe tratamento mais abrangente. Com relação à Educação do Campo especificamente, esta não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando, segundo o parecer, “o descaso dos dirigentes com a educação do campo” e, por outro lado “os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.” Fica evidente que tal temática recebe um tratamento periférico nos textos constitucionais e, conforme o parecer, quando identificados “decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional.”

O parecer nº 36 reconhece ainda que a LDBEN trata do direito à educação de qualidade na perspectiva da inclusão e dá subsídios para que sejam desenvolvidas as propostas pedagógicas e diretrizes que contemplem a Educação do Campo e sua diversidade, pois considera:

... o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (BRASIL, 2012, p.8).

Ainda segundo o relatório, as diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo pretendem atender as demandas da população camponesa, possibilitando o desenvolvimento de propostas pedagógicas que atendam essas escolas e a diversidade que as compõe.

Deste parecer resulta a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002¹¹, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. A resolução trata, dentre outras coisas, de questões curriculares, de gestão democrática, formação profissional e responsabilidades dos entes federativos, todas na perspectiva da Educação para o Campo. As diretrizes operacionais representam

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

um avanço das lutas pela conquista dos direitos das populações do campo. Reforçam a importância do projeto político das escolas do campo ser construído com a participação da comunidade escolar:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2012, p.34).

Para Silva e Lima (2015), essa resolução é uma tentativa de orientar as escolas do campo para construção do Projeto Político Pedagógico, tendo como foco dessa construção a realidade e os interesses dos alunos camponeses. Ainda para os mesmos autores, tal construção coletiva possibilitaria as aulas serem mais atrativas, contribuindo para evitar o grande número de alunos evadidos e repetentes nas escolas do campo.

As diretrizes ressaltam a responsabilidade dos entes federados, que em regime de colaboração são responsáveis pela garantia da oferta e do acesso à educação a partir de políticas específicas,

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2012, p.34).

Fortalecem também a autonomia das escolas do campo a partir de uma gestão democrática:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo (...) garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismo que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2012, p.35).

Diante das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo pela garantia de seus direitos, dentre eles o da educação, em 2003, o Ministério da Educação – MEC institui um grupo permanente de trabalho para tratar das questões da educação do campo. Tal grupo tem a missão de possibilitar o diálogo entre os movimentos sociais e as instâncias governamentais para propor, discutir e definir políticas que atendam as demandas educacionais da população campestre. Esse grupo

... assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, nas cinco regiões do país (BRASIL, 2003, p. 07).

Para incorporar definitivamente a Educação do Campo na agenda educacional nacional, como resposta às solicitações dos movimentos sociais rurais, em 2004, o Ministério da Educação criou uma Coordenação Geral de Educação do Campo, integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Tal preocupação com a temática se reflete também nas esferas de governos estaduais e municipais.

Em 2005, atendendo às demandas da população campestre o MEC lança o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra. O Programa visa ofertar escolarização e qualificação aos jovens campestres, de 18 a 29 anos, que não concluíram o nível fundamental de ensino. Proporciona a ampliação do acesso, bem como o retorno daqueles que evadiram, à educação e, para tal, sua proposta pedagógica possibilita o respeito às peculiaridades do campo.

Aprofundando nosso conhecimento sobre os textos que regem as políticas públicas para educação do campo chegamos ao Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de setembro de 2007¹², relator Murílio de Avelar Hingel, que é uma consulta referente às orientações para o atendimento à Educação do Campo. O parecer tem por finalidade consultar o CNE quanto a orientações para que estados e municípios garantam o direito à educação de qualidade também nas escolas do campo, principalmente no que diz respeito à estrutura física de atendimento, transporte escolar, a partir da discussão da nucleação, prática utilizada que consiste em reunir alunos de várias comunidades/distritos próximos em uma única escola, isso no

¹² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

ensino fundamental, e no ensino médio os alunos são transportados para a sede do município; “... o que caracteriza as escolas nucleadas é a adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas do município em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos” (BRASIL, 2013, p.271). Segundo o parecer, esse modelo de organização escolar provocou até mesmo conflitos entre as famílias e comunidades atendidas devido questões políticas e culturais.

À luz de tais discussões é publicada a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008¹³, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Aborda as questões de nucleação, determinando que a mesma deve ser evitada e quando em caso excepcionais acontecer deve-se levar em conta a realidade do público atendido, as distâncias a serem percorridas, tudo em processo de “diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e suas culturas” (BRASIL, 2012, p.54). E visando minimizar e erradicar os conflitos que por ventura tiverem o atendimento educacional nucleado, determina no § 1º do Art. 7º, “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2012, p.55). No entanto, a existência de uma legislação não garante o pleno andamento de uma política pública, pois no que diz respeito à nucleação de escolas, as diferenças entre as comunidades não está sendo respeitada.

Na prática, não é isso o que vem ocorrendo. Muitas escolas estão sendo fechadas e os alunos sendo transportados para as escolas das cidades, na maioria dos casos, sem a participação e aprovação da comunidade nessas decisões. Na realidade, muitos alunos camponeses percorrem diariamente longas distâncias nos transportes escolares (às vezes, em veículos e embarcações em condições precárias) para ter acesso à escolarização, o que hoje é uma realidade em boa parte do nosso país (SILVA e LIMA, 2015, p. 250).

A resolução retoma ainda, de maneira a reforçar as questões que envolvem as responsabilidades dos entes federados, em especial a universalização da

¹³BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

Educação Básica para a população campesina em regime de colaboração a partir do planejamento das ações.

Consideremos outro avanço para a Educação do Campo enquanto política pública, o Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010¹⁴.

Aspecto relevante do Decreto 7.352/2010 está contido no reconhecimento jurídico tanto da universalidade quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atendem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 22).

Segundo Santos (2015), “Este decreto reconhece e legitima a necessidade de condições específicas para o atendimento à universalização do acesso à educação das populações do campo.” O texto traz como acréscimo aos demais textos legais aqui apresentados, uma definição para “populações do campo” e “escolas do campo”. A primeira é constituída por aqueles que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, como 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; já escola do campo é aquela localizada em área rural conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela que mesmo em área urbana atenda predominantemente alunos da população campesina (BRASIL, 2012, p.81). O decreto integra o PRONERA à política de educação do campo, especificando os objetivos, os beneficiários, a abrangência e outras especificidades do programa nos art. 11 a 18, e, além disso, como os outros textos aqui apresentados, reforça as responsabilidades dos entes federativos mais especificamente.

Art. 9º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo, atendidas no mínimo as seguintes condições:

I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo;

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo.

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre a instalação, a composição e o funcionamento de comissão nacional de educação do campo, que deverá articular-se com as instâncias colegiadas previstas no inciso III no acompanhamento do desenvolvimento das ações a que se refere este Decreto (BRASIL, 2012, p.85 e 86).

Não poderíamos deixar de citar a Lei Nacional Nº 12.960 de 27 de março de 2014¹⁵ que altera a LDBEN de 1996 e define que para o fechamento de uma escola do campo será necessário parecer de órgão normativo específico após análise dos impactos do fechamento bem como posicionamento da comunidade escolar ante tal ação.

Segundo Silva e Lima (2015) a ausência de legislação parece não ser mais a grande questão para a Educação do campo no território brasileiro. A legislação apresentada até aqui direciona a organização das escolas em áreas rurais, tanto pedagógica como metodologicamente, bem como os caminhos para uma gestão democrática e sua relação com a comunidade. O que se percebe é um avanço em relação à legislação para a oferta da Educação do Campo, contudo

há um longo caminho a ser percorrido para a concretização desse direito para a população que vive no meio rural. Há a necessidade de uma participação mais efetiva da comunidade camponesa e dos movimentos sociais no sentido de cobrar do poder público maior participação dos interessados nas definições das questões educacionais (SILVA e LIMA, 2015, p. 251).

Nos dizeres de Silva e Lima (2015, p. 246) “sabe-se que dificilmente os governos agem sem ocorrer pressões sociais”. Assim, tudo o que foi apresentado até aqui mostra os avanços para a consolidação dos direitos da Educação do Campo, valorizando os conhecimentos, a cultura e os saberes dos povos camponeses. No entanto a legislação apresentada não deve ser vista com um

¹⁵ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais**. 2016. 38 p.

diagnóstico da Educação do Campo, pois nem sempre a lei corresponde com a realidade na prática¹⁶, segundo Silva e Lima (2015) observa-se no Brasil de modo geral uma tradição em se criar leis e não cumpri-las e, há um grande distanciamento entre o que está normatizado pela lei e a realidade educacional das escolas em áreas rurais.

Faria Filho (1998, p. 117) chama atenção, ainda, para o fato “de que a lei pode ser cumprida através de uma burla”, segundo o autor existem várias demonstrações de que inúmeros sujeitos justificam suas ações e suas reivindicações tendo por base a lei.

1.2 A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: gestão da educação do campo na superintendência regional de ensino de Montes Claros

Começamos esta seção com a apresentação de alguns dados relacionados à Educação Básica no estado de Minas Gerais, representados nas tabelas a seguir, que têm como base os dados do Educacenso 2015.

Tabela 1: Unidades de Ensino da Educação Básica no estado de Minas Gerais

UNIDADES DE ENSINO						
Redes		Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total
Níveis e Etapas						
Educação Infantil		23	01	5.798	2.983	8.805
Anos Iniciais do Fundamental		2.032	03	5.918	1.844	9.797
Anos Finais do Fundamental		2.806	05	1.696	925	5.432
Ensino Médio		2.261	54	34	720	3.069
Educação de Jovens e Adultos		1.428	11	995	378	2.812
Educação Profissional		171	57	21	457	706

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2017.

O estado de Minas Gerais possui um total de 3.655 unidades de ensino. Os dados da tabela acima demonstram que algumas dessas escolas atendem a mais de um nível/etapa de ensino, e conforme dispõe a LDBEN, o atendimento se concentra nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O mesmo acontece com as matrículas na Educação Básica, como mostra a tabela abaixo:

¹⁶ O fato de uma lei existir não significa que as coisas aconteçam conforme a mesma determina.

Tabela 2: Matrículas da Educação Básica no estado de Minas Gerais

MATRÍCULAS					
Redes Níveis e Etapas	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total
Educação Infantil	495	150	506.378	213.398	720.421
Anos Iniciais do Fundamental	391.735	1.082	832.820	179.146	1.395.783
Anos Finais do Fundamental	798.539	1.730	348.774	126.839	1.275.882
Ensino Médio	681.738	17.864	6.234	81.523	787.359
Educação de Jovens e Adultos	208.830	852	79.219	19.504	308.405
Educação Profissional	6.515	33.645	1.962	94.618	136.749
Total	2.087.852	55.332	1.766.387	715.028	4.624.599

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2017.

Do total de escolas da rede estadual as escolas rurais representam cerca de 9,1%, já do total de matrículas na rede, as referentes às escolas rurais, representam um pouco mais de 3%, conforme a tabela que se segue:

Tabela 3: Unidades de Ensino e matrículas, urbanas e rurais, da Educação Básica no estado de Minas Gerais

REDE	Unidades de Ensino			Matrículas		
	Urbanas	Rurais	Total	Urbanas	Rurais	Total
Estadual	3.321	334	3.655	2.023.710	64.147	2.087.852
Federal	54	13	67	35.374	19.958	55.332
Municipal	5.317	3.547	8.864	1.558.030	208.357	1.766.387
Privada	3.835	40	3.875	711.868	3.160	715.028

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2017.

Em 2016 a SEE/MG contava com 295 escolas estaduais do campo¹⁷. Se compararmos os dados do educacenso de 2015 (apresentados na Tabela 03) e os dados da SEE/MG de 2016 percebemos que existem, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, escolas rurais ainda não classificadas como escola do campo. A SEE/MG reconhece que há um número razoável de escolas não localizadas em área rural e que atendem a alunos dessas áreas, no entanto esse público não é predominante o que faz com que a SEE/MG não as classifique enquanto escolas do campo, já que o órgão entende que estas seriam “aquelas situadas em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às

¹⁷ Dados disponíveis em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16987-educacao-do-campo>> Acesso em: 03 de abril de 2017.

populações do campo” (MINAS GERAIS, 2016). Nesse contexto, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo, instituição objeto de nossa pesquisa, pertence, segundo a SEE/MG, a este grupo que não atende majoritariamente alunos/as advindos do campo e, por isso, não é classificada como escola do campo.

Se considerarmos a definição que a SEE/MG assume para escolas do campo, podemos concluir que todas as escolas rurais do Educacenso de 2015 já deveriam estar classificadas na modalidade de Escola do Campo, pois estão localizadas em área rural, e o Inep, responsável pelo Educacenso, utiliza a mesma definição de área rural do IBGE, que também é utilizada pela SEE/MG, como já vimos.

Agora vamos conhecer um pouco dos objetivos, da estrutura e organização da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, que integra a rede estadual de ensino do estado, para chegarmos então, à especificidade da Educação do Campo, nossa temática de pesquisa.

A SEE/ MG tem como visão “ser referência pela excelência em educação básica, com qualidade e equidade”, a partir de valores como eficiência, qualidade, inclusão e equidade, diversidade, gestão democrática, criatividade, inovação e sustentabilidade¹⁸; e como missão:

Desenvolver e coordenar políticas públicas de educação básica, inclusivas e de qualidade, garantindo plenas condições de funcionamento da rede pública, em especial da rede estadual, promovendo a formação integral dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2017, p?).

Dentre os objetivos apresentados no Mapa Estratégico da SEE/MG, gostaríamos de destacar um dos objetivos finalísticos, que tem como finalidade beneficiar e atender os alunos, e um dos objetivos de apoio, que dizem respeito aos processos internos de organização da secretaria, sendo eles, respectivamente:

Reduzir desigualdades educacionais e estruturais entre regiões, escolas e alunos, garantindo que a escola seja um espaço de inclusão, diversidade, aprendizagem e pertencimento da comunidade educacional (...)

¹⁸ Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Mapa Estratégico SEE**. Portal da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/missao-e-valores>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

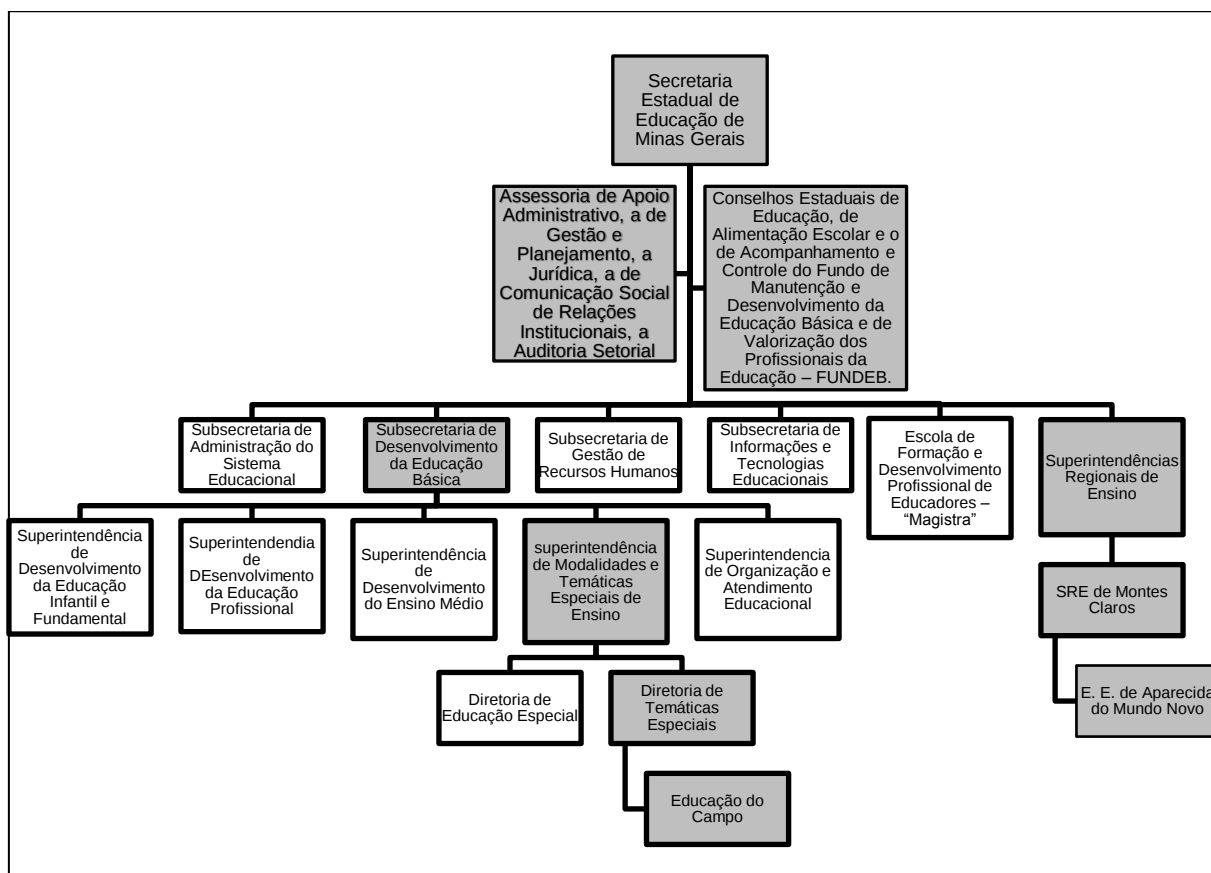
Fortalecer a gestão democrática nas escolas, ampliando a participação da comunidade escolar, o compartilhamento das decisões e responsabilidades (...) (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2017, P?)

E, para alcance desses e dos outros objetivos a secretaria tem uma organização bem peculiar. À SEE/MG estão ligados a Assessoria de Apoio Administrativo, a de Gestão e Planejamento, a Jurídica, a de Comunicação Social de Relações Institucionais, a Auditoria Setorial e os Conselhos Estaduais de Educação, de Alimentação Escolar e o de Acompanhamento e Controle do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

À secretaria se subordinam quatro subsecretarias, a de Administração do Sistema Educacional, a de Desenvolvimento da Educação Básica, a de Gestão de Recursos Humanos e a de Informações e Tecnologias Educacionais; além das subsecretarias estão também diretamente subordinadas à SEE/MG as Superintendências Regionais de Ensino e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores – “Magistra”. Às subsecretarias estão subordinadas as Superintendências que possuem suas respectivas Diretorias.¹⁹ Nessa estrutura organizacional, as políticas para Educação do Campo são direcionadas pela Diretoria de Temáticas Especiais, que está vinculada à Superintendência de Modalidades e Temáticas de Ensino que, por sua vez, está subordinada à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Para melhor compreensão desta organização, segue a figura 1:

¹⁹ Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Organograma**. Portal da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma> > Acesso em: 08 mar. 2017.

Figura 01: Organograma da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais



Fonte: Adaptação do organograma da SEE/MG feita pela autora.

A figura 1 representa uma adaptação do organograma oficial da SEE/MG, nela destacamos a subsecretaria, superintendência e diretoria às quais se subordinam a Educação do Campo e em que nível organizacional se encontra a SRE de Montes Claros, bem como a E. E. de Aparecida do Mundo Novo.

Os Programas e Ações realizados pela Secretaria de Estado de Educação seguem as orientações e concepções constantes no caderno “Itinerários Pedagógicos da Educação em Minas Gerais”, e estão divididos em quatro itinerários comprometidos com a agenda da diversidade, com uma gestão democrática e dialógica, com a sustentabilidade e com a superação das desigualdades educacionais no Estado²⁰. Esse caderno visa direcionar as escolas da rede estadual, e toda comunidade nela inserida, na reflexão e construção de práticas pedagógicas com processos mais democráticos e que, por isso, melhor atendam as

²⁰ Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Programas**. Portal da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas>>. Acesso em: 08 de março de 2017.

especificidades de cada escola. Os itinerários, ou seja, os caminhos são construídos a partir das condições e contextos escolares, respeitando-se a pluralidade e diversidades existentes em tais contextos.

Para que os programas e ações da SEE/MG cheguem às escolas da rede estadual, as Superintendências Regionais de Ensino têm um papel relevante, pois cabe a elas essa função. A secretaria possui 47 SREs que atendem os 853 municípios do estado mineiro. Elas têm a finalidade de exercer em nível regional ações de supervisão, orientação, cooperação e articulação entre estado e municípios, obedecendo as diretrizes educacionais nacionais e estaduais.

Adentrando as questões que envolvem a Educação do Campo, o cenário estadual não difere muito do nacional; principalmente a partir dos anos 1990, amplia-se o diálogo e discussões sobre o tema entre a sociedade civil, movimentos sociais, universidades, entidades de formação e secretarias de educação.

Apesar das lutas empreendidas nas décadas de 60 e 70, por diferentes setores que procuravam construir propostas de inclusão dos povos do campo nas políticas educacionais, de forma a garantir o direito à educação e à escola, é preciso assinalar que, somente com a redemocratização do país nos anos 1980 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a educação rural emerge como uma construção com e dos povos do campo, em que se reconhecem suas especificidades e seus direitos na construção de uma escola de qualidade para todos os cidadãos (MINAS GERAIS, 2016).

Em Minas Gerais, a Educação do Campo também se constitui a partir das lutas dos movimentos sociais, em especial daqueles ligados diretamente com as conquistas dos direitos dos povos rurais, com a participação das universidades e outras entidades, como a Pastoral da Terra. Na década de 1990, foi organizada a Rede Mineira de Educação do Campo, composta pela Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio de universidades, sindicatos entre outros (MINAS GERAIS, 2016). Minas Gerais foi o único estado a realizar um encontro estadual “Por Uma Educação Básica do Campo”, no ano de 1998, em Belo Horizonte, com o objetivo de discutir a realidade da educação no meio rural, propor ações educacionais para essa

realidade e eleger os participantes para a 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (SILVA, 2006, p. 2549).

Nesse contexto de diálogo, para formulação de políticas educacionais que atendam as demandas específicas dos povos do campo, são elaboradas as diretrizes mineiras para a educação do campo, que tem como desafio “a implementação de um Plano de Ação que efetive melhorias na realidade educacional dos diferentes territórios do campo em Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2016).

A instituição das Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais resultou de um longo processo de discussões, ocorridas inicialmente pela articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 2011, no IV Encontro dos Movimentos Sociais, em que o movimento se reuniu com todas as secretarias de governo, incluindo a Secretaria de Estado de Educação, tendo a participação também de várias universidades, e apoiadores. Com a criação do Grupo de Trabalho: “Educação do Campo” (2011), o “I Seminário Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais” (2012) e o trabalho da comissão Permanente de Educação do Campo (CEPEC) ao longo dos anos de 2013, 2014 e finalmente com sua aprovação em 2015 (MINAS GERAIS, 2016).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, no uso de suas atribuições, em 2015, estabelece a Resolução SEE nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais.

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do Campo de Minas Gerais, que deverão ser observadas no desenvolvimento dos programas e projetos e na atuação das instituições educacionais que integram o sistema estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016).

Tais diretrizes da educação mineira vêm corroborar com as legislações nacionais, Resolução CNE nº 1/2002 e Decreto nº 7.352/2010, e marcam de maneira histórica a Educação do Campo no estado, pois reconhecem um contexto de exclusão social que deve ser transformado com políticas públicas que atendam os diferentes, aqui, especificamente os excluídos que compõem a população rural, considerando-os sujeitos de direito.

Em consonância com o decreto, a resolução SEE/MG nº 2820 apresenta, no Art. 2º, definições para população do campo e escolas do campo, sendo elas:

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

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

§ 1º Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de municípios) que funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art. 2º.

§ 2º As sedes das escolas do campo, as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana (sede do município), deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, especificada nas resoluções instituídas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016).

A resolução estadual apresenta, conforme o decreto nacional, os princípios da Educação do Campo, tais como respeito à diversidade do campo, incentivo à elaboração de projetos políticos pedagógicos que atendam às especificidades da educação do campo, desenvolvimento de políticas de formação de profissionais para atuarem nas escolas rurais e acrescenta ainda, a estes princípios, o desenvolvimento de políticas de valorização dos profissionais da Educação do Campo e a implementação de uma gestão democrática nas escolas do campo (MINAS GERAIS, 2016).

A oferta da Educação Básica às populações do campo deverá ser desenvolvida em regime de colaboração entre Estado e os municípios, de acordo com o estabelecido no Plano Nacional de Educação – PNE/2014. Tal oferta será feita, preferencialmente, nas próprias comunidades rurais, evitando-se a nucleação de escolas e o deslocamento para fora da comunidade de pertencimento (MINAS GERAIS, 2016). Caso haja necessidade de nucleação e deslocamento, deverão ser observadas as possibilidades de trajetos de menor distância e as características socioculturais das comunidades atendidas, e para os percursos de grande distância será garantido o transporte escolar.²¹ E, em consonância com a Resolução do CNE

²¹ De acordo com o art. 6º da Resolução SEE/MG nº 2820, de 11 de dezembro de 2015, cabe à Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com os municípios, estabelecer as distâncias e tempo máximos e mínimos de deslocamento dos alunos.

nº 01/2002, a resolução da SEE/MG estabelece uma série de orientações para todas as etapas da Educação Básica, a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial nas escolas de campo de Minas Gerais, adequando o projeto pedagógico das instituições escolares às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dessas modalidades citadas.

Dentre os programas e ações desenvolvidas pela SEE/MG gostaria de destacar O Projeto Escola da Terra. Apesar de discutido desde 2012, se tornou realidade em Minas Gerais no ano de 2015 e visa a formação continuada de educadores do campo. O projeto é uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que acontece através de uma parceria entre o MEC, a SEE/MG, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e as prefeituras de 17 municípios mineiros.

Em 2016, foi lançado o projeto “Semear e Colher”; inicialmente as Escolas do Campo foram convidadas a elaborar um projeto pedagógico que atendesse as especificidades das populações camponesas. Dentre os projetos elaborados foram selecionados os de algumas escolas das várias SREs, que receberiam da secretaria estadual os recursos necessários à realização dos mesmos. Em seguida, os professores destas escolas selecionadas participariam de formações específicas para educadores do campo.²²

Retomando a maneira de se organizar da SEE/MG, que garante seus programas e ações às escolas através das superintendências regionais, daremos destaque à SRE de Montes Claros, que presta assistência educacional a 30 municípios do norte de Minas, nos quais se encontram 42 escolas do campo. Dentre os municípios está o de Montes Claros, onde se localiza a E. E. de Aparecida do Mundo Novo e 05 escolas do campo – 04 possuem localização urbana, mas atendem predominantemente alunos de área rural e apenas 01 está no campo; lembrando que aqui estamos nos baseando nas definições e classificações do IBGE.

As orientações e o acompanhamento das políticas públicas de educação do campo, nessas escolas, pela SEE/MG, são feitas através de ofícios encaminhados às superintendências regionais de ensino, formação dos analistas da educação regionais e visitas técnicas dos mesmos às referidas escolas.

²² Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Educação do Campo**. Portal da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16987-educacao-do-campo>> Acesso em 08 de março de 2017.

Ante a definição de escola do campo apresentada pelas diretrizes estaduais da Educação do Campo, como aquela localizada em área rural definida pelo IBGE, gostaríamos de apresentar a definição para área urbana e rural:

A classificação da situação do domicílio é urbana ou rural, segundo a área de localização do domicílio, e tem por base a legislação vigente por ocasião da realização do Censo Demográfico 1991. Como situação urbana consideram-se as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange toda a área situada fora desses limites. Este critério é, também, utilizado na classificação da população urbana e rural (IBGE, 2017).²³

Com base na definição acima, podemos concluir que a secretaria estadual de educação define área rural conforme o IBGE e, que a escola em questão não pertence ao grupo das escolas do campo da SEE/MG porque a mesma se localiza em área urbana e, de acordo com os dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, os alunos atendidos de área rural²⁴ não seriam predominantes, portanto a E. E. de Aparecida do Mundo Novo não atende às especificações de escola do campo determinadas pelas diretrizes estaduais.

Segundo a SEE/MG,

A seleção das escolas do Campo é feita pelo SIMADE de acordo com o endereço informado na matrícula dos alunos. A identificação da escola como Escola do Campo requer mais atenção e demandas para a formação de professores para atuar no campo e reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola.²⁵

Assim, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo, apesar de suas especificidades, é compreendida e atendida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, através da SRE de Montes Claros como uma escola urbana.

²³Os conceitos relacionados referem-se às variáveis da Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios-PNAD. Disponível em <
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mapa_mercado_trabalho/notastecnicas.shtm >
Acesso em 03 de abril de 2017.

²⁴ Aqui estamos considerando como alunos de área rural aqueles que moram fora da sede do distrito de Aparecida do Mundo Novo, nas regiões vizinhas.

²⁵ Dados obtidos por questionário enviado via e-mail à Diretoria de Modalidades Especiais, e com respostas da Senhora Érica Justino, responsável pela Educação do Campo.

1.3 A E. E. de Aparecida do Mundo Novo, uma escola no campo: o contexto da diversidade

A E. E. de Aparecida do Mundo Novo pertence a rede estadual de ensino de Minas Gerais e está localizada em área rural²⁶, mais especificamente no Distrito de Aparecida do Mundo Novo, ao norte do Município de Montes Claros, em área limite com os municípios de São João da Ponte, Capitão Enéas e Mirabela; é o distrito mais distante da sede do município, aproximadamente 75 Km de distância. De acordo com o IBGE, dados do censo 2010, Montes Claros possuía população de 361.915 habitantes, entre os quais 344.427 representam a população urbana e 17.488 a rural (apenas 4,8%). Nessa primeira parcela da população do município está incluída a população de Aparecida do Mundo Novo, que corresponde a 1.002 habitantes. Além da sede, onde está localizada a E. E. de Aparecida do Mundo Novo, o distrito de Aparecida do Mundo Novo possui cinco comunidades rurais: Ribeirão do Ouro, Cana Brava, Degredo, Eduardos e Córrego do Chapéu.

A localidade apresenta características socioculturais e econômicas baseadas em atividades agropecuárias de pequeno e médio porte; sua população é constituída de sitiantes, pequenos agricultores, alguns comerciantes, trabalhadores que exercem atividades informais em alguns casos ligadas à terra, e os servidores públicos que trabalham nas escolas (uma da rede municipal e outra da estadual), no posto de saúde e no correio que funcionam na comunidade. Não oferece serviços bancários e de cartório aos moradores, e o atendimento médico no posto acontece em dias alternados para casos simples. Os casos de urgência devem ser encaminhados para a sede do município, sendo que a comunidade não dispõe de ambulância.

Vale ressaltar que, mesmo os servidores públicos e os comerciantes, em sua maioria, possuem ligação com a terra e desenvolvem outras atividades agropecuárias, pois possuem sítios e pequenas fazendas no entorno da comunidade. Alguns complementam suas rendas vendendo o que produzem: queijo, leite, requeijão, hortaliças, ovos, animais de pequeno porte como galinhas e porcos. E, até mesmo dentre os que não possuem terra, alguns produzem, em suas próprias residências, pra subsistência.

²⁶ Aqui não estamos tomando como referência a definição do IBGE, mas nos referindo à aquilo que é “relativo ou próprio do campo (por oposição à cidade)”. (BECHARA, 2011)

As relações intrafamiliares e extrafamiliares são também determinantes para a representação camponesa. Os indivíduos, em Aparecida do Mundo Novo, têm uma relação de parentesco muito própria de áreas rurais – quase todos estão ligados. Há a presença da união endogâmica entre parentes que, segundo Costa (1997), ocorre principalmente em localidades rurais, “sobretudo para possibilitar a preservação do patrimônio dentro da família.”

Os laços de amizade constituídos no campo também carregam especificidades. Todos se conhecem e se solidarizam uns com os outros, num movimento de constante interação. Há festas tradicionais religiosas em que todos se juntam como uma grande família. Segundo Costa (1997),

Em cada aglomerado rural, em povoados e cidades ou dispersos num pequeno território-moradia de camponeses, sempre à beira de algum curso d'água – vivenciavam-se momentos de festas maiores. Nelas celebravam-se a solidariedade, a união, a fartura de todos. Comer, dançar, amar, brigar, etc., eram comportamentos vivenciados nas festas e vividos com generosidade (COSTA, 1997, p.90).

Ainda segundo Costa (1997), a sociedade no meio rural normatizou as relações sociais disseminando a solidariedade e integração tendo em vista os vínculos de parentesco, vizinhança e compadrio.

Voltando nossos olhares à E. E. de Aparecida do Mundo Novo, podemos considerar que a mesma possui instalações físicas mais adequadas, tendo em vista que a escola funciona em prédio construído recentemente, entregue em 2013 – ano de conclusão da obra. A estrutura física conta com 08 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca ampla, salas de supervisão, de professores, de direção, uma secretaria, cantina, banheiros e pátios amplos, depósitos e uma quadra coberta. No entanto há o que melhorar pois, como todo o distrito de Aparecida do Mundo Novo, a escola não é atendida pela rede pública de abastecimento de água e esgoto e é abastecida por água não tratada de um poço artesiano que atende toda comunidade, e seu esgoto é depositado em uma fossa.

O quadro de pessoal é composto por 40 servidores na ativa, sendo que 06 deles ocupam 02 cargos/funções. São 13 do quadro administrativo, 01 supervisora pedagógica e 32 professores. Neste último grupo estão incluídos os Professores de Ensino do Uso da Biblioteca – PEUB. Possuem vínculo funcional efetivo 03 servidores do administrativo, a supervisora e 04 professores, ou seja 20% do total

dos servidores. Com relação ao local de residência daqueles que trabalham na E. E. de Aparecida do Mundo Novo, dentre o total de servidores, 11 professores não possuem residência fixa na comunidade e moram fora dela, mais especificamente na sede do município de Montes Claros; os demais servidores, incluídos os do setor administrativo, moram no local onde está situada a escola em questão. Dentre o total de servidores, 04 professores atuam com Certificado de Avaliação de Títulos – CAT²⁷, pois 03 não possuem habilitação específica para o cargo que ocupam, ou seja, têm outra licenciatura, e 01 ainda está cursando a licenciatura para o conteúdo que leciona; os outros 36 servidores da escola possuem habilitação mínima exigida e necessária para os cargos/funções que ocupam.²⁸

Tal composição do quadro de servidores da escola revela que, a cada ano letivo, há uma rotatividade relevante de funcionários, visto que somente a quinta parte possui vínculo efetivo com a instituição e alguns – cerca de 25% - não possuem residência fixa na localidade, bem como não possuem laços de parentesco com os moradores da comunidade.

A instituição escolar em estudo possui, atualmente, 15 turmas distribuídas em três turnos, matutino, vespertino e noturno, e atende a uma demanda de matrículas desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos – EJA e na Educação Profissional.

Apresentaremos agora dados que indicam o rendimento da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, para tanto, o ano de 2016 será a referência, e os mesmos foram obtidos no Sistema de Monitoramento do Simave.²⁹ Começamos pelos referentes à distorção idade série: 28 alunos com distorção no ensino fundamental e 20 no ensino médio; no primeiro grupo, 19 alunos utilizam o transporte escolar e, no segundo, 13, pois moram nas comunidades do entorno de Aparecida do Mundo Novo. Os demais alunos moram “na cidade” conforme os dados, pois o Simave/Simade também considera a sede do distrito como zona urbana. Para a EJA não há dados sobre distorção idade série, já que tal modalidade

²⁷ O Certificado de Avaliação de Título – CAT é uma autorização para lecionar a título precário em escola estadual de Educação Básica, sendo tal documento expedido pelas SREs.

²⁸ Dados disponíveis no Quadro Informativo de Identificação do Estabelecimento, referente ao 2º semestre de 2017, arquivado na escola.

²⁹ Dados disponíveis em < <http://monitoramento.caedufjf.net/#!/indicadores/rendimento-escolar/dispersao-idade-serie?idInstituicao=31081817&idParticipante=2> >. Acesso em 21 de março de 2017.

visa corrigir tal distorção. Segue abaixo os dados relacionados a aprovação, reprovação, abandono e outros:

Tabela 4: Rendimento da E. E. de Aparecida do Mundo Novo – 2016

	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	OUTROS	TOTAL
Ensino Fundamental	177 (88,06%)	12 (5,97%)	03 (1,49%)	09 (4,48%)	201
Ensino Médio	74 (91,36%)	02 (2,47%)	03 (3,70%)	02 (2,47%)	81
EJA Fundamental	32 (65,31%)	01 (2,04%)	16 (32,65%)	00	49
EJA Médio	08 (40%)	00	12 (60%)	00	20
Total	291	15	34	11	351

Fonte: SIMADE/ Sistema de Monitoramento Simave, 2017.

A taxa de reprovação representa menos de 5% se considerarmos o total de alunos, já o abandono representa quase 10%, e ocorre predominantemente na modalidade EJA³⁰. Aqui, não levaremos em consideração se os alunos usam transporte ou moram na cidade, apesar de haver dados disponíveis para diferenciação, segundo o Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE. No ano de 2016, 54,4% dos alunos residiam na zona urbana e 45,6% na zona rural, ou seja, a escola, estatisticamente, não atende a uma população predominantemente rural e está localizada em área urbana segundo IBGE; portanto, não é considerada uma escola do campo pela SEE/MG.

Conforme já foi dito, o corpo discente da E. E. de Aparecida do Mundo Novo é constituído pelos filhos de servidores públicos, os filhos de pequenos comerciantes, os filhos daqueles que exercem atividades agropecuárias de médio e pequeno porte, os filhos dos trabalhadores rurais braçais e os filhos daqueles que sobrevivem de trabalhos e/ou atividades informais, ligados ou não à terra. E mesmo os pais comerciantes ou servidores públicos possuem uma ligação com a terra, sendo um sitiante ou pequeno produtor em área herdada, ora da mãe ora do pai. Constitui-se portanto, um conjunto de indivíduos múltiplos e diferentes, que reflete diversidades em um ambiente escolar rural.

³⁰ Um dos motivos de abandono a ser considerado é a falta de um currículo apropriado para atender as especificidades que a modalidade requer em especial quando localizada em área rural.

O total de alunos matriculados, em 2017, é de 298 alunos, 150 no matutino, 86 no vespertino e 62 no noturno.³¹ Dentre eles, alguns residem no próprio distrito, outros nas comunidades rurais vizinhas ao mesmo e alguns em regiões do entorno pertencentes a outros municípios, sendo que os alunos que residem fora de Aparecida do Mundo Novo, segundo dados do SIMADE, correspondem a 149 matrículas, e necessitam utilizar o transporte escolar.

Para o levantamento desses dados, percebemos que há inconsistências e divergências entre os dados lançados no SIMADE e os que estão na ficha de matrícula dos alunos, nos arquivos da escola. Um dos motivos para tal pode ser a cultura de renovação automática dos alunos, sem necessariamente os pais e/ou responsáveis comparecem para realizar o procedimento; portanto, os dados tanto do sistema quanto dos registros manuais da escola não são atualizados constantemente. Devido às relações de proximidade e parentesco dos moradores da comunidade, poucos pais comparecem para renovar as matrículas dos alunos, como também a gestão não reforça a necessidade de tal prática.

Para esses alunos, que residem nas comunidades do entorno do distrito de Aparecida do Mundo Novo, existe um fator que dificulta e ameaça a garantia de uma aprendizagem adequada e com qualidade: o Transporte Escolar. Além das faltas que interferem na frequência quando o serviço não é realizado adequadamente, os alunos que dependem desse transporte não têm oportunidade de frequentar e utilizar os espaços da escola para além do já determinado administrativamente pela instituição escolar. Assim, me pergunto: o que a gestão pode fazer para atender esses alunos que têm oportunidades diferentes, para a garantia de uma educação de qualidade que é direito de todos?

Abaixo apresentaremos as tabelas 5 e 6, que trazem o resumo dos resultados alcançados pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano) da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, no 1º Bimestre de 2016³², considerando que é momento inicial do aluno na escola, e que é a partir dos primeiros resultados que se traçam as estratégias de intervenção. Selecionamos o ano de 2016 por ser um dado mais recente e próximo à realidade, e as disciplinas

³¹ Dados do SIMADE, página da escola disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/imprimir.faces>>. Acesso em: 27 set. 2017.

³² As tabelas 05 e 06 foram construídas a partir da análise dos boletins dos alunos no SIMADE. As avaliações na escola são distribuídas em bimestres, sendo um total de 4. Nos dois primeiros bimestres são distribuídos 20 pontos em cada e nos dois últimos 30 pontos em cada, somando um total de 100 pontos dos quais o aluno deve obter média de 60% para ser considerado aprovado.

de Língua Portuguesa e Matemática por se tratar das que são avaliadas nas avaliações externas.

Tabela 5: Rendimento 1º Bimestre – Língua Portuguesa

Desempenho em Língua Portuguesa – 2016				
Nível	Número de Alunos até a média		Número de Alunos acima da Média	
	Da sede	De fora	Da sede	De fora
Anos Finais do Ensino Fundamental	26	29	25	26
Ensino Médio	10	12	29	25

Fonte: SIMADE.

Tabela 6: Rendimento 1º Bimestre – Matemática

Desempenho em Matemática – 2016				
Nível	Número de Alunos até a média		Número de Alunos acima da Média	
	Da sede	De fora	Da sede	De fora
Anos Finais do Ensino Fundamental	25	34	26	21
Ensino Médio	17	15	22	22

Fonte: SIMADE.

Para Machado (2011), a escola tradicional classifica os alunos de acordo com o quanto conseguem assimilar dos conteúdos acadêmicos, privilegiando uma única forma de conhecimento, o conhecimento científico. No entanto, “o objetivo da escola não é levar todos a um nível de desenvolvimento padrão”, mas “considerar as... diferentes manifestações intelectuais e trabalhar a favor da emancipação do aluno” (MACHADO, 2011, p. 73). O autor manifesta ainda que,

Na perspectiva inclusiva e de uma escola de qualidade, os professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever o quanto esses alunos vão aprender (...) não cabem as rotulações e categorizações para distinguir um aluno do outro por sua capacidade de aprender (MACHADO, 2011, p. 72 e 73).

Corroborando com o que foi dito, Mantoan (2011) faz uma crítica às práticas dos profissionais da educação que alastram e perpetuam a exclusão, pois configura

o que denomina “ensino para alguns”. E Machado (2011) considera que “todo aluno é capaz de aprender”, no entanto, os tempos e caminhos de aprendizagem são diferentes.

Como toda escola pública, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo participa das avaliações externas nacionais e estaduais que visam o desenvolvimento da educação básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, mais especificamente, Prova Brasil, avalia alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino, de dois em dois anos (anos ímpares).

O Programa de Avaliação da Educação Básica – Proeb avalia os alunos da rede estadual de Minas Gerais, tanto as unidades urbanas com as rurais. O programa recebeu uma nova roupagem e, nos anos ímpares, avalia o 7º ano do Ensino Fundamental e o 1º e 3º anos do Ensino Médio; nos anos pares, avalia os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio³³, nos conteúdos de língua portuguesa e matemática.

O que gostaríamos de destacar desses sistemas de avaliação é que os mesmos classificam também as escolas de acordo com o nível socioeconômico. Para o Inep, esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais, da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos, sendo o nível da E. E. de Aparecida do Mundo Novo Médio Baixo, nível III, num total de 07 níveis. De acordo com a classificação, nesse nível os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino³⁴.

O Simave possui o Índice Socioeconômico – ISE, uma importante ferramenta de controle, que ajuda a compreender os resultados obtidos pelas escolas nos testes de proficiência. O ISE reúne informações relacionadas à posse de bens,

³³ Dados disponíveis em < <http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendo-a-avaliacao-externa/o-simave-e-sua-nova-dimensao-uma-construcao-coletiva/1-a-nova-dimensao-da-aplicacao-dos-testes/> >. Acesso em: 21 mar. 2017.

³⁴ Dados disponíveis no Boletim de desempenho das escolas na Prova Brasil, disponível em < <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/> >. Acesso em: 21 mar. 2017.

materiais e culturais, e à escolaridade dos pais dos alunos. Produzido a partir dos itens dos questionários dos alunos, o ISE é divulgado por escola. São quatro as categorias do índice: baixa, médio-baixa, médio-alta e alta, e a E. E. de Aparecida do Mundo Novo está classificada com ISE baixo³⁵.

Assim, até mesmo os sistemas de avaliações externas reconhecem que há também algumas questões externas que influenciam e interferem no desempenho dos alunos durante o processo ensino aprendizagem. O nível de escolaridade e tipo de atividade exercida pelos pais e familiares dos alunos; a classe econômica, a região/lugar em que mora o aluno e a cor/raça do mesmo, são fatores que interferem, mas não determinam, no destino educacional e ocupacional do sujeito.

Mont'Alvão (2011) cita as teorias reprodutivistas nas quais a sociedade moderna é percebida “como um instrumento de reprodução e dominação social, usado pelas classes dominantes para transmitirem seu capital cultural e assegurar que seus filhos atinjam ao menos posições sociais semelhantes às suas.” Apesar da educação, segundo Bourdieu (apud MONT'ALVÃO, 2011) um tipo de “capital cultural”, ser uma possibilidade do indivíduo alcançar posições melhores que sua geração anterior, as características sociais herdadas pelos indivíduos, no campo educacional, infelizmente ainda reproduzem as desigualdades sociais, que continuam na sociedade moderna de maneira camuflada, como algo legitimado, dentro de certa normalidade.

Segundo Mont'Alvão (2011), as questões sociais (raça, sexo, classe econômica) se sobrepõem às meritocráticas, sendo as primeiras muito influentes ainda na definição de quem avança ou não socialmente. Essas questões, presentes no cotidiano das escolas, impactam em cada instituição em proporções diferentes, e o que define a proporção do impacto desses fatores, no processo de aprendizagem, é a maneira como a gestão articula seus trabalhos e projetos.

Conforme Silva (2003, apud MONT'ALVÃO, 2011), uma sociedade mais democrática permite uma maior mobilidade social, sendo também assim nos sistemas escolares: quanto mais democrático eles forem, menor a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho escolar.

Nesse sentido, a família tem um importante papel no processo de aprendizagem, por isso a necessária relação entre pais e escolas, de forma a

³⁵ Dados disponíveis em < <http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/> >. Acesso em: 21 mar. 2017.

contribuir com o crescimento cognitivo e humano dos alunos. Os pais e/ou responsáveis pelos alunos devem ter a percepção de que a educação escolar pode qualificar mais adequadamente o indivíduo para que o mesmo busque melhorar sua vida tanto socialmente como economicamente. No entanto, a participação familiar se resume nas atividades festivas e comemorativas da E. E. de Aparecida do Mundo Novo (dia das mães, dia dos pais, festa junina e outros).

Não há um conselho de pais, e a participação dos mesmos no colegiado se restringe a reuniões para prestação de contas, conforme registro de atas das reuniões. Nos últimos anos 2015 e 2016, foram realizadas apenas duas reuniões de pais, ambas com o intuito de entregar notas bimestrais para os responsáveis pelos alunos. Não há registro de reuniões onde foram discutidos as questões e os processos educacionais de forma ampla com a comunidade escolar, salvo raros casos de assembleias para tratar de assuntos administrativos (caixa escolar e conselho fiscal) devido solicitação da SRE de Montes Claros.

Em uma escola, os projetos e programas escolares quando planejados e elaborados a partir de um diagnóstico consistente, de forma participativa e democrática, podem auxiliar nos processos educacionais de aprendizagem, na melhoria dos resultados de desempenho da unidade escolar, contribuindo com a superação das desigualdades educacionais, observadas as especificidades da população campesina atendida na instituição aqui pesquisada.

O que vemos no contexto da escola, contexto da pesquisa, são alguns projetos isolados e individualizados de reagrupamentos, nos anos iniciais do ensino fundamental, e de reforço, nos anos finais do ensino fundamental, realizados pelas professoras eventual e PEUB, a partir de um diagnóstico realizado pela supervisora e/ou professoras regentes, e que têm conseguido alguns avanços na aprendizagem dos alunos.

Conforme registros, não há discussão com a comunidade escolar sobre os projetos a serem desenvolvidos ou não pela escola³⁶, bem como não há registros de planejamentos e elaboração de projetos com participação da comunidade escolar; geralmente, as ações são realizadas em cumprimento ao que a SEE/MG estabelece para todo estado, sem as adequações necessárias às especificidades da instituição e em cumprimento aos prazos estabelecidos também pela secretaria.

³⁶ Não foram encontradas atas de tais discussões.

Em 2015, por exemplo, a SEE/MG propôs que as escolas fizessem um diagnóstico e elaborassem um projeto diferenciado para ser desenvolvido em 2016 e a secretaria disponibilizaria os recursos necessários para desenvolvimento do projeto de acordo com a quantidade de alunos da escola. A equipe gestora da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, nos últimos dias de prazo elaborou o projeto “Vivenciar e Aprender é a porta do saber” sem participação da comunidade escolar, somente para cumprir prazos e não perder recursos e, até hoje as atividades do projeto não foram realizadas.

Em outros projetos direcionados pela SEE/MG, tal fato também aconteceu. Em 2010, devido os resultados das avaliações internas da escola, a mesma foi selecionada para receber recursos por um programa do MEC, O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola. Para tanto, a instituição deveria elaborar um Plano de Ação, que foi elaborado e enviado ao MEC, com vistas a melhorar os resultados da escola no IDEB. No entanto o plano foi elaborado sem a participação da comunidade escolar³⁷, o recurso foi gasto e pouco do planejado foi realmente executado de maneira eficiente.

Com o Programa do MEC, Ensino Médio Inovador – ProEMI em 2013, mesmo a E. E. de Aparecida do Mundo Novo tendo uma outra equipe gestora, mais uma vez não houve participação da comunidade escolar pra elaboração do plano de ação de atendimento ao ensino médio. Deste último programa citado, conforme documentação arquivada na escola, há saldo de recurso ainda a ser gasto e ações planejadas que não foram realizadas. Neste ano de 2017, já foi solicitado elaboração de novas ações que, infelizmente, seguiram a mesma metodologia de construção dos outros planos de ação.

No ano de 2016, A equipe gestora da escola pesquisada não aderiu alguns projetos oferecidos pela própria SEE/MG³⁸, como Mais Educação/Tempo Integral, as Atividades Complementares, Projeto de Elevação da Escolaridade³⁹ e o Projeto Escola Aberta.⁴⁰

³⁷ Não foram encontrados registros e atas que relatassem tais discussões e elaboração do plano de ação. Encontramos apenas o plano de ação e a lista dos itens que poderiam ser adquiridos com o recurso recebido.

³⁸ Esses não eram obrigatórios, pois a escola poderia optar em aderir ou não.

³⁹ Para esse não havia demanda de alunos, já os demais a escola optou por não aderir e não há registros da discussão com a comunidade para adesão ou não aos programas.

⁴⁰ Dados disponíveis em < <http://www.simave.caeduffj.net/sistema-de-monitoramento/> >. Acesso em: 21 mar. 2017.

Os projetos e programas de uma escola devem estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico – PPP da mesma. O PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo em sua introdução se define como “eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida” no Estabelecimento de Ensino além de se considerar como uma oportunidade para que a escola “possa descobrir-se com a sua identidade”. Ainda define como missão da mesma a de

[...] promover a formação do educando para uma vida plena como cidadãos responsáveis, autônomos que contribuam ativamente, na sua qualidade de pessoas informadas e responsáveis, para resolver os problemas sociais, econômicos e políticos da sua comunidade e do país. Empreender uma ação educativa e cultural a fim de proporcionar aos seus alunos uma educação baseada nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte de saber no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. No respeito à liberdade e apreço à tolerância, na valorização do profissional da educação escolar, na valorização da experiência extraescolar e na contribuição individual e coletiva visando a superação dos problemas que afetam a grande parte da população do país. (PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, Montes Claros – MG)

O texto do PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo faz também uma caracterização da escola, apresentando sua estrutura física e administrativa, e caracteriza também o perfil dos alunos atendidos por ela:

A clientela atendida pela escola é oriunda da Comunidade de Aparecida do Mundo Novo e de vilas e fazendas que a circundam. Os alunos originam de famílias carentes que vivem da pecuária extensiva em uma região do polígono da seca. A maioria dos alunos são filhos de arrendatários que também são submetidos às baixas condições de vida dependendo de benefícios distribuídos pelo governo (PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, Montes Claros – MG).

Em todo o texto, somente nesse trecho são consideradas as características dos indivíduos que constituem o contexto escolar em questão; nos demais trechos, temos uma reprodução das legislações que regulamentam a oferta da educação básica, com propostas e objetivos de instituições urbanas, sem considerar a realidade da comunidade campesina na qual a escola está inserida.

E concluindo, o Projeto Político Pedagógico da E. E. de Aparecida do Mundo Novo parece ser um texto desconhecido pelos profissionais que ali trabalham, não

há uma versão impressa disponível para estudo e leitura dos servidores da instituição. O texto foi elaborado⁴¹ pela gestão da escola em 2012, seguindo um cronograma da SEE/MG para reestruturação do PPP das escolas estaduais de março a dezembro do referido ano, porém a elaboração se deu apenas em dezembro. A proposta foi discutida pela última vez em 2013, último ano em que houve uma maior discussão sobre o projeto político da escola. Assim, como construir uma identidade ou formar cidadãos autônomos, críticos e participativos se a própria instituição não tem essa prática?

Essas questões – um Projeto Político Pedagógico real – mesmo que muitos não aceitem, interferem substancialmente nos resultados da escola, reforçam as deficiências e fragilidades da mesma em detrimento das possibilidades de crescimento. A comunidade escolar precisa se envolver, construir seus objetivos de maneira clara e coerente, para que se reconheça e seja capaz de se organizar e planejar de maneira que atenda as necessidades reais da instituição escolar e da comunidade que circunda essa escola. O sentimento de pertencimento precisa ser estimulado nos indivíduos, para que os projetos do objeto de pertencimento tenham êxito.

Contudo, a SEE/MG, com base nos dados do IBGE e SIMADE, caracteriza a E. E. de Aparecida do Mundo Novo e localização a mesma como urbana, sendo que a desatualização dos dados, lançados pela própria escola no SIMADE, contribui para essa compreensão da secretaria. No entanto, se observarmos as características apresentadas até aqui, tanto da comunidade de Aparecida do Mundo Novo como do público atendido pela instituição pesquisada, podemos considerar que a instituição está no campo e portanto carece de uma proposta pedagógica mais adequada para atender aos alunos do campo, reconhecendo esses sujeitos, sua cultura e com a valorização do lugar em que vivem.

⁴¹ O texto foi elaborado a partir de uma adaptação do texto construído pela gestão da escola em 2010, que também fora construído com a participação somente dos diretores e supervisores escolares do período.

2 PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA E. E. DE APARECIDA DO MUNDO NOVO: UMA ESCOLA NO CAMPO

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados da pesquisa de campo realizada na E. E. de Aparecida do Mundo Novo. Veremos de que forma as informações obtidas permitiram indiciar como a proposta pedagógica da referida escola e seus desdobramentos em projetos e ações escolares contribuem para garantir ou não o direito à educação de qualidade ao público atendido, dando ênfase à população campestre, que, conforme apresentamos anteriormente, é predominante na instituição.

Para tanto, o capítulo foi dividido em duas seções: na primeira discutimos a metodologia a ser utilizada no processo de pesquisa de campo, na segunda seção discutimos os achados da investigação, organizados por eixos investigativos, em que se articulam referenciais teóricos e os significados atribuídos pelos indivíduos pesquisados às práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição pesquisada.

2.1 Práticas metodológicas

Para a pesquisa em questão, o trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa,

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa pressupõe processos de observação e participação,

[...] em educação a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17).

A abordagem qualitativa foi realizada com a metodologia de estudo de caso que, segundo Nisbett e Watt (1978, apud André, 1984), é “uma investigação sistemática de uma instância específica”. A partir de um conflito específico, o pesquisador, com base em conhecimentos teóricos, buscou encontrar a melhor alternativa para resolvê-lo.

Para Yin (2001, p. 21), “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” ou seja “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Segundo o mesmo autor, os estudos de caso vão além de uma metodologia meramente explanatória, e abarcam estratégias exploratórias, descritivas ou explanatórias.

O que distingue o estudo de caso de outros tipos de estudo, segundo André (1984, p. 52) é a “ênfase na singularidade, no particular”. O objeto pesquisado é único, “uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada”.

No entanto, André (1984) reconhece a possibilidade de generalização, compreendida como processo subjetivo do sujeito, que percebe a equivalência de um caso particular com outras situações por ele vivenciadas, o que Stake (1978 apud André, 1984) chama de generalização naturalística.

André (1984) considera que as técnicas de coletas de dados do estudo de caso têm estreita relação com as técnicas de estudo de campo da sociologia e antropologia, contudo esclarece que no estudo de caso há a necessidade de um contato mais próximo e prolongado entre o pesquisador e situação/objeto pesquisado. Assim, a pesquisa em questão foi realizada na instituição ambiente de trabalho da autora dessa dissertação, tendo em vista melhorar o desenvolvimento e a qualidade dos serviços ali ofertados.

Segundo André (1984), são instrumentos da metodologia do estudo de caso a observação, entrevista, fotografia, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. Já Gunther (2006) considera que as abordagens qualitativas associadas a estudos de caso também dependem de estudos quantitativos, sendo possível portanto, mesclar procedimentos quantitativos e qualitativos em um estudo de caso.

Nessa perspectiva, ante o que André (1984) considera como instrumento de pesquisa no estudo de caso, a pesquisa em questão lançou mão da entrevista como ferramenta para coleta de dados.

A entrevista é o questionamento a uma pessoa selecionada, no intuito de se obter informações relevantes para a pesquisa. Para Haguette (2010, p.81), “a entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.”

Argyris (1969 apud HAGUETTE, 2010) aponta algumas questões que podem ocorrer em uma entrevista causando nervosismo e ansiedade no entrevistado como: o fato de a entrevista ser uma situação nova e portanto o entrevistado não saber como se comportar; os mecanismos da entrevista que podem fazer com que alguns se sintam subjugados; de acordo com a instituição, o fato do indivíduo falar sobre assuntos que podem comprometê-lo; e a visão que o entrevistado pode ter do pesquisador, como alguém que detém maior conhecimento.

Assim, segundo Haguette (2010), o pesquisador deve estar atento às limitações que o instrumento “entrevista” apresenta, para que estas não influenciem de maneira a provocar distorções.

Silveira (2002, p. 119) chama a atenção para o fato da entrevista ser “tomada como uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas importantes implicações.” Para a autora, a entrevista é um evento discursivo complexo pois não se resume à entrevistador/entrevistado, mas abarca todo contexto de construção e realização do evento, bem como a história de vida que trazem consigo: “Idade, status social e profissional, prevalência econômica, gênero, situação familiar, origem regional... são dimensões não desprezíveis nessa delicada situação em que as identidades de entrevistador/entrevistado são assumidas” (SILVEIRA, 2002, p.126).

O texto de Silveira (2002) traz, também, uma interessante comparação entre entrevista da imprensa e entrevista de uma pesquisa acadêmica, onde o fato da primeira implicar uma encenação mais explícita, tendo em vista atender às expectativas do terceiro elemento – o público, não nos pode fazer imaginar que a segunda não apresente jogos de linguagem, representações e gestos estratégicos. Assim, não só a fala do entrevistado deverá ser vista como fonte de dados, mas toda

a situação de interação da entrevista poderá ser objeto de análise, numa situação de audição povoada de novos olhares e significados, ante a amplitude dos discursos.

Silveira (2002) conclui enfatizando a situação de entrevista como

um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA, 2002, p. 139-140).

Frente aos objetivos desta pesquisa, a entrevista foi utilizada a fim de se obter dos sujeitos pesquisados, informações sobre os significados e concepções atribuídos às ações pedagógicas da escola, principalmente no que se refere a uma educação de qualidade para os povos camponeses. A entrevista foi realizada com membros da equipe gestora e do colegiado escolar da instituição pesquisada.

A equipe gestora tem grande importância no que se refere à condução dos processos escolares, representa a liderança e o gerenciamento das ações escolares, num papel de protagonismo, com vistas ao desenvolvimento e melhoria educacional em uma escola.

O Colegiado é uma comissão com representatividade da comunidade escolar que atua em conjunto com a direção da instituição no processo educativo, na gestão de pessoas, administrativa e financeira.

As entrevistas aconteceram no ambiente escolar, durante o horário de funcionamento da escola, sendo os entrevistados: o diretor escolar que integra a equipe gestora⁴² da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, e 04 membros do colegiado escolar⁴³, sendo um representante de cada segmento que o constitui: um professor, um servidor administrativo, um pai e/ou responsável por aluno e um aluno maior de 14 anos.

Segue abaixo o quadro 1 com o perfil dos sujeitos entrevistados:

⁴² Equipe compreendida por três atores: diretor, vice-diretor e supervisor pedagógica;

⁴³ Órgão representativo da comunidade escolar, presidido pelo diretor da escola e constituído por mais 08 membros (dois professores, dois servidores administrativos, dois pais de alunos e dois alunos, devendo ser os educandos maiores de 14 anos).

Quadro 1: Sujeitos entrevistados na pesquisa

Quem	Sexo	Idade	Perfil
Diretor	Masculino	47 anos	É morador do distrito de Aparecida do Mundo Novo desde o nascimento, pertence a uma família tradicional da região, só se afastou da comunidade para concluir o ensino médio profissionalizante, Técnico Agrícola, o curso de graduação foi feito em módulos semestrais. Possui como formação acadêmica o curso de graduação de Licenciatura em Física. Há 25 anos trabalha na rede estadual de ensino de Minas Gerais como docente, e na E. E. de Aparecida do Mundo Novo há 24 anos; destes anos trabalhados, 23 como designado e 02 como efetivo. Tornou-se efetivo, via concurso público, em 2016. Já atuou como vice- diretor da escola entre os anos de 2004 a 2006, e como diretor de 2007 a 2011, retornando a esta função em 2016.
Professor	Feminino	31 anos	É moradora do distrito de Aparecida do Mundo Novo desde o nascimento, primeiro residia na comunidade dos Eduardos e hoje na sede do distrito. Pertence a uma família de trabalhadores rurais, estudou na E. E. de Aparecida do Mundo Novo o Ensino Fundamental e Médio, e só se afastou da comunidade para fazer a graduação em Pedagogia, em Belo Horizonte. Em 2009 retornou para o distrito e desde então começou a trabalhar na escola, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no início em pequenos contratos e atualmente professora efetiva, via concurso público.
Responsável por aluno	Feminino	39 anos	É moradora do distrito de Aparecida do Mundo Novo, desde 2015. Nascida e criada em Montes Claros é casada com um indivíduo nascido e criado em Aparecida do Mundo Novo que não tem relação com atividades rurais. Ela é professora na E. E. de Aparecida do Mundo Novo e o marido trabalha na empresa de ônibus que faz a linha entre o distrito e a sede do município. Ela possui 03 filhos que estudam na escola, todos no Ensino Fundamental. Representa os pais e/ou responsável por alunos no colegiado, e também é professora de Língua Inglesa na escola pesquisada. É a única contratada para trabalhar com o referido conteúdo.
Estudante	Masculino	17 anos	É morador da comunidade rural de Ribeirão do Ouro, nas proximidades do distrito de Aparecida do Mundo Novo, desde o nascimento. Ingressou na E. E. de Aparecida do Mundo Novo em 2011, no 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, e hoje cursa o 3º ano do Ensino Médio. A mãe é professora no município de São

			João da Ponte e o pai é pequeno produtor rural. Representa os alunos no colegiado escolar.
Servidor do Quadro Administrativo	Feminino	36 anos	É moradora do distrito de Aparecida do Mundo Novo desde o nascimento. Estudou e concluiu o Ensino Médio na E. E. de Aparecida do Mundo Novo no ano de 2005. Possui dois filhos estudando na referida escola, um no Ensino Fundamental e outro no Médio. Atua como Auxiliar de Serviços da Educação Básica – ASB ⁴⁴ , na instituição pesquisada.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos da E. E. de Aparecida do Mundo Novo e entrevistas realizadas.

Com vistas a alinhar os fundamentos teóricos à investigação do presente estudo de caso, a análise dos dados coletados foi realizada no formato de diálogo, entre fundamentação teórica e a prática encontrada na E. E. de Aparecida do Mundo Novo, a partir dos seguintes eixos: concepção de educação do e no campo, de currículo escolar e o direito à educação para os diversos, e a gestão escolar como uma construção coletiva e democrática, para atendimento aos povos que vivem no campo. Tais eixos analíticos guiaram a construção do referencial teórico, fundamentação da pesquisa, apresentado a seguir, e constituíram a base de análise dos dados coletados.

A partir da compreensão de tais conceitos e concepções, buscamos identificar como os sujeitos da pesquisa percebem e interpretam o seu contexto escolar na promoção de uma educação de qualidade que atenda com eficácia aos povos camponeses, bem como encontramos subsídios que contribuíram com a construção do PAE, para que o mesmo possibilite um atendimento educacional com equidade, que atenda a diversidade encontrada no contexto da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.

2.2 Por uma educação do campo no campo

A luta do movimento Por uma Educação do Campo é hoje a luta da educação, daqueles que lutam pela educação para todos e todas. E em especial, segundo Caldart (2011) por uma educação não só para o meio rural, mas construída com os sujeitos, se contrapondo ao modelo de educação domesticadora que comumente e historicamente vem sendo oferecida aos sujeitos no campo.

⁴⁴ Para exercer tal função/cargo é necessário, como escolaridade mínima, ter concluído os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto não é um cargo técnico administrativo.

se afirma como um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; (...) enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações sociais necessárias em nosso país... (CALDART, 2011, p.151).

Assim, a nossa pesquisa se fundamentou nos princípios norteadores da Educação do Campo, pois apesar da E. E. de Aparecida do Mundo Novo não ser uma Escola do Campo, ela está no campo e atende predominantemente aos povos camponeses, bem como a comunidade na qual está inserida, possui características de área camponesa, conforme descrição apresentada no capítulo anterior.

Segundo Caldart (2011), o campo é constituído por sujeitos diversos, pequenos agricultores, camponeses, caipiras, lavradores, roceiros, agregados, meeiros, assalariados rurais e outros; estes ainda apresentam as diferenças de gênero, religião, geração, diferentes modos de olhar o mundo, diferentes maneiras de produzir e viver. Portanto,

Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo. O respeito às diferenças faz o nosso movimento mais forte, mais bonito e mais parecido com a vida mesma, sempre plural em suas expressões, em seus movimentos (CALDART, 2011, p. 154).

Nesse sentido, Caldart (2011) acredita na necessidade de uma escola do campo, “um lugar especial” onde os indivíduos se sintam acolhidos e orgulhosos de ali estarem inseridos, conscientes dos problemas do campo e portanto dispostos a, em coletividade, lutar pela transformação.

Segundo Caldart, Cerioli e Fernandes (2011), pensar uma proposta de escola do campo é pensar nas transformações que a realidade vem exigindo para a escola neste espaço social em determinado momento histórico e propõem então, na ocasião da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, no texto preparatório da mesma, algumas transformações pelas quais a escola deveria passar, com vista a desempenhar com eficiência a sua função.

No quadro 2, que se segue, apresentaremos um resumo das transformações julgadas necessárias por Caldart, Cerioli e Fernandes (2011).

Quadro 2: Transformações que a realidade atual (1998) vem exigindo da escola

Primeira Transformação: Papel da Escola	Novos compromissos assumidos pela escola: Compromisso ético/moral com os indivíduos inseridos nas práticas educacionais, reconhecendo-os como pessoas humanas, diferentes e de direitos nas relações pedagógicas, metodologias de ensino e aprendizagem.
Segunda Transformação: Processos de Gestão da Escola	Democratização da escola, sendo a mesma constituída e reconhecida como espaço público: ampliação do acesso à escola com maior participação da população nas questões do cotidiano escolar.
Terceira Transformação: Pedagogia Escolar	Primar por uma prática pedagógica que responda a seguinte questão: quais são os principais aprendizados a ser construídos pelos sujeitos nela inseridos e que devem ser oportunizados pela escola?
Quarta Transformação: Currículos Escolares	Enfatizar a importância de um currículo que vincule educação à cultura e à história dos povos camponeses. Reconhecendo-as e valorizando-as como elementos de constituição dos indivíduos críticos e autônomos, rompendo com a cultura dominante que anula o passado das pessoas.
Quinta Transformação: (Trans)formação dos Educadores	Valorização, qualificação e formação dos(as) educadores(as) do campo, para que estejam aptos a possibilitar as demais transformações do espaço escolar, apresentadas até aqui.

Fonte: CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2011, p. 54-59.

A partir deste quadro, continuaremos nossa discussão acerca da Educação do Campo no campo dando ênfase às seguintes questões: concepção de educação, currículo e gestão escolar para atendimento com qualidade e equidade aos povos camponeses e camponesas.

2.2.1 Concepção de educação no campo, do campo e para o campo

A educação, segundo Caldart (2011), é um direito universal e possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo e, portanto, tal direito deve ser garantido aos camponeses como uma educação *no* e *do* campo: uma educação que acontece no lugar em que se vive e de maneira contextualizada, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais dos povos do campo.

Corroborando com o pensamento de Caldart, Fernandes (2011) defende que os povos do campo têm de pensar o mundo a partir da realidade e contexto em que se encontram; para ele, pensar o mundo de um lugar onde não estamos inseridos é viver “um não lugar”, assim, quando o povo do campo pensa seu próprio lugar a partir da cidade, cria-se um lugar idealizado e um não reconhecimento de si mesmo, dificultando a construção da identidade, condição para formação cidadã.

Fernandes (2011, p. 136) nos convida ainda a “ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades”, pois, segundo ele, no contexto no qual estamos inseridos, em nome do desenvolvimento, direitos que nos são sagrados, nos são roubados e por isso a necessidade de organização contínua na luta da garantia de tais direitos.

Para Caldart (2011), a vida dos povos do campo é fortemente marcada pela desumanização, injustiças, desigualdades e opressões, exigindo urgentes transformações na estrutura social para garantia dos direitos a esses povos tão sofridos. “Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade” (CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2011, p. 21).

No discurso do gestor da E. E. de Aparecida do Mundo Novo percebemos implicitamente a visão de que o campo está aquém da cidade. Ao descrever o perfil e características dos alunos que a escola atende, dá a seguinte declaração:

Gestor: Nós temos aqui, a nossa escola ela compreende desde alunos com poder aquisitivo mais alto, dentro da nossa realidade aqui de um distrito, até aqueles mais carentes, então é uma escola inclusiva. Só existe essa aqui na nossa comunidade, então todos os alunos oriundos dessa região, eles são alunos dessa escola, são alunos que tem uma facilidade, que tem, assim, condições inteiramente de passar no vestibular...

Reconhece que a escola é inclusiva, pois sendo a única do distrito de Aparecida do Mundo Novo, atende a todos os alunos da comunidade e àqueles oriundos das regiões vizinhas. No entanto, trata-os sem considerar as diversidades ali existentes, todos em busca de um “vestibular” e sendo preparados para tal, sem pensar o mundo do lugar no qual estão inseridos, mas pensando em sair desse lugar em busca de algo melhor, desvalorizando o campo.

Outro ponto relevante que surge dessa concepção é que a mesma acaba por reforçar as injustiças, desigualdades e exclusões. Segundo o gestor, por ser a única instituição escolar da região, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo atende desde alunos com “poder aquisitivo mais alto” até ao “mais carentes”. É sabido que os mais carentes encontrarão maiores dificuldades para *sair* do campo, que é visto por muitos, como lugar atrasado e fora do projeto de modernidade. Ou seja apenas os

que possuem mais bens econômicos podem alcançar o que há de melhor na modernidade, e isso não seria a vida no campo.

Apesar de viverem tal realidade, esses indivíduos do campo não se conformam com ela, e por isso buscam melhorá-la, lutam pela sobrevivência através da agricultura, por melhores condições de sobrevivência no campo dentre outras lutas culturais e políticas (CALDART, 2011, p. 152). A tais lutas se inclui a por uma educação do campo, que forme e contribua com a constituição plena do sujeito enquanto humano. A autora acrescenta que “não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado” (CALDART, 2011, p. 153).

Segundo Arroyo (2011), o projeto de escola proposto pelo movimento Por uma Educação do Campo se contrapõe à imagem de escola rural que domina nossa história, como aquele para a qual qualquer coisa serve, “aquela escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.” Ainda segundo o autor, essa nova imagem da escola do campo mostra que o povo campestre tem os mesmos direitos à educação básica dos sujeitos da cidade, e a escola rural tem que garantir esse direito com qualidade a todos os indivíduos ali inseridos.

Para tanto, segundo Arroyo (2011), o foco desse novo projeto não deve ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, ou a titulação dos professores. De acordo com o autor, como educadores temos de estar atentos também a esse novo sujeito que vem se constituindo e se formando no contexto da escola do campo, e aos novos valores e relações que estão sendo produzidos nesse movimento.

Para essa nova escola do campo, Caldart (2011), propõem um projeto de educação que não só reproduza, mas produza práticas pedagógicas que reafirmem e possibilitem o desenvolvimento mais pleno do ser humano, contribuindo com a criticidade ante as circunstâncias desumanizantes, preparando o indivíduo para ser sujeito de transformação.

Trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedorias; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de

produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações... (CALDART, 2011, p. 156)

Pensar e construir uma escola do campo, de acordo com Caldart (2011) é pensar num projeto educativo a partir dos sujeitos do campo, do lugar em que esses sujeitos se encontram, dialogando com as questões mais amplas da realidade, da educação e da humanidade, que traga à escola uma identidade própria, vinculada com a formação plena do indivíduo.

Caldart, Cerioli e Fernandes (2011, p. 33) nos convidam a pensar num projeto de escola do campo “que resguarde a identidade cultural” e acrescentamos histórica, “dos grupos que ali produzem sua vida”. Apontam ainda que também existe a concepção de que a escola urbana é melhor que a rural, mas se contrapõem a essa ideia por a considerem falsa. Propõem

transformar profundamente a escola onde esse povo estuda: desde os conteúdos formativos que veicula até o seu jeito de ser e de fazer educação; precisamos prosseguir inventando um novo jeito: novos tempos, novos espaços, novo jeito de organizar e de gerir o processo educativo. Estamos num tempo em que a escola também é uma das convocadas a *tomar* posição diante da realidade, ajudando a construir as referências culturais e políticas para o discernimento dos estudantes em relação às suas opções. É a isto que se pode chamar de *educação para autonomia* (CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2011, p. 60).

Portanto, conforme Fernandes (2011), não basta ter escolas no campo, há a necessidade de um projeto político-pedagógico diferenciado, que relacione o indivíduo com os seus sonhos, sua história e cultura, ou seja, a sua vida, e não o desvincule dela, o que, no entanto, não percebemos no PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, documentos que já relatamos ter sido elaborado sem a participação da comunidade escolar. Segundo próprio gestor da escola, não há nada da realidade campestre representada no PPP da instituição, “... eu posso estar enganado, mas eu não estou conseguindo compreender dentro do projeto político pedagógico que nós temos hoje, algo que é voltado para a educação para o campo”.

Apesar de se reconhecer documento de identidade da instituição escolar, conforme elementos citados no capítulo anterior⁴⁵, o PPP da escola pesquisada caracteriza de maneira simplificada os indivíduos atendidos pela instituição e não constatamos no texto de tal documento os sonhos, a história e cultura da

⁴⁵ Item 1.3 A E. E. de Aparecida do Mundo Novo, uma escola no campo: o contexto da diversidade.

comunidade na qual a escola está inserida, ou seja, não escutamos as vozes dos sujeitos que constituem a E. E. de Aparecida do Mundo Novo perpassando o PPP da mesma.

Para Fernandes (2011), a educação básica do campo traz o desenvolvimento para a população campestre e é condição para o exercício da cidadania desses povos.

Nessa perspectiva,

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 24).

No ambiente escolar, para Molina e Freitas (2011, p. 27), os sujeitos do campo devem ser ativos/participativos do processo ensino aprendizagem de maneira que dialoguem os saberes e experiências dos mesmos, com o conhecimento científico para que assim o conhecimento construído a partir deste encontro seja significativo de maneira a intervir na realidade desses sujeitos transformando-a e melhorando-a. Daí um grande desafio e uma grande possibilidade da escola do campo: articular tais conhecimentos de forma a contribuir com a autonomia e criticidade dos educandos, e para tanto faz-se necessário “estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem esses limites e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala”.

Dessa maneira, a escola do campo assume uma função que vai além da simples socialização e da transmissão de conhecimentos: promover o pleno desenvolvimento do indivíduo e consequentemente das comunidades camponesas nas quais estão inseridos. Segundo Molina e Freitas (2011), essas importantes transformações das escolas do campo já vem ocorrendo no Brasil e isso se deve, principalmente, devido a participação dos movimentos sociais na elaboração, nessas escolas, dos projetos educativos e organização do trabalho pedagógico. As autoras

destacam dois importantes aspectos a serem considerados pelas escolas do campo para cumprimento da função de transformação da realidade com eficiência: articulação político-pedagógica entre escola e comunidade, e a promoção da construção de espaços coletivos de decisão.

Ainda nesse prisma, para Caldart (2011, p.151), “a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

Nesse caminho de valorização do campo, bem como de que os sujeitos do campo podem guiar seus próprios destinos, na análise das entrevistas realizadas destacamos que o gestor da E. E. de Aparecida do Mundo Novo apresenta uma experiência exitosa:

... a gente já teve aqui um projeto muito bom, que foi educação para o campo.... uma EJA trabalhando com educação para o campo... Eu acho que uma boa parte desses alunos, eles não vão sair daqui, deveria ter uma educação... um trabalho voltado para que eles aprendessem coisas que vão trazer benefícios para eles aqui dentro da nossa comunidade, produzir algo para a sobrevivência dentro da nossa comunidade.⁴⁶

No entanto, o Projovem Campo – projeto ao qual o gestor se refere – não permaneceu sendo realizado na escola, apenas uma turma participou do mesmo, não houve demanda suficiente de alunos para novas turmas e continuidade do projeto. Está é uma questão que, apesar de não fazer parte de nossa discussão central, perpassa a realização de projetos no campo: o número de alunos mínimos na criação de turmas para implementação de projetos em comunidades rurais pequenas torna-se um empecilho para realização dos mesmos.

Retomando nossa discussão, para Fernandes (2011) o campo é espaço e território dos camponeses, lugar em que as pessoas vivem com suas moradias, seus trabalhos, seus estudos, com a dignidade de quem tem um lugar, uma identidade cultural, onde a escola portanto torna-se lugar essencial para o desenvolvimento humano.

⁴⁶A escola já trabalhou com o Projovem Campo – Saberes da Terra Saberes de Minas, nos anos de 2010 e 2011, com uma turma do Ensino Fundamental com Qualificação inicial em Produção Rural Familiar. Ao término da turma foi criada uma cooperativa para produção de bolos e biscoitos pelos alunos beneficiários do projeto, no entanto a cooperativa foi desfeita. Não percebemos uma cultura de cooperativa na região.

Assim, Fernandes (2012), nos convida a entrar nos Territórios⁴⁷ da Educação do Campo. Segundo ele, nas lutas até hoje travadas por uma educação de qualidade para os povos campesinos, nessa longa caminhada “adentramos os campos dos desafios e plantamos resistências, persistências, esperanças e superações” (FERNANDES, 2012, p.15).

Portanto, os grandes desafios que circundam o território da Educação do Campo são também os motivadores para construirmos uma prática educacional que privilegie a vida enquanto espaço de solidariedade, o indivíduo enquanto sujeito comunitário, dado às parcerias, ao companheirismo e ao cooperativismo; práticas pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento de um modo de vida em que a mercadoria seja produto das relações e nunca produtora das mesmas (FERNANDES, 2012, p.15).

Segundo Fernandes (2012), apesar de muitas pessoas e instituições terem se apropriado das ideias da Educação do Campo, a origem delas está nas lutas de resistência e persistência dos movimentos sociais, e essa é a marca da identidade camponesa, o conflito, da qual nunca se apropriarão.

É da luta ininterrupta de ser expropriado e à terra retornar que nasceu e está sendo criada, a cada dia, a Educação do Campo. É portanto do processo de destruição e recriação do campesinato que nasceu a Educação do Campo (FERNANDES, 2012, p. 15).

Discutir a Educação do Campo, para Caldart, Cerioli e Fernandes (2011), é tratar da educação daqueles trabalhadores do campo, sejam eles camponeses, indígenas, quilombolas, ou os diversos tipos de assalariados atrelados à vida e ao trabalho no meio rural.

Assim, a história da Educação do Campo se constrói quando são construídos os seus territórios. Sendo portanto essa a pedagogia da Educação do Campo, a dos sujeitos que, num sentimento de pertença, fazem de seus territórios os seus pensamentos, sua identidade, e acima de tudo os defendem (FERNANDES, 2012, p.16).

⁴⁷ Segundo Fernandes (2005), território é um espaço geográfico e político, um espaço de vida, onde se realizam todas as dimensões da existência humana; onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Assim educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc., são relações sociais interativas e completivas constituintes das dimensões territoriais.

Em se tratando da nossa pesquisa, percebemos esse sentimento de pertença no discurso da professora da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, primeiro por ser de família pertencente à comunidade, tanto que ao descrever sua relação com a escola declara “Minha relação com a escola começou desde sempre...”. Estudou todo ensino fundamental e ensino médio na instituição em questão, e hoje trabalha na mesma, “... assim que eu conclui eu fui embora de Aparecida para tentar uma faculdade ... Cursei o curso de pedagogia, concluí em 2008. Em 2009 retornei para Aparecida...”.

No discurso da professora, há também um reconhecimento do campo como lugar de recursos e possibilidades que geram crescimento e melhora da vida daqueles que ali estão:

Professora: Como falei, acho que a escola tentar resgatar sim as plantações que tem aqui na região: como projeto da escola agrícola, que a escola tenta buscar agricultores, pessoas que plantam, plantam aqui, então a escola está tentando buscar essa parceria para poder adquirir na merenda escolar produtos produzidos na região para estar melhorando a alimentação dos nossos alunos⁴⁸.

Nas discussões a seguir, esse sentimento de pertença, ainda que tímido, aparece também no discurso do gestor da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.

Assim, segundo Fernandes (2012), a partir de nossas intencionalidades, a educação possibilita a construção dos territórios imateriais, conhecimentos, para contribuirmos com o desenvolvimento e transformação da nossa realidade, territórios materiais. “A semeadura da Educação do Campo alimenta com conhecimento nossas lutas” (FERNANDES, 2012, p.16).

Para Fernandes (2012) o Paradigma Originário da Educação do Campo se estrutura em dois princípios:

- a luta de resistência ao agronegócio, marcado pela expropriação, subordinação, destruição dos territórios camponeses. Os capitalistas se expandem destruindo o território camponês, acarretando êxodo rural, miséria e fechamento das escolas do campo;

⁴⁸ Quando fala de projeto da escola agrícola a professora se refere à compra de merenda escolar em pequenos produtores rurais, através da agricultura familiar, proporcionando não só a melhoria e qualidade da merenda, mas também o crescimento econômico da região, pela própria região. Tais questões serão mais discutidas adiante.

- o desenvolvimento dos territórios camponeses, também marcado pelo conflito, já que o capitalismo agrário difunde a ideia de que a agricultura familiar é parte do agronegócio, o que anula a luta de classe e as diferenças entre os territórios. No entanto, os interesses do agronegócio e os do campesinato são opostos e conflitantes. Uni-los é aceitar a subordinação, expropriação do campesinato ao agronegócio.

O paradigma da Educação do Campo, segundo Fernandes (2012), é responsável pela transformação e desenvolvimento dos territórios camponeses. O autor destaca ainda alguns princípios educacionais a serem considerados na Educação do Campo, como viabilizar a relação tempo escola e tempo comunidade, de forma a associar educação e trabalho, possibilitando que as pessoas produzam suas próprias existências, suas identidades. “O ser humano não produz só alimento, roupas, ele se produz na medida em que produz” (ARROYO, 2011, p. 76).

Corroborando com Arroyo,

A educação *do* campo toma o campo não como um setor, mas como um território de produção de cultura marcada pela interação do homem com a terra. Nesta concepção a formação para o trabalho não visa o produto final, a mercadoria, mas sim a construção do indivíduo através do trabalho (SILVA, 2011, p. 67).

Apesar do exposto até aqui, e com base no material coletado e produzido nas entrevistas, podemos perceber que nem toda escola localizada no campo se guia pelos princípios de Uma Educação do Campo, como por exemplo, a instituição pesquisada, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo. E para compreendermos melhor tal divergência nos apoiaremos nos conceitos de Silva (2011) para as expressões Educação *do* Campo e Educação *no* Campo.

Para a autora, a primeira expressão designa, conforme já expomos, um projeto educacional construído pelos próprios indivíduos envolvidos no processo, e voltado especificamente à formação integral do sujeito do campo. Já Educação *no* Campo se contrapõe à primeira e designa, segundo Silva (2011), a adaptação dos serviços escolares da cidade ao campo, sendo o aluno um mero receptor do conhecimento,

projeto genérico de educação que é levado ao campo, sem ligação com suas reais necessidades e sem um projeto de desenvolvimento do campo enquanto território de vida; este modelo se insere na lógica de urbanização e industrialização da sociedade segundo o qual a educação é o centro de formação para as necessidades do mercado

e portanto, a educação do campo fica em segundo plano, já que o ideal de vida é o citadino (SILVA, 2011, p. 66)

Nas palavras de todos os sujeitos que participaram da entrevista fica evidente que a E. E. de Aparecida do Mundo Novo é uma escola localizada *no campo*,

Gestor: A grande maioria dos nossos alunos aqui são filhos de produtores rurais, ou pequenos produtores rurais. A outra parte são trabalhadores. Então aqui, nós não temos outro ramo de sobrevivência a não ser da terra, ou quem é proprietário, filho de proprietário ou quem é trabalhador rural. Então essa é a característica dos nossos alunos aqui, são pessoas filhas ou de proprietário ou de trabalhadores rurais.

Professora: ... então nossa escola, ela atende alunos de classe baixa, digamos assim, são alunos da zona rural, todos... todos os alunos são da zona rural, alguns de Aparecida outros de comunidades vizinhas...

Mãe de aluno: Bom, é uma escola grande né. A escola atende não só a comunidade de Aparecida do Mundo Novo, mas atende outras pequenas localidades rurais aqui próximas. Então eu penso que tem é... tem todo tipo de aluno aqui,...

Aluno: As características dos alunos da escola, é..., boa parte é da área rural e a outra mora aqui na Aparecida mesmo.

Servidor administrativo: Rural, ela é rural devido ser longe de Montes Claros.

O fato de as famílias da comunidade de Aparecida do Mundo Novo e comunidades vizinhas terem como principal atividade econômica a agricultura, seja como proprietário – pequeno ou médio – seja como trabalhador rural, da localização da comunidade e da escola atender também pequenas comunidades rurais próximas faz com que a compreensão dos sujeitos seja de que a escola está no campo e atende a um público diverso oriundo de área rural.

O diretor da E. E. de Aparecida do Mundo Novo pertence à comunidade e assim se intitula: “Sou filho da terra... sou nascido e criado aqui, filho de produtor rural... assim uma pessoa do lugar...”. E compreende que a escola atende um público diverso, pois, sendo a única escola da comunidade, recebe aos diversos alunos oriundos da região onde está inserida.

No entanto, esse mesmo sujeito compreende que a escola em questão não se guia pelos princípios de uma Educação do Campo, quando diz: “Na verdade a gente deveria ser uma escola do campo, por que... a maioria dos alunos aqui são oriundos de famílias que trabalham no campo...”

Conforme apresentado nas seções anteriores, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo não é do campo devido sua localização ser considerada urbana, segundo definição do IBGE, e por ter maioria dos alunos residindo na sede do distrito, não foram consideradas pela SEE/MG as características sociais, culturais e ambientais do contexto no qual a instituição pesquisada está inserida.

Os demais sujeitos não têm a mesma compreensão do diretor e associam a Educação *do* Campo à Educação *no* Campo. Mais divergente ainda é compreensão identificada na fala da mãe de um aluno⁴⁹,

eu acho que a escola em si não tem característica para ser rural, acho que ela não precisa de característica não... eu acho que é mesmo o fato de a comunidade, da atividade desenvolvida na comunidade(...)São produtores rurais né, que lidam com roça, é o trabalho do campo mesmo que todos desenvolvem. O trabalho que tem aqui na comunidade que não é rural é o trabalho do posto e a escola mesmo (...). Eu acho que grande parte tem ligação com o campo. Mas assim, eles... fazem parte da vida deles, eles têm conhecimento, mas pelo fato da própria mudança do mundo hoje né, essa questão até da chuva, de não chover mais, ninguém está fazendo..., todos querem estudar para ir para fora, para fazer uma outra coisa, eles não têm essa... mais essa relação de: vai estudar vai ficar aqui, vai criar gado, vai mexer com agricultura. Eu penso, assim... a maioria dos alunos não tem mais essa perspectiva não.

Fica claro no segmento de fala acima uma compreensão que dissocia escola e comunidade, como se fosse possível ao aluno e à aluna, quando adentrar os muros da escola, deixar lá fora todas as experiências que o constituíram. Visto que compreendemos que as experiências são peças criadoras de nossas identidades, a mãe, que também é professora, não considera as identidades dos sujeitos atendidos pela E. E. de Aparecida do Mundo Novo. Para ela a escola não precisa ter características rurais, essas são apenas “da comunidade” na qual ela está inserida. Outra questão aqui apresentada é a de que ninguém quer ficar na roça, reforçando a ideia de que no rural não se tem perspectiva de uma vida próspera. Mas se a escola não representa a comunidade, não contempla as identidades ali contidas, o que ela representa então? Representa a ideologia de que as escolas são similares, com

⁴⁹Lembrando que esse responsável por aluno não é da comunidade é “de fora”, e também faz parte do corpo docente da escola e que, portanto, tais concepções perpassam a prática pedagógica do mesmo e provavelmente a dos professores “de fora”. Estes correspondem a mais de 50% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

mera reprodução de práticas e processos educativos, sendo a escola no campo apenas uma cópia da escola urbana, a escola não tem identidade ou identidades, são anulados os aspectos históricos e culturais dos sujeitos que residem no campo.

Para Arroyo (1999) não se pode separar escola e comunidade, pois os processos educativos passam pelas experiências e vivências do indivíduo ao longo de sua vida. Para o autor, “A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso (...) não separem produção de educação” (ARROYO, 1999, p. 21).

A partir da análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa em diálogo com as concepções de Educação do Campo abordadas, percebemos que a compreensão dos mesmos diverge dos princípios da Educação do Campo, e se resume a percepção da escola estar no campo, atendendo a um público diverso, cujas famílias em sua maioria vivem de atividades econômicas rurais. No entanto as identidades ali presentes são tratadas de forma homogênea, como se todos tivessem os mesmos objetivos e projetos de vida.

Uma escola no campo, comprometida com uma educação de qualidade para os camponeses, carece guiar-se pelos princípios de Uma Educação do Campo, com práticas que visem trazer esses sujeitos ao protagonismo, à luta, à resistência e à transformação da realidade em que estão inseridos. Assim, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo necessita de práticas educacionais não excludentes que possibilitem a afirmação das identidades dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos diversos que, no contexto escolar, constituem as *identidades* da instituição. Portanto, todos devem ser considerados e respeitados, e a todos deve ser garantido o direito a uma educação de qualidade que atenda a cada indivíduo em suas perspectivas e objetivos de vida, sem que haja desvalorização daquilo que vem da roça, do campo.

2.2.2 O currículo no contexto escolar: sobre o direito dos povos do campo

A palavra currículo apresenta diferentes concepções que estão relacionadas aos diferentes modos de conceber a educação, nos diferentes momentos históricos, através da influência de fatores socioeconômicos, políticos e culturais, no entanto,

todas as discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os

procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18)

Segundo Silva (2016), as perspectivas de currículo podem se dividir nas seguintes teorias: tradicional, crítica e pós-crítica. A primeira enfatiza os conceitos simplesmente pedagógicos de ensino aprendizagem, a segunda introduz e enfatiza os conceitos de ideologia e poder, já a última em vez do conceito de ideologia dá ênfase ao conceito de discurso efetuando um deslocamento na maneira de conceber o currículo. O autor sintetiza as teorias a partir dos conceitos que cada uma enfatiza da seguinte maneira:

Teorias Tradicionais: ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivo.

Teorias Críticas: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.

Teoria Pós-crítica: identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo. (SILVA, 2016, p. 17)

No entanto, o mesmo autor conclui que

... não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2016, p. 150).

Ante a discussão feita até aqui, sobre as concepções de currículo, voltemos ao contexto da E. E. de Aparecida do Mundo Novo. A compreensão de currículo que a gestão tem e que perpassa a prática pedagógica da E. E. de Aparecida do Mundo Novo é a o processo educativo, ensino aprendizagem, se resume na transmissão de conteúdos,

Gestor: Hoje o objetivo nosso é... os nossos alunos estudarem, **reter conhecimento** e conseguirem alcançar os seus objetivos.

Apesar de que alguns a gente acha que não seja objetivo deles, mas a gente espera que eles passem no vestibular, passem num curso técnico né. Então esse é o grande objetivo nosso, mas pra fazer isso eles precisam de vir para a escola, estudarem, **reter o conhecimento** para que, se cobrado, eles terem condições de fazer o que está sendo cobrado para eles (...). O aluno que... estuda, presta atenção, ele tem condição tranquila de passar no vestibular, de fazer uma prova para passar num concurso ou fazer uma prova pro instituto por exemplo, curso profissionalizante. Eu acho que eles têm pleno, assim, conhecimento aqui dado dentro da escola, para que eles consigam esses objetivos, né, **para esses que querem algo mais**; os que... querem a educação para o campo, talvez esses deveriam ter um outro projeto, de educação para o campo, para que esses alunos, que às vezes eles querem ficar aqui, querem produzir, sustentar sua família, para eles terem também essa (...), garantir esse direito a eles. (grifo nosso)

Concepção que também se confirma no discurso de um estudante:

estudante: A maioria, praticamente, pode dizer todos os professores explicam tudo direito, passam a matéria, atividades em relação à matéria para reforçar o aprendizado, não ficar só naquela matéria copiada...

O discurso do gestor escolar, no segmento apresentado, mostra certa divergência com os apresentados na seção anterior. Até que ponto ele reconhece a diversidade e por consequência as diferenças dos alunos no contexto escolar? O reconhecimento se encontra no plano ideal, mas na prática cotidiana trata a todos homogeneamente, como se os indivíduos portassem os mesmo objetivos.

Assim, concluímos que a gestão da E. E. de Aparecida do Mundo Novo concebe o currículo a partir de uma visão tradicional, que privilegia a transmissão de conhecimento.

Moreira e Candau (2007, p. 19) ressaltam que qualquer que seja a concepção de currículo adotada, tal instrumento é de grande relevância no processo educativo escolar, pois “é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola”. E compreendem currículo como o conjunto de práticas escolares que se desenvolvem em torno do conhecimento, com intenções educativas, e contribuem para construção da identidade do aluno e da aluna.

Gostaríamos de também trazer para a discussão algumas questões que envolvem o currículo e o desenvolvimento humano. Segundo Lima (2007),

Seres humanos vão à escola com vários objetivos. Mas a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante: garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade (LIMA, 2007, p. 17).

Assim, na escola, a relação entre educando e educador não é simplesmente a de transmissão de conteúdo e interação, mas o educador tem a tarefa de utilizar esse e também promover o processo de humanização do educando, sendo esse processo compreendido por Lima (2007) como desenvolvimento cultural da espécie.

Nesta perspectiva, segundo a autora, o conhecimento é uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa, sendo um bem comum a ser socializado a todos os seres humanos, através de uma educação escolar voltada para a humanização, onde o currículo é, por excelência, instrumento dessa socialização.

Já Caldart, Cerioli e Fernandes (2011) definem currículo como a maneira que a escola organiza o processo educativo, ou seja, suas práticas pedagógicas, podendo ser como um local de simples transmissão de conhecimento científico/teórico, ou como um centro de formação e desenvolvimento pleno do sujeito humano.

Os autores afirmam, ainda, que o importante é aprender a aprender, ou seja, aprender a transformar as informações em conhecimentos e, acima de tudo, em postura/enfrentamento diante das realidades da vida.

Ainda de acordo com Lima (2007, p. 20), “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está, assim, a serviço da diversidade”.

No entanto, a autora salienta que, atrelada à elaboração do currículo, estão as concepções de indivíduos que se pretende para um determinado objetivo, e que a opção entre uma ou outra concepção poderá ser ou não favorável ao processo de humanização.

Também para Arroyo (2007), a lógica que estrutura e organiza o currículo está atrelada ao olhar com que os alunos foram e são vistos, “o currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima” (ARROYO, 2007, p. 22).

Segundo Silva (apud MOREIRA e CANDAU, 2007), é pelo currículo que os grupos, em especial os dominantes, imprimem e reproduzem sua visão de mundo e

seu projeto social. Assim o currículo representa um instrumento de construção de identidades.

Corroborando com esse entendimento, Arroyo (2007) acrescenta ainda que a organização curricular não é neutra, mas é condicionada por uma pluralidade de imagens que nos chega de fora. Lembra também que os alunos chegam às escolas carregando tais imagens sociais e que, portanto, esses indivíduos não são apenas uma produção escolar.

Ainda nessa perspectiva, Moreira e Candau (2007) ressaltam ainda a relação íntima entre currículo e cultura, pois se a cultura é um lugar de conflito pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é também um território em que esse conflito de significados se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura; o currículo não é um veículo de transmissão, mas um lugar de tensões em que se produz e reproduz a cultura.

Para Arroyo,

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores (ARROYO, 2007, p. 18).

As concepções de currículo, segundo Machado (2011), estão atreladas à forma de conceber e organizar o ensino e a aprendizagem e, o que se encontra na grande maioria das escolas é a organização curricular que estrutura o conhecimento escolar em disciplinas. De acordo com a autora, tal estrutura dificulta a consolidação de uma escola que considere as diversidades e seja inclusiva, já que as disciplinas escolares são consideradas, nesse tipo de organização, o único meio de conhecimento.

Segundo Moreira e Candau (2007) o conhecimento escolar deve privilegiar aquilo que se considere relevante e significativo para o aluno, ou seja aquele conhecimento que propicie ao aluno ir além daquilo que constitui o seu cotidiano e o torne um sujeito ativo para a transformação de seu contexto.

Para os autores, os conhecimentos escolares devem facilitar ao estudante a compreensão da realidade na qual está inserido, possibilitar consciência, segurança e ampliação do universo cultural; assim, o currículo pode tornar as pessoas

autônomas, críticas e criativas, capazes de perceber a função que têm de transformar os contextos e em consequência a sociedade, já que ajuda na aquisição dos conhecimentos e habilidades para que isso aconteça. Assim,

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como com outros saberes socialmente produzidos (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.19).

Para Arroyo (2011), a questão que temos de nos colocar é que escola, que concepção e prática pedagógica, que estrutura escolar dará conta do direito à educação básica, em especial aos povos camponeses.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las... (ARROYO, 2011, p. 80)

O modelo que aí se encontra é de uma escola “peneiradora”, que exclui os sujeitos dos direitos a eles reservados, que possui uma visão minimista do sujeito: o que importa é o aluno e não o indivíduo que ali se encontra, que não percebe que os alunos são sujeitos que carregam sua própria identidade e história e que, acima de tudo, são diferentes, são sujeitos em construção (ARROYO, 2011).

Nessa perspectiva no contexto da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, a expressão “Para esses que querem algo mais”, dita pelo gestor numa fala citada acima, reforça a ideia de que o campo só tem a oferecer algo secundário, desprezível. Para os alunos do campo, talvez outro projeto atendesse e garantisse o direito à educação a eles. Mas qual? O que a escola oferece? A resposta a essas questões, tentaremos responder adiante.

Percebemos ainda que a gestão compreende os alunos em dois grupos: “os que querem algo mais” e os “que querem educação para o campo”, sendo este último não contemplado pelas práticas pedagógicas da escola, pois os objetivos da

instituição envolve o “reter conhecimento”⁵⁰ para passar em vestibulares e provas, mesmo que, como reconhece a gestão, esses não sejam os objetivos de todos. Um currículo que se restringe ao conhecimento científico.

Essas concepções que perpassam a prática escolar dessa instituição acabam por reforçar as desigualdades, em especial as socioeconômicas. Para Moreira e Candau (2007), a construção das diferenças e das desigualdades não é natural, essas são na verdade inventadas e construídas historicamente por homens e mulheres, sendo, por isso, passíveis de serem desestruturadas e mesmo modificadas, “ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 30).

A instituição escolar reproduz os ideais do Estado, fortalecendo a exclusão, competição, com o clichê de que viver na cidade é o caminho para a realização e sucesso profissional e pessoal, negando a existência de outras possibilidades, estabelecendo o conhecimento urbano como um saber superior aos saberes do campo (LUZZARDI, ALTEMBURG E BEZERRA, 2010).

Conforme Arroyo,

... as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. É curioso constatar que só pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos, ou seja levados em conta regionalismos... O suposto é que as propostas os conteúdos, sejam iguais para todos e devam ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado (ARROYO, 2011, p. 80).

Nessa perspectiva, Arroyo (2011) questiona o currículo baseado em um conjunto de saberes utilitários e propõe a incorporação dos saberes que preparam para a produção, para o trabalho, para a emancipação, para a justiça, incorporação dos saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano.

⁵⁰O professor, ativo, detentor e transmissor do conhecimento; e o aluno, passivo, receptor do conhecimento.

É na escola do campo que se pode construir e cultivar a identidade do homem e da mulher do campo, com o desenvolvimento de ações educativas contextualizadas sócio economicamente, com a apropriação do entorno/lugar da organização do trabalho e desenvolvimento do campo. Assim a escola cumprirá seu papel de responsável por um ensino de qualidade aos povos campestres. “A escola do campo se situa em meio em constante movimento, portanto deve ser também ela, uma escola em movimento (LUZZARDI, ALTEMBURG E BEZERRA, 2010, p.223).

E se tratando do atendimento aos povos campestres,

Uma escola do Campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a *relação do trabalho com a terra*. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade *do campo*, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola (CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2011, p. 57).

O currículo para atender os sujeitos dos campos, segundo Caldart, Cerioli e Fernandes (2011), precisa ainda cuidar melhor do vínculo entre educação e cultura, de maneira a tornar a escola um espaço de desenvolvimento cultural, lugar de conhecimento e produção de novas culturas, tanto para os estudantes que ali se encontram, como também para a comunidade que circunda a escola.

Ainda segundo os autores, outra dimensão do currículo importante a se aprofundar é a histórica, visto que a cultura camponesa é permeada por tradições e valorização do passado; assim, a escola é espaço de encontro entre as crianças, jovens, adultos e idosos com sua própria história e a história da comunidade, estabelecendo laços entre presente e passado.

Nesse contexto, com relação à Educação do Campo e sua apropriação das concepções/teorias curriculares, Thiesen e Oliveira (2012), no artigo intitulado *O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares*, apresentam uma reflexão relevante sobre a produção teórica dos estudiosos da educação do campo e aproximação da mesma às teorias sobre currículo.

Os autores constataram que a maioria dos textos que trata da educação do campo aborda de alguma maneira o problema do currículo e, para a maioria deles, a

educação do campo não pode ser discutida a partir da concepção burguesa de escola, visto que esta foi instituída para atender à realidade urbano capitalista.

Segundo esses autores, os textos que tratam da Educação do Campo não vinculam a pedagogia dos movimentos sociais a qualquer teoria curricular, mas pode-se perceber ante seus argumentos uma aproximação com as perspectivas críticas de currículo, “que concebem currículo como uma construção social e cultural e que o analisam sob perspectivas políticas e históricas considerando, sobretudo, seu vínculo com as questões do poder” (THIESEN e OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Nesse sentido, ainda de acordo com Thiesen e Oliveira (2012), no debate da educação do campo, há pequena participação da teoria curricular, mas entendem que esta, sobretudo a de concepção crítica, pode contribuir com o debate, pois ajuda a pensar: qual concepção de educação e de escola? Quais conhecimentos? Para quê e para quem? E como a escola deve organizar pedagogicamente seus tempos, espaços e processos? Tudo isso para atender a diversidade dos sujeitos do campo.

Entenda-se o sujeito do campo aquele que se vê como membro de um povo que possui outro modelo de produção e de vida e que pode, portanto, conhecendo seus direitos e a forma como a sociedade o coloca nela, formatar outro modelo para o campo. As discussões, as alternativas pedagógicas e o currículo para a escola pensada como do *campo* derivam desta matriz... (THIESEN e OLIVEIRA, 2012, p. 20).

Thiesen e Oliveira (2012, p.24) concluem que os pensadores da educação do campo “vêm concebendo currículo como uma construção social e como uma política cultural, e analisando suas relações de poder, do conhecimento, das lutas de classe das contradições do modelo socioeconômico”, a partir de uma concepção libertadora, cultural, de resistência e sócio histórica.

O gestor reconhece a diversidade do público atendido pela E. E. de Aparecida do Mundo Novo, bem como a necessidade de oportunizar a aprendizagem a todos estes sujeitos inseridos no contexto escolar,

Gestor: A questão da diversidade (...) é a gente trabalhar com os desiguais, assim, **são tantos perfis de alunos, tantos perfis de pessoas que a gente atende**, que a gente tem que tentar, apesar das diferenças das diversidades de mundo que cada um vive, uns tem um recurso melhor outros tem pior, agente tentar colocar esse aluno dentro da escola trabalhar com ele, e ele conseguir alcançar algo... proveniente da educação.

A gestão entende que há a necessidade de uma mudança curricular para atender aos povos campestres, aos diversos, apesar de associá-la ao mero oferecimento de cursos profissionalizantes,

Gestor: ... a meu ver o currículo escolar... seria um plano curricular (...) E isso nos preocupa com relação a essa questão da educação, se for uma educação para o campo, para as pessoas do campo. Porque a maioria do que a gente vê... no plano curricular é os alunos sendo trabalhados para passar num vestibular... no instituto... num concurso... não tem nada voltado para a educação do campo. Então, esses nossos alunos aqui estão estudando..., algumas até desistem ou é desmotivado, porque o que eles estão aprendendo aqui, eles não têm como... melhorar a sua prática no seu trabalho. **Então, se tivéssemos cursos profissionalizantes voltado para essa educação do campo**, talvez esses alunos, os nossos que têm assim mais dificuldade, eles estariam mais... interessados e estudando um pouco mais.

No entanto, até mesmo a compreensão que a gestão tem de equidade é permeada pela concepção de que a escola tem um professor a transmitir conhecimentos,

Gestor: Na verdade, equidade eu entendo que a gente tem que dar... conhecimentos é, iguais mas de maneira diferente para nosso público, um exemplo: talvez nós temos alunos que nem necessitem, nem precisem de um professor, e nós temos alunos que necessita de mais de um professor. Então (...) a equidade é garantir que aquele que tem mais dificuldade tenha um pouco mais do professor do que aquele que às vezes não precisa nem do professor.⁵¹

Para a professora entrevistada a prática curricular e pedagógica da escola é voltada para o campo. Entretanto, ao analisarmos o discurso da docente, evidenciamos que se trata de temas/conteúdos que fazem parte da grade curricular e remetem ao campo como solo e preservação do meio ambiente.

Professora: Então geralmente a gente trabalha com os alunos as questões voltadas para o campo, com isso a gente costuma trabalhar os tipos de solos que têm na região. (...) no caso do conteúdo de ciências a gente trabalha os solos. Quais os solos que são apropriados para agricultura, quais são bons e a gente dá exemplo, os alunos (...) chegam comentar: a lá na minha casa, lá em casa a

⁵¹ Apesar de o gestor em sua fala, ao definir equidade, citar aquela imagem conhecida por todos: três garotos de tamanhos diferentes querendo assistir a um jogo, cada um em cima de um caixote, e o menor sem conseguir assistir. Então é feita uma redistribuição desigual dos caixotes para que todos pudessem contemplar a partida.

terra é assim, onde vó planta a terra é assim, então no a gente (...) dar a aula, eles trazem experiências próprias das plantações nas regiões, nas casas deles nos quintais ou nas roças onde os pais costumam plantar e isso favorece muito, enriquece o nosso trabalho em sala de aula(...).Eu acredito que sim porque muitos professores passam trabalhos de pesquisas de campo para os alunos... questões sobre (...) **essa conscientização da preservação do campo, da preservação dos rios, do meio ambiente em si...**

Conforme citamos na seção anterior a Educação do Campo, segundo Fernandes (2012) tem como eixo dois princípios: a luta de resistência ao agronegócio e o desenvolvimento dos territórios camponeses em oposição à ideologia do agronegócio. E por que relembrar tal questão? Gostaríamos de destacar a concepção de Educação Ambiental que perpassa o discurso e, portanto, a prática pedagógica da professora, uma compreensão de senso comum que visa transformar a relação entre o ser humano e a natureza numa relação não mais instrumental e utilitarista, mas sim harmoniosa e respeitosa.

Segundo Layrargues (2009, p. 26) a educação ambiental não é neutra, “as questões sociais e ambientais são indissociáveis, apesar de serem tratadas separadamente...”. Assim, as práticas educativas de uma educação ambiental devem refletir não só a preservação do ambiente, mas as lutas dos camponeses, bem como os processos de resistência à exclusão e opressão por que passam esses povos. O que percebemos é que o currículo da E. E. de Aparecida do Mundo Novo não contempla o campo, bem como não contempla a luta no campo.

Para Layrargues (2009, p. 28)⁵², a educação ambiental “é aquela que articula a discussão da relação entre o ser humano e a natureza inserida no contexto das relações sociais”.

E quando a professora é questionada quanto à questão do currículo escolar resgatar aspectos regionais e culturais, a professora acredita que sim e como exemplo cita a tentativa de buscar parcerias junto aos agricultores locais para aquisição de produtos e insumos produzidos na região para confecção da merenda da E. E. de Aparecida do Mundo Novo. Este é outro aspecto relevante que trataremos mais a frente.

⁵² Segundo Layrargues (2009, p. 28), programas e projetos de educação ambiental planejados e desenvolvidos sem um debate politizado, discutindo as doutrinas político-ideológicas e seus reflexos de produção ou reprodução social, estão fadados a produzir uma consciência ecológica sem compromisso social, contribuindo ainda mais para a exclusão social.

Outro ponto relevante surge no discurso da responsável por aluno – que também é professora na instituição – é quanto ao alinhamento das práticas desenvolvidas pela escola com os projetos da SEE/MG. Quando questionada sobre o currículo da escola pesquisada atender às especificidades dos alunos, responde:

Mãe de aluno: Atende sim, uma vez que esses projetos não são desenvolvidos ..., não são coisas soltas, mesmo vindo da Secretaria de Educação, os professores reúnem para planejar, para discutir o que que atende, o que vai ser ... o que que interessa os alunos. Então, assim, tudo tem um planejamento.

Segundo ela, há discussão e planejamento para as ações e práticas das orientações da SEE/MG. Contudo, para esse planejamento ocorre alguma adaptação para atendimento das especificidades do corpo discente? Como o professor planeja para atender o interesse dos alunos sem que os mesmos participem do planejamento? A própria “mãe de aluno”, quando questionada sobre projetos extraclasse e adaptação no PPP para atendimento aos alunos que residem no campo, reconhece que estes não acontecem, pois responde que “Não (...). Não, não tem.” Ante a estes questionamentos, nos parece que tal alinhamento sugere reproduzir ações e práticas orientadas pela secretaria estadual de escolas urbanas, visto que a SEE/MG identifica a E. E. de Aparecida do Mundo Novo como uma escola urbana.

Quando o currículo escolar e as práticas pedagógicas não se alinham às identidades dos sujeitos que compreendem a instituição escolar, não atende à demanda bem como não possibilita a garantia de uma educação plena e de qualidade aos cidadãos.

2.2.3 A gestão escolar em uma escola no campo: uma construção coletiva?

Como já foi mencionado anteriormente, o movimento Por uma Educação do Campo surge no final da década de 90, como marco de um processo de luta pelo direito à educação de qualidade aos povos camponeses, atrelado à luta por outros direitos como o direito à terra, à dignidade, ao trabalho. Tal luta se deu junto ao clamor popular pelos direitos humanos a todos, dentre eles à educação, acompanhado consequentemente pelo processo de universalização do acesso a tal direito.

Com a consolidação da universalização do direito à educação, chega até as escolas, em especial nas públicas, um público diverso e desigual, o contexto escolar começa a refletir os problemas e mazelas sociais, segundo Peregrino (2006),

Esse é o “germe”, o marco da migração para a escola, ou para o âmbito mais amplo das políticas educacionais, das formas de gestão da pobreza, antes circunscritas nos limites da “assistência”. Nele fica demarcada a “ampliação” das funções da escola, com prejuízo de suas funções eminentemente “escolares”. Mais importante de tudo, o germe desta “desescolarização da escola” ocorre exatamente no momento em que contingentes de jovens e crianças, antes eliminados precocemente da instituição ou nela sequer admitidos, passam a habitar seu interior por tempo mais prolongado (PEREGRINO, 2006, p. 94).

Ainda segundo Peregrino (2006, p. 184), a instituição escolar é fragilizada por dois mecanismos: “expansão de suas funções em âmbitos não escolares e pela degradação de suas funções de socialização e aprendizagem”. De acordo com a autora, apesar da igualdade de acesso, a escola passa a produzir e reproduzir desigualdades.

Todas essas transformações e novas exigências acarretam mudanças na maneira de pensar e gerir a escola, principalmente visando minimizar os impactos gerados pelas desigualdades promovendo o direito à educação a todos com equidade⁵³. Nesse contexto, a gestão escolar assume importante papel na busca de soluções adequadas para os impasses surgidos.

Neubauer e Silveira (2008) apontam que no contexto das reformas de gestão escolar, o papel da autonomia da escola e participação da comunidade são estratégias de melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Para as autoras a autonomia escolar exige clareza sobre a identidade da instituição bem como os resultados a que se pretende chegar e “significa transferência de responsabilidades para a escola, acompanhada dos recursos para que ela possa as assumir” (NEUBAUER e SILVEIRA, 2008, p. 7). O que seria ainda, segundo as autoras, responsabilidade administrativa e responsabilidade pedagógica. A primeira relacionada aos recursos financeiros bem como a prestação de contas desses; e a segunda relacionada às adequações curriculares, sem perder de vista as aprendizagens significativas. Em consequência a autonomia pressupõe participação da comunidade escolar, compromissos de ação, e para tal a

⁵³ Conceito já abordado no capítulo anterior.

comunidade deve ser estimulada a participar. Uma tarefa que já vem sendo realizada, mas devido sua dificuldade de execução ainda há muito que se caminhar. Dentre o que já vem sendo feito podemos citar a criação dos Conselhos Escolares, a criação da Associação de Pais e Mestres e a introdução do processo eletivo para a escolha do diretor escolar.

Nesse sentido, para Neubauer e Silveira (2008), o diretor/gestor escolar é de fundamental importância, “uma liderança indispensável”. Ele deve ser um profundo conhecedor e estar bem inserido no contexto escolar, e, a partir, desse engajamento proporcionar o engajamento e participação de todos os atores da comunidade escolar. Cabe ao diretor/gestor construir uma escola democrática, que se torne participativa e consequentemente autônoma, que se reconheça e saiba de seus propósitos. Em um contexto participativo, democrático e autônomo todos os atores serão responsáveis pelo sucesso escolar, e se sentirão assim, protagonistas no processo educativo. Tal processo de construção, no entanto, é complexo e moroso.

Para que o processo de democratização das escolas realmente se concretize, o processo educativo deve ser um espaço de exercício democrático. Assim, faz-se necessário uma nova forma de conceber a gestão da educação: uma gestão democrática (BRASIL, 2006). Fernandes (apud BRASIL, 2006) chama de “protagonismo propositivo da população camponesa” esta nova forma de gestão em que os diversos sujeitos participam como protagonistas no processo educativo.

A gestão democrática pode ser considerada como meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação e a maneira de implementar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações (BRASIL, 2006, p. 42).

Já Luck (1996) (apud COELHO e LINHARES, 2008) considera que o conceito de gestão já subteme a ideia de participação, de um trabalho em conjunto sobre algo, na análise, decisões e encaminhamentos, sendo o sucesso de uma organização dependente da ação conjunta das pessoas nela envolvidas, dependendo do coletivo.

A gestão democrática tem sua existência condicionada à participação, entendida como possibilidade dos agentes internos e externos à escola decidirem de forma coletivas os caminhos da instituição escolar (BRASIL, 2006).

Segundo Martins (2009), a gestão democrática da escola é uma constante nos documentos normatizadores das práticas educacionais no Brasil, reafirmada, ao menos formalmente, nos projetos e PPPs das unidades escolares brasileiras. Sugere também que há uma diversidade conceitual a respeito do conceito e prática de gestão democrática.

Assim, para que uma gestão centralizada passe a participativa é necessário construir os valores que representam a escola, bem como envolver as pessoas que compõem a unidade escolar numa relação de comprometimento com esses valores, capacitar as pessoas para a compreensão de uma atuação consciente e participativa de responsabilização pela escola e discutir as decisões como forma de consulta aos membros da comunidade escolar. Para tanto, o gestor deve agir como elo, estar aberto a perceber, aceitar e trabalhar as diferenças/diversidades que compõem o contexto escolar, lembrando que todo trabalho ali é coletivo, que exige constante diálogo.

Outro aspecto importante a ser considerado numa gestão escolar que se pretenda democrática é o respeito à diversidade que marca os sujeitos envolvidos no processo educativo, dando condições para que cada sujeito possa contribuir e receber contribuição dentro das suas especificidades; isso garante efetivamente um ambiente democrático na Escola do Campo (BRASIL, 2006).

Trazendo contribuições para nossa pesquisa, Martins (2009, p. 3) chama a atenção para “as diferenças dos *locus* escolares nos quais as práticas de gestão são efetuadas”. Pois, segundo o mesmo autor, “promover a gestão democrática das escolas dotadas de especificidades requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão”.

Também o documento do MEC (BRASIL, 2006) considera importante uma gestão democrática nas Escolas do Campo resguardar as especificidades locais para organização dos espaços participativos, pois tais escolas e suas comunidades possuem características peculiares, que permitem criar espaços diversos para encontros da comunidade e dos movimentos sociais, que servem de estímulo à participação de todos na vida escolar.

A participação dos sujeitos nos processos educacionais é o que define uma gestão democrática, sendo esta participação influenciada pelas características dos indivíduos. Para Martins (2009), a gestão democrática está relacionada à participação dos sujeitos, a participação e as práticas realizadas a partir dela se

farão inerentes às características dos sujeitos envolvidos, pois são os espaços peculiares que proporcionam possibilidades e necessidades de efetivação de um processo educativo e de um processo gestor, que vá de encontro com tais peculiaridades.

Nesta perspectiva,

As comunidades do campo apresentam singularidades. A principal é que a escola, além de uma agência educativa, é também um “símbolo cultural” uma instituição de convergência na vida comunitária, que, ao contrário dos conglomerados urbanos, mantém elementos de coletividade, estreitos laços de solidariedade e participação, que podem solidificar o processo de gestão democrática da escola. No caso da Educação do Campo, a democratização da gestão da escola, reside também em ações emanadas da própria prática escolar pautadas pela necessidade de contribuição para com a realidade camponesa. Ou seja, uma gestão democrática da escola do campo, pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para com o desenvolvimento das relações sociais do campo (MARTINS, 2009, p. 5).

Ainda segundo Martins (2009), a escola do campo que se pretende democrática, em consonância com a função social da mesma, pode promover ações que possibilitem a ampliação e o desenvolvimento de melhores condições de vida no campo, concomitante à formação do indivíduo, já que as singularidades do campo potencializam uma gestão democrática. Para o autor, a escola do campo é um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos ali inseridos.

Caldart, Cerioli e Fernandes (2011), consideram a escola um espaço de construção coletiva, e na oportunidade da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, externaram o desejo pela democratização das escolas a partir de:

- Ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas, não só para estudantes, mas também para suas famílias, comunidades, organizações e movimentos populares;
- Maior participação da população na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas; a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo, onde o povo entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece e no seu próprio destino;
- Maior participação dos alunos/das alunas na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa;
- Criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar estes processos de transformação e traduzi-los em ações

educativas concretas (CALDART, CERIOLI e FERNANDES, 2011, p. 55).

Para Martins (2009), democratizar a escola do campo é criar mecanismos de inserção e participação, na administração da escola, da comunidade, dos indivíduos que a compõem e dos valores que trazem consigo, em especial o da cooperação, pois assim as práticas e ações escolares serão planejadas de maneira a possibilitar o desenvolvimento pleno do sujeito do campo, como também o comunitário.

Diante de tudo isso, fica claro, segundo Martins (2009), a necessidade de se integrar efetivamente os sujeitos que compõem a realidade educacional à prática educativa, sendo essa integração a essência de uma prática de gestão democrática.

Para adentrar o contexto da E. E. de Aparecida do Mundo Novo analisando a integração dos sujeitos na gestão da escola, gostaríamos de retomar Martins (2009), para quem uma gestão democrática se (re)afirma formalmente nos PPPs das unidades escolares. É este documento que formaliza as características, os valores, princípios e identidade da escola, como também a gestão que se pretende.

Nesta perspectiva, os discursos dos sujeitos da pesquisa revelam que o PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo é pouco ou nada discutido, visitado e/ou reformulado, e para alguns chega a ser desconhecido. Uma situação complexa visto que o PPP é o ponto de partida das ações e projetos de uma escola.

Gestor: (...) nós estamos fazendo a todo momento ajuste nesse projeto, que é as intervenções. Todos os anos a gente estuda o que está sendo feito, o que está dando certo, o que tem que continuar, o que não está dando certo e que tem que ser reformulado, então para meu modo de ver o projeto político pedagógico, apesar de que ele não está fisicamente sendo adequado todos os anos, mas ... dentro dos projetos nós estamos trabalhando sim, com vários projetos que contemplam dentro do projeto político pedagógico da escola.

Professora: eu me recordo que a última vez que nós reunimos para poder estar concluindo o projeto, se não me engano, foi no ano passado, tendo em vista, como eu falei está buscando é... apoio e participação das famílias em relação... é... aos plantios que tem na região. Como eu falei a região só não é melhor em questão de alimentação no campo para melhorar a vida de nossos alunos devido à seca, na nossa região há poucas chuvas... E no ano passado uma das questões era essa estar buscando maior participação dos pais em relação à alimentação dos filhos com o que é colhido em casa.

Tais trechos representam a fala do gestor e da professora para o questionamento feito sobre qual a última vez foi discutido pela escola e pelo colegiado. A gestão cita “as intervenções” provavelmente se referindo aos planos de intervenção pedagógica que são elaborados anualmente a partir da orientação da SEE/MG e com base nos resultados da escola nas avaliações externas do PROEB e do PROALFA. Já a professora cita mais uma vez a questão da aquisição de merenda junto aos produtores da região, apontando que os assuntos discutidos nas reuniões do colegiado enfatizam as questões financeiras.

Já os segmentos de fala que se seguem sinalizam total desconhecimento do PPP da escola e conseqüentemente a falta de discussão sobre os valores, princípios e identidade da instituição. Quando perguntados sobre se o projeto político pedagógico ter alguma adaptação para atender esses alunos que residem em área rural, os sujeitos responderam:

Mãe de aluno: Não, não tem.

Aluno: Não, não entendi.

Servidora do Administrativo Quadro: Que eu me lembro, não.

Então foram questionados quanto ao fato de recordar qual foi a última vez que o projeto político pedagógico foi discutido pela comunidade escolar, e a resposta de todos foi negativa.

E, quando o aluno e servidor administrativo foram questionados se conheciam o PPP ou já tinham ouvido falar a respeito, responderam:

Aluno: Não. (...) Não, nunca ouvi falar desse projeto. (...) Eu já devo ter ouvido por alto, mas saber mesmo o que significa eu não sei não.

Servidora do Administrativo Quadro: Não.

O colegiado é a única instância de trabalho coletivo que a E. E. de Aparecida do Mundo Novo possui. Quando questionado sobre a existência das mesmas, a resposta do gestor é simples: “Nós temos o colegiado” e que o Grêmio Estudantil, via proposta da SEE/MG, está em processo de implantação.

Gestor: Nós temos o colegiado. Esse ano nós estamos..., fizemos desde o início do ano as eleições para os representantes de turma e representante de professores dos ensinos fundamental inicial, fundamental final, ensino médio e os projetos. Estamos com um projeto para que até no máximo ano que vem a gente consiga, ...isso não é certeza, a gente junto com os alunos, a gente montar o grêmio

estudantil né. Dentro desse projeto de escolha dos líderes, nós estamos trabalhando com todos esses alunos líderes. As reuniões que a gente tem para discutir, nós estamos convocando. (...) Precisamos de ter, algumas coisas que eu acho que tem de ter: as associações de pais e mestre que nós não temos, que eu acho que é importantíssimo para reunir mensalmente com esses pais e, eles mesmos estarem vindo cobrando dos pais a participação dentro da escola, que a gente acha suma importância é a família dentro da escola, que a gente vai transformar e educação dessa escola.

Os membros do colegiado que participaram da pesquisa reconhecem essa instância coletiva como um espaço de discussão com a função de auxiliar à gestão da escola nas tomadas de decisão,

Professora: Então o colegiado, ele tem um papel muito importante porque ajuda (...) a resolver, a aprovar, a resolver algumas questões da escola e também a estar aprovando alguns projetos.

Mãe de aluno: Bom, é importante porque (...) eu como representante de pais eu posso tá ouvindo né, a opinião de todos os pais e levando ao conhecimento do colegiado né, para gente entrar em um consenso quando tem alguma coisa para ser decidida.

Aluno: Ah, tem a função de prestar contas e debater sobre os eventos feitos na escola, e reunir para debater sobre essas coisas.

Servidora do Administrativo Quadro: Decidir as coisas juntamente com o diretor.

No entanto, ante os registros de ata das reuniões do colegiado e do discurso dos sujeitos entrevistados, esse auxílio se resume às questões financeiras: plano de aplicação dos recursos/verbas recebidas pela E.E. de Aparecida do Mundo Novo, como também aprovação da prestações de conta após os recursos serem executados. Conforme foi evidenciado em trechos acima, a professora, ao relatar sobre o PPP ser discutido pela comunidade escola, faz relação do mesmo com um assunto discutido em reunião do colegiado de cunho financeiro – também citado na seção anterior – aquisição de produtos da agricultura familiar local para confecção da merenda escolar.

Tal proposta também é abordada pelo gestor ao citar os parceiros da escola na realização de projetos, dentre eles as associações comunitárias:

Gestor: Nós temos um projeto já aqui bastante avançado, que é um projeto de saúde, que é a participação da escola e do PSF e também da Secretaria Municipal de Saúde da prefeitura de Montes Claros. Onde eles fazem as visitas frequentes aqui na escola, visitas de prevenção, escovação, diagnóstico de alguma doença, teste de

alguma doença... **Outro projeto que a gente tem também, é com relação à questão da igreja. A igreja sempre que necessita da gente, a gente ajuda, e a gente precisa deles também eles ajudam.** Outra coisa importante que eu tenho falado aqui, é da gente conversar muito firme com as associações. **Nós estamos tendo um distanciamento ainda, da nossa escola com as associações, visto que participando dessas reuniões do PNAE, que é o Programa Nacional de Alimentação Escolar, a gente tem percebido que algumas cidades menores, onde a Emater ela é mais influente (...) as escolas estão conseguindo comprar do próprio produtor da região muitos produtos da agricultura familiar. Na nossa escola, infelizmente, daqui da agricultura familiar praticamente nós não estamos conseguindo quase nada. (...)(grifo nosso)**

Nessa fração da entrevista fica claro o distanciamento da escola com as associações comunitárias rurais e o gestor discorre sobre um projeto com a igreja que se resume a espaço físico, principalmente nas gestões anteriores quando a escola funcionava em prédio precário e não tinha espaço para reuniões e assembleias com a comunidade escolar. E apesar de estar localizada no campo, a E. E. de Aparecida do Mundo Novo não possui uma horta, enquanto projeto pedagógico, há neste ano de 2017 dois canteiros de folhas verdes plantados e cuidados por um ASB, em que os produtos são utilizados na merenda.

Além dessas parcerias a escola desenvolve outros projetos que foram citados pelos entrevistados, projetos estes que visam à abertura da instituição para a participação da comunidade,

Professora: ... então a escola a partir do ano passado ela está desenvolvendo vários projetos (...) o projeto da quadra, o projeto do futsal que envolve todos os pais que queiram participar, da comunidade. A gente sabe que muitos pais trabalham o dia todo e tem o dia na semana que a escola é aberta para esses pais estarem praticando esse esporte, além desse projeto que favorece os agricultores, os pais trabalhadores da nossa região, nós temos o outro projeto na escola que é a informática. O laboratório é aberto para comunidade escolar, então todos os pais, todos os interessados em fazer algumas pesquisas, a escola oferece, oferece o laboratório. Temos também o projeto (...) da música, que envolve tanto alunos quanto qualquer pessoa da comunidade que queira participar do clube da música. São pessoas, ou pais ou alunos, que têm o dom pra cantar ou pra tocar, e a escola apoia todos esses projetos. (...)

As ações citadas nesse trecho faziam parte do plano de gestão proposto pela atual direção durante processo de eleição para diretor de escola, realizado no ano de 2015.

A gestão deixa clara a sua preocupação em atender à solicitação da SEE/MG no intuito dos processos educativos serem mais democráticos, como uma gestão mais participativa e uma escola mais aberta e acessível à comunidade em seu entorno,

Gestor: Na verdade, o seguinte, a gente quer que a escola seja aberta todos os instantes, e que a comunidade, ela se sinta que a escola é dela também. Uma vez na escola sendo dela, a própria comunidade vai estar nos ajudando a implantar projetos, que às vezes, para a gente que é gestor, a gente não enxerga que isso é importante, mas para eles, comunidade acha isso importante, a gente vai estar acrescentando nesses projetos que a gente já tem.

(...)

Eu estou vendo que com (...) esse novo olhar da administração, agora nesse terceiro mandato meu, eu tenho percebido e tenho tido a oportunidade de mudar muita coisa que eu tinha, que eu achava que era certo, e hoje eu acho que não era tão certo assim. É de a gente discutir mais as coisas dentro da escola, não determinar ordens a todo instante, vê a participação tanto da comunidade como dos servidores da escola, o que que é melhor para o aluno, porque se existe uma escola é porque tem o aluno, sem o aluno a gente não teria essa escola; chamar o aluno a discussão, qual a escola que ele gostaria de ter, qual escola que eles têm hoje e que eles gostariam de ter.

O que percebemos e compreendemos a partir da análise das entrevistas e documentos é que tanto gestor como instituição estão passando por um processo, mudança de uma gestão centralizada para participativa, merecendo esse processo todo cuidado e reflexão, para que se dê de forma dialógica, de forma a construir um ambiente verdadeiramente democrático, onde as identidades dos sujeitos participantes do processo educativo sejam respeitadas e valorizadas.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA UMA ESCOLA NO CAMPO

Com base no que foi apresentado no capítulo anterior, referencial teórico e análise de dados de campo coletados, neste capítulo apresentaremos o Plano de Ação Educacional – PAE com sugestões de melhorias a serem implementadas pela equipe gestora da E. E. de Aparecida do Mundo Novo como vistas a garantir um atendimento que reconheça a diversidade do público atendido pela instituição, assim como oferecer uma educação de qualidade com equidade aos alunos da instituição pesquisada.

O que iremos propor aqui, longe de ser uma receita pronta que obrigatoriamente leve a bons resultados, compreende um leque de sugestões de práticas e ações que têm a perspectiva de contribuir significativamente com o bom desenvolvimento da instituição.

Neste estudo, observamos que a E. E. de Aparecida do Mundo Novo, por questões conceituais, não é considerada uma escola do campo pela SEE/MG. Ainda assim, a escola e a comunidade na qual a mesma está inserida apresentam algumas características peculiares às comunidades camponesas.

Tendo em vista esse público atendido pela escola, fomos a campo com vista a verificar se a gestão escolar reconhece a diversidade do público atendido bem como se a mesma possui práticas educacionais que visem garantir a esses diversos uma educação de qualidade com equidade.

Após pesquisa de campo e análise dos dados destacamos os seguintes resultados de pesquisa que serviram como guias para a elaboração do PAE: a gestão escolar e os atores da pesquisa não possuem uma compreensão clara da identidade da escola e das identidades que configuram aquele espaço escolar, assim as práticas pedagógicas/curriculares não estão adequadas ao atendimento das peculiaridades dos povos camponeses; a escola não possui um Projeto Político Pedagógico, documento que materializa a identidade de uma escola; a equipe gestora possui um discurso de gestão democrática e participativa que não se confirma no discurso dos demais sujeitos da pesquisa.

Assim o PAE foi construído a partir dos resultados obtidos após análise dos dados da pesquisa de campo e foi subsidiado pelos referenciais teóricos já

apresentados visando o bom desenvolvimento da E. E. de Aparecida do Mundo Novo a partir das ações apresentadas no quadro 3 a seguir,

Quadro 3: Ações do Plano de Ação Educacional

1	Construção/reformulação do PPP da instituição.
2	Constituição de ambiente e tempo de estudos sobre as questões de um currículo escolar que atenda as especificidades do público atendido e que resgate a história e cultura local.
3	Construção de uma Horta Escolar.
4	Criação de instâncias coletivas como Grêmio Estudantil, bem como fortalecimento do Colegiado Escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.1 Projeto político pedagógico: identidade coletiva da E. E. de Aparecida do Mundo Novo

Conforme já discutido anteriormente o PPP é um documento que contém o perfil da escola – alunos, servidores e comunidade na qual está inserida –, os princípios, valores e objetivos da instituição escolar e as ações a serem realizadas para se alcançar tais objetivos. Segundo Veiga (1995) político e pedagógico possuem uma significação indissociável e considera

o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (...) propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 1995, p. 13).

No entanto, o campo e os sujeitos do campo, com suas peculiaridades, não são retratados, pensados e muito menos citados no PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, documento que deveria representar a identidade da unidade de ensino. Nessa perspectiva propomos a construção e/ou ressignificação do Projeto Político Pedagógico da referida escola a partir de um processo democrático que resgate a autonomia e a identidade da instituição em questão.

Tal processo está previsto na LDBEN e, portanto, resguardado por tal legislação,

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...)

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...)

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; (...) (BRASIL, 1996, p. 14 e 15)

A própria LDBEN prescreve um processo de construção democrático participativo, apesar de considerar a participação apenas do corpo discente. No entanto, por ser político pedagógico essa participação se estende a toda comunidade escolar. Para tanto a equipe gestora, responsável pela realização da construção e ressignificação do PPP deve dispor de ambiente e tempo propícios à participação de todos os segmentos representativos da comunidade escolar, para que os mesmo se tornem corresponsáveis pela transformação da realidade escolar.

A primeira atividade a ser desenvolvida na elaboração do PPP é a de discutir e delimitar o tipo de educação a ser desenvolvida na escola, para torná-la uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada no campo. Neste momento, todas as demandas do campo, bem como as especificidades dos sujeitos que nele vivem, precisam ser compreendidas como alicerces desta construção político-pedagógica (BRASIL, 2006, p. 70).

Assim, o processo de construção e ressignificação do PPP de uma escola localizada em área rural deve contemplar as características e peculiaridades dos sujeitos que vivem no campo, mais especificamente dos sujeitos que vivem no campo que constitui o entorno da E. E. de Aparecida do Mundo Novo e que fazem uso dos serviços prestados por tal instituição.

Assim, nessa seção propomos um processo de análise e identificação de pontos de melhoria do PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo. Ou melhor, um processo de construção do Projeto Político Pedagógico da instituição, já que o existente, conforme já relatado não contempla os sujeitos que constituem tal comunidade escolar.

Para tanto é válido salientar que,

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para

arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o do presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa de determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.” (GADOTTI, 1998, p. 19)

Não será, portanto, um processo sem resistência, mas uma construção complexa. Segundo Santiago e Zasso (1997, p. 185), a tarefa de construção coletiva do PPP demanda muito tempo visto que “o cotidiano da escola implica uma complexidade de relações e tarefas que não permite a dedicação exclusiva a uma só atividade”. (p. 185).

Santiago (1997, p. 173) concebe o projeto político pedagógico, a partir de um planejamento que envolve toda comunidade escolar na construção de compromissos coletivos que gerem mudanças, “como um documento que se constitui na processualidade das práticas, indicando rumos e indicadores para verificação dos resultados das ações”. Portanto um documento inconcluso que deve ser reconstruído e vivenciado constantemente por todos os sujeitos da comunidade escolar.

Acreditamos que tal processo construtivo, na E. E. de Aparecida do Mundo Novo, deva ter início a partir da elaboração de uma calendário escolar prevendo tempo e espaço para reuniões, reflexões, estudos, coletas de dados, síntese e sistematização dos mesmos, contemplando os passos necessários no decorrer do caminho de elaboração do PPP. A elaboração de tal calendário é de responsabilidade da equipe gestora da escola que também é a responsável pela organização de todo processo. Sugerimos que tal cronograma seja produzido em janeiro/2018, antes do início do ano letivo, bem como o material que servirá de base para todo processo⁵⁴.

Para Santiago (1997) o resgate da historicidade da instituição escolar, de forma contextualizada política e economicamente é um elemento que pode constituir-se como ponto inicial para as reflexões e desencadeamento do processo de construção da **identidade coletiva** da instituição escolar no projeto político pedagógico. Santiago e Zasso (1997, p. 179) consideram que para a experiência de construção do PPP de uma instituição escolar possa dar certo é necessário “seu

⁵⁴ Para tanto será sugerido como documento de orientação o “Instrumento de revisão do Projeto Político Pedagógico da SEE/ MG, disponível em < <https://www.educacao.mg.gov.br/>>.

enraizamento no contexto sociocultural como uma construção coletiva dos sujeitos nela interessados”.

... um projeto pedagógico politicamente comprometido deverá (re)estruturar a escola em articulações coerentes, imprimindo-lhe uma unidade interna que se expressa:

- no modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo;
- nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino;
- nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar responsáveis pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que consolidam valores e desenvolvem cultura...” (SANTIAGO, 1997, p. 165).

Assim, o segundo passo seria a reflexão do que é o “Projeto Político-Pedagógico, dos princípios que norteiam esse documento, dos elementos necessários para sua constituição, bem como a sensibilização da importância do PPP. O Projeto Político Pedagógico é o eixo orientador de toda prática escolar. O PPP define as identidades da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, bem como apresenta o sentido da educação, sua finalidade, o papel da escola, além da definição de visão, missão e valores, da instituição.

Essas reflexões seriam realizadas no primeiro semestre letivo de 2018, por segmento, contemplando todos aqueles que constituem a comunidade escolar, ou seja entre os diversos setores que constituem a escola em questão. Tais estudos se dariam até julho/2018, com cada segmento, e seriam seguidos por uma assembléia geral para apresentação dos principais aspectos discutidos e das principais propostas para construção do PPP.

Nessa perspectiva, o processo de construção do PPP terá continuidade a partir de reflexões, para quais sugerimos os seguintes eixos:

- Perfil/Caracterização do público atendido pela instituição escolar;
- Perfil/Caracterização da instituição escolar;
- Finalidade da Escola;
- Resultados da escola nas avaliações externas;
- Avaliar a proposta curricular e se a mesma atende os interesses e as necessidades dos alunos e da comunidade e se está em consonância com as diretrizes curriculares nacionais e estaduais;
- Avaliar como a escola possibilita a participação nos processos de decisão dos segmentos que a compõem, e em que momento são convidados a participar;

- Estrutura organizacional;
- Relações de trabalho e outros que se fizerem necessários pois
-

“... a tarefa de construção de um projeto político pedagógico requer um longo processo de reflexão-ação ... orientado por parâmetros que se articulam em duas dimensões: a) fatores que dizem respeito aos propósitos que motivaram e mobilizaram o grupo na promoção das mudanças (dimensão política); b) fatores que se referem ao nível das mudanças curriculares, metodológicas e administrativas que, processualmente, deverão ocorrer na escola (dimensão pedagógica).

A unidade dialética desses dois fatores deverá expressar-se nas consequências político-pedagógicas da ação educativa, tais como redução dos índices de reprovação e evasão, nível de aprendizagem, satisfação pessoal, envolvimento da comunidade, melhoria no padrão de vida...” (SANTIAGO, 1997, p. 168 e 169).

Esses momentos, reuniões, acontecerão também por segmento que constitui a comunidade escolar, durante o segundo semestre letivo de 2018. Serão utilizados questionários para fazer um diagnóstico da realidade, “o que temos” e “o que queremos ter” pelos diversos segmentos da escola; um levantamento dos problemas escolares e possíveis motivos dos mesmos, analisando de maneira coletiva os fatores de eficácia na busca de alternativas que possam sanar os problemas para concretização dos objetivos propostos no PPP.

Dando continuidade à construção do PPP, nos meses de fevereiro a julho/2019 seriam feitas a sistematização dos dados e sugestões colhidos durante as discussões realizadas nos meses anteriores e a elaboração de uma proposta de documento. Tais ações seriam efetivadas por uma equipe indicada durante as reflexões que aconteceram, juntamente com a equipe gestora.

Sugerimos que em agosto/2019, dando continuidade ao processo, tal proposta seja apresentada aos segmentos da comunidade para apreciação e ajustes necessários, que seriam inseridos à proposta durante o setembro/2019, resultando no texto final a ser apresentado para aprovação em assembléia com toda comunidade escolar em outubro/2019. Lembramos que após aprovado, é de suma importância que o documento se torne acessível a todos que dele precisarem.

“... o que se espera é que a escola reorganize-se com base em uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem e formas de organização do ensino que superem as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na memorização e na reprodução de informações, ou no treinamento para “saber fazer”,

já que a demanda, que hoje se coloca, é pela formação de cidadãos pensantes e criativos” (SANTIAGO, 1997, p. 161).

Espera-se que esse novo documento contemple os reais anseios, necessidades, expectativas de todas as identidades inseridas no contexto da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento desses sujeitos inseridos no campo, bem como o desenvolvimento da comunidade campesina que abriga essa instituição escolar. É válido ressaltar que “O projeto pedagógico está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais.” (GADOTTI, 1998, p. 16)

3.2 Grupo de estudo: espaço para reflexões e compartilhamento de saberes

O ambiente escolar é um espaço privilegiado para reflexão e partilha de saberes e práticas que agregam valor ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Assim, com o intuito de possibilitar ao corpo discente da E. E. de Aparecida do Mundo Novo um maior aprofundamento a cerca da temática da Educação do Campo propomos a criação de um grupo de estudo.

Durante a pesquisa percebemos certo desconhecimento dos sujeitos envolvidos para com as questões que tangenciam a educação no campo, lembrando que parte dos professores desconhece a realidade local visto que “são de fora”, conforme descrição da escola apresentada no primeiro capítulo.

Acreditamos que tais reflexões em um grupo de estudo possibilitam ampliar a compreensão da realidade/contexto na qual a escola está inserida bem como da diversidade do público atendido pela instituição escolar. O professor/educador deve considerar as experiências de vida, a cultura e o meio em que vivem os educandos. Uma melhor compreensão desses contextos proporciona práticas pedagógicas mais condizentes e que valorizem a cultura local. Segundo Farias (2015),

A diversidade da identidade camponesa não traz em si o foco para uma única prática pedagógica a ser adotada como a mais adequada ao meio rural. Mas as lacunas deixadas por uma educação urbanizada apontam para a necessidade de se garantir espaços que valorizem a realidade rural... (FARIAS, 2015, p.20/21).

Ainda segundo a autora, os povos do campo constroem suas identidades, que são diversas, a partir das relações sociais nos diferentes tempos e espaços, mesmo assim “assumem uma identidade comum que é a relação com a terra”.

Assim o grupo de estudo seria criado com perspectiva de refletir e compreender as relações que vivem os sujeitos no campo e as identidades que ali se constroem, tudo isso atrelado à construção e reflexão da identidade da comunidade escolar que se corporifica no PPP, – conforme descrito na seção anterior – com a proposta apresentada no quadro 3, que se segue:

Quadro 4: Proposta e Planejamento do Grupo de Estudo

O que?	Grupo de Estudo
Por quê?	Ampliar as reflexões e a compreensão da realidade e dos sujeitos que compõem a escola.
Onde?	No prédio da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.
Quando?	Encontros Mensais a partir de março de 2018.
Quem?	Grupo de professores que atuam na instituição pesquisada, orientados pelo supervisor pedagógico.
Como?	Leitura, reflexão e discussão sobre temáticas como: Formação humana vinculada a uma concepção de campo/O Campo com seus saberes e fazeres; Povos do Campo: sujeitos de direitos/Políticas Públicas que garantem o acesso universal à educação; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Nacionais e Estaduais); Currículo: Identidades dos sujeitos do campo; Projeto de Educação dos e não para os camponeses; Matriz Pedagógica do trabalho e da cultura ⁵⁵ ; e Educação Ambiental Crítica. Com textos de autores com Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Satete Caldart e Mônica Castagna Molina.
Quanto?	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No primeiro encontro será apresentado aos professores presentes um pré cronograma com as temáticas a serem estudadas para amplo debate e aprovação, sendo feitas as alterações que o grupo considerar convenientes. A apresentação de um calendário próprio permite ao professor autonomia nos estudos, instigando-os à pesquisa.

⁵⁵ Temas levantados a partir de CARDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. IN: MOLINA< Mônica Castagna; JESEUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Disponível em < file:///D:/- %20Documentos%20n%C3%A3o%20delete%20backup%20dia%202004-09-17/Downloads/Contribuicoes%20para%20a%20construcao%20de%20um%20projeto%20de%20educacao%20do%20campo%20-%20Colecao%20por%20uma%20educacao%20do%20campo.pdf > Acesso em 30 de setembro de 2017.

Os encontros serão realizados, utilizando a carga horária extraclasse⁵⁶ que o professor deve cumprir no recinto escolar. De acordo com o calendário da escola, os professores cumprem tal carga horária em reuniões conjuntas quinzenais das quais, uma a cada mês, 01 (uma) será para aprofundamento dos temas elencados no Quadro 4. Tendo em vista que as atividades e projetos de uma instituição devem convergir, as temáticas sugeridas contribuem com a proposta de ação apresentada anteriormente para reflexão e construção do Projeto Político-Pedagógico da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.

3.3 Horta escolar: lugar de aprendizagens

Como vimos nas discussões anteriores, o campo em oposição ao urbano representa o atraso, o lugar onde não há possibilidades de desenvolvimento. Assim acreditamos ser necessário desenvolver práticas escolares que revertam essa concepção e apresentem o campo como lugar de possibilidades múltiplas.

Nessa perspectiva acreditamos que uma horta na E. E. de Aparecida do Mundo Novo, escola localizada em área rural, seria, um importante instrumento pedagógico/prático no processo ensino aprendizagem, possibilitando as discussões das questões de desigualdade de distribuição e acesso de bens e serviços ambientais e da soberania alimentar. Segundo O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o debate da soberania alimentar está relacionado ao da produção familiar e agroecológica e

...é o direito dos povos a definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos, que garantam o direito à alimentação a toda a população, com base na pequena e média produção, respeitando suas próprias culturas e a diversidade dos modos camponeses de produção, de comercialização e de gestão, nos quais a mulher desempenha um papel fundamental. Para além disso, é um direito que os povos têm a produzir seus próprios alimentos.⁵⁷

⁵⁶ Resolução SEE nº 3205, de 26 dezembro de 2016, em seus artigos 8º e 9º, estabelece que o cargo de professor da educação básica compreende uma jornada de 24 hs semanais, sendo um terço dela, 08 hs semanais, destinada a atividade extraclasse, e dessas 04 hs semanais devem ser cumpridas na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. Disponível em : <<http://srecampobelo.educacao.mg.gov.br/images/resolucao-3205-26-12-2016.pdf>> Acesso em 02 de dezembro de 2017.

⁵⁷ Disponível em: < <http://mpabrasil.org.br/soberania-alimentar-deve-ser-debatida-pelo-conjunto-da-sociedade/>> Acesso em 01 de dezembro de 2017.

A implantação da horta escolar possibilita a interdisciplinaridade, onde a natureza seja compreendida como um todo dinâmico e o ser humano um integrante dessa natureza, um agente de transformação do ambiente em que vive, podendo essa transformação gerar ou não mais vida. A horta permite interatividade da ação educacional e as relações do homem com a terra e com sua cultura, através da incorporação dos aspectos críticos da educação ambiental.

A partir da identificação e reflexão do contexto/realidade da comunidade na qual está inserida a escola, suscitam temas e problematizações socioambientais que discutidas possibilitam a construção de valores e atitudes que transformam a realidade local.

A problematização de temas socioambientais que emergem da realidade vivida dos sujeitos e o ensino de conceitos científicos sob o ponto de vista da interdisciplinaridade, sustentados em uma perspectiva teórico-metodológica que facilita o processo da formação dos conceitos, aponta para a transformação desta realidade por aproximá-la dos sujeitos a ela relacionada. (LAYOUN e ZANON, 2017, p. 03)

A horta na escola deve trazer para a discussão temas como uso e degradação dos solos; utilização da água, preservação de nascentes e rios; impactos da intervenção humana na natureza; dentre outros que emergem pelo contexto da comunidade. A horta como prática pedagógica na escola possibilita um modo de vida mais sustentável se contrapondo ao agronegócio e degradação do ambiente.

Assim, apesar de toda problematização que a implantação de uma horta desenvolve no ambiente escolar, segundo Araújo et al. (2017), tal prática deve ser melhor aproveitada no processo educativo,

Há como fazer da horta um espaço de produção coletiva de saberes, onde os estudantes reconheçam a importância da produção de alimentos, onde se questionem sobre o nosso país, por exemplo, ser o primeiro em uso agroquímicos, as relações de poder envolvidas no processo produtivo que levam a discussão por soberania alimentar e a agroecologia. (ARAÚJO et al., 2017, p. 11).

Tal proposta pode, portanto, contribuir para formar cidadãos conscientes responsáveis e atuantes na comunidade em que vivem, bem como para o fortalecimento das atividades de cooperação e incentivar o trabalho voluntário.

Além de todas essas questões elencadas, que constituem a utilidade pedagógica da horta, a mesma reforça e enriquece a merenda escolar complementando-a com alimentos saudáveis e nutritivos.

Dessa forma pretendemos envolver professores, alunos e demais servidores da escola na divisão das tarefas, estudos preparação e manuseio da horta, sendo as de cunho pedagógico responsabilidade dos discentes e inserindo os alunos de forma ativa em todo o processo de implantação da horta escolar.

Com relação aos recursos para implantação da proposta, acreditamos que não haverá entraves. A E. E. de Aparecida do Mundo Novo, em 2014, atendendo solicitação da SEE/MG aderiu ao programa federal PDDE – Escola Sustentável.

Escolas sustentáveis são aquelas que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam (BRASIL, 2014, p.3)

Segundo o guia de orientação a primeira ação seria a criação e estruturação de uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola a ComVida. Essa comissão deve ser constituída por estudantes, professores, gestores, funcionários, pais e comunidade para promover a sustentabilidade na, “estabelecendo relações entre a comunidade escolar e seu território em busca de melhoria da qualidade de vida, estimulando e fortalecendo a liderança estudantil na definição dos destinos da escola...” (BRASIL, 2014, p.3)

O PDDE Escolas Sustentáveis, nesse contexto, destina recursos para ações que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade. A escola poderá utilizá-los em uma ou mais das ações relacionadas ao espaço físico, à gestão e ao currículo. É importante, porém, que as intervenções possibilitem à escola realizar uma experiência demonstrativa, que seja amplamente divulgada e estimule processos pedagógicos, tornando-se referência na promoção da cultura da sustentabilidade (BRASIL, 2014, p.4).

Para tanto foi elaborado um projeto/plano de ação⁵⁸ que seria custeado com recursos federais caso o MEC o aprovasse. Em 2015 o projeto foi aprovado pelo

⁵⁸ O plano de ação pertence aos anexos desta pesquisa.

MEC e em 2016 o recurso creditado, e conforme documentos da escola⁵⁹ – termo de compromisso e extratos bancários – o recurso não foi gasto.

Dentre as ações previstas no plano de ação está a seguinte, “Construir e manter uma horta na escola tendo em vista a estruturação de áreas verdes, bem como contribuir com uma alimentação saudável para os alunos”. Há também a realização de oficinas e capacitações acerca das temáticas socioambientais de maneira a incluí-las também no PPP da escola. Assim as reflexões e estudos necessários para a implementação da horta na escola serão acrescidos ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico da instituição em questão.

O projeto “Horta: espaço de aprendizagens” tem por objetivo implantar uma horta na E. E. de Aparecida do Mundo Novo numa perspectiva crítica de Educação Ambiental, promovendo a interdisciplinaridade, com discussões ecológicas, econômicas, sociais, culturais e políticas, como o intuito de formar cidadãos críticos e participativos no contexto em que vivem; a horta também objetiva trazer melhor qualidade à alimentação servida na escola.

Para tanto, em um primeiro momento, será feita pelo serviço pedagógico e professores das diversas disciplinas a escolha de temáticas e textos a serem trabalhados junto aos alunos e, conseqüente construção de um projeto interdisciplinar que tenha como eixo o tema Meio Ambiente a partir de uma proposta de Educação Ambiental Crítica. Nesse período – aproximadamente 02 (dois) meses – será feito um estudo do contexto, mais especificamente, serão levantadas as questões ambientais que merecem destaque, tendo em vista a realidade comunidade de Aparecida do Mundo Novo. Além dessas questões, o projeto deverá promover uma parceria entre a comunidade e a escola, uma vez que o aprendizado escolar gera benefícios e/ou malefícios à comunidade.

Durante a execução do projeto, já com a participação dos alunos, será escolhida a área de plantio, feito um levantamento os materiais necessários para implantação da horta, bem como serão escolhidos os itens a serem cultivados.

⁵⁹A gestão atual da E. E. de Aparecida do Mundo Novo desconhecia o projeto visto que entre 2015, ano em que o projeto foi aprovado, e 2016, ano em que o recurso foi creditado, houve mudança de equipe gestora da escola. No entanto a atual equipe, ao ser procurada, buscou os documentos que comprovaram a existência de um plano de ação e do recurso, bem como se dispuseram para a realização do projeto. No projeto elaborado consta aquisição de material para construção de uma horta, material para confecção de banner e folder de divulgação e conscientização de ações sustentáveis, dentre outras coisas.

Na etapa do plantio poderão ser discutidos temas como adubos naturais e caldas naturais para controle de pragas (orgânicos) e as técnicas de plantios e cuidados com os canteiros. O manejo da horta será de responsabilidade dos alunos juntamente com os professores a partir de um cronograma construído com os mesmos. É também nesse manejo, que a escola buscará a parceria com a comunidade, no caso específico pais de alunos e associações de produtores rurais, com a discussão de técnicas e solicitando apoio voluntário. Tal prática proporciona a troca de saberes entre os diferentes atores envolvidos. Algum reparo extra será de responsabilidade do ASB da escola.

Assim todos os processos de implantação da horta serão acompanhados pelos alunos com seus professores e a participação da comunidade, possibilitando o estudo do meio ambiente nas aulas e oportunizando aos alunos a apropriação de novos saberes ao trabalharem com a terra, bem como a compreensão das relações sociais e econômicas no campo fortalecendo a agricultura familiar na comunidade.

3.4 Colegiado escolar e grêmio estudantil: propostas de uma gestão democrática

As práticas do dia a dia escolar contribuem para reproduzir ou superar formas de agir e pensar que estão disseminadas na sociedade. Assim as ações dos educadores, não só aquelas relacionadas aos conteúdos ensinados, mas especialmente às ligadas aos relacionamentos estabelecidos no contexto escolar estarão contribuindo para formação do ser humano, para a vida do mesmo em sociedade.

Nessa perspectiva,

A escola convive com as alunas e com os alunos diariamente e, de maneira consciente ou não, ensina não só por meio do conteúdo com o qual trabalha em sala de aula, mas também pelas relações que estabelece com eles no dia-a-dia.

Se a aluna só ouve, dificilmente aprenderá a falar; se fala no momento que bem entende, apresentará dificuldade para ouvir o outro; se só é avaliada, não aprenderá a avaliar; se só realizar tarefas individuais, dificilmente aprenderá a pensar e decidir coletivamente; se só cumprir ordens, não aprenderá a estabelecer seus limites; se suas tarefas forem sempre dirigidas, não aprenderá a ser criativa etc (CISEKI, 1998, p. 43 e 44).

Assim se pensamos em construir uma sociedade mais democrática, justa, solidária e sustentável, também as práticas escolares devem ser pautadas por tais princípios.

Nesse contexto, a escola é promotora de mobilização e promoção social, isto é, como agente de articulação, de participação, criando e possibilitando um ambiente de vivência e convivência, o entrelaçamento da escola com a comunidade, ampliação e consolidação do desenvolvimento humano e comunitário. Portanto, faz-se necessário conhecer os papéis e as responsabilidades de cada sujeito no espaço escolar, consolidando o compromisso de todos e de cada um na construção do trabalho coletivo, que resultará na efetiva aprendizagem dos estudantes e sua formação integral.

O trabalho coletivo permite que todos os indivíduos que pertencem a uma comunidade escolar dialoguem, decidam e participem, rompendo com a fragmentação e o isolamento entre o pensar e o fazer, contribuindo para a superação de uma escola de um diretor, para torná-la realmente da comunidade.

Uma gestão democrática, o trabalho coletivo e a relação aberta com a comunidade escolar são fatores influentes no desempenho escolar. Exercer e fortalecer os processos de diálogo e participação de todos os sujeitos da escola nas decisões e escolhas sobre o cotidiano escolar é essencial para se compreender e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário debater com a comunidade sobre os avanços e desafios na construção de uma escola que promova uma educação de qualidade e considere o indivíduo de forma integral. Envolver a comunidade nas discussões permite uma leitura mais contextualizada, ou seja de acordo com a realidade, pois considera cada escola e cada sujeito no seu contexto.

Ciseki (1998, p. 44) faz o seguinte questionamento: “Mas como os alunos podem participar da definição do projeto da escola? Como os pais, os professores e os outros representantes da comunidade interna e externa à escola podem participar da construção da escola que desejam?”

Apresentamos aqui duas possibilidades, que consideramos importantes para a consolidação de uma gestão democrática e participativa: O Colegiado Escolar – conselho escolar – e o Grêmio Estudantil. Essas duas instâncias colegiadas quando bem estruturadas representam espaços de participação na gestão democrática de

uma escola, como também se tornam espaços de aprendizagem a partir das relações que são construídas e estabelecidas.

O Conselho de Escolar – um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola – pode ser esse espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve, proporcionando o exercício da cidadania, o aprendizado de relações sociais mais democráticas, a formação de cidadãos ativos (CISEKI, 1998, p. 44).

O Colegiado Escolar é um órgão gestor, que propicia o debate, considerando a voz de todos os segmentos de uma unidade escolar, possibilita o compartilhamento de objetivos e metas e torna todos os seus integrantes corresponsáveis pelo desenvolvimento de ações voltadas para o pleno desenvolvimento da aprendizagem e formação humana e comunitária. Trazer à tona a importância do Colegiado para a gestão democrática, é uma estratégia capaz de congrega sujeitos históricos diferentes, em condições de igualdade e incentivar a liderança dos segmentos.

Em relação ao Grêmio Estudantil, a SEE/MG vê o mesmo “como uma organização civil autônoma, representativa dos interesses dos estudantes, com finalidades educativas, culturais, cívicas, desportivas, sociais.”⁶⁰ Tal instância coletiva permite aos jovens, através da ampla participação no contexto escolar, o exercício da cidadania como protagonistas das ações realizadas.

A E. E. de Aparecida do Mundo Novo, instituição pesquisada, possui um Colegiado Escolar, ou como outros denominam um Conselho Escolar, constituído com representatividade de cada segmento que compõe a comunidade escolar. No entanto, conforme evidenciamos na pesquisa, esse colegiado é pouco ativo, participando, predominantemente das decisões que envolvem as questões financeiras da escola, mais especificamente planejando a utilização dos recursos e referendando as prestações de contas, visto que isso é uma exigência da SEE/MG.

Nesse contexto, propomos momentos formativos aos segmentos que compõe o colegiado escolar, para o efetivo exercício da gestão democrática na escola. Pois,

⁶⁰ Cartilha Grêmio Estudantil disponível em: <
https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/CARTILHA_GREMIO_ESTUDANTIL_WEB.pdf
>. Acesso em: 01 dez. 2017.

A participação exige aprendizado, principalmente quando se trata de uma população – que é o nosso caso – que historicamente tem sido alijada dos processos decisórios de seu País. As experiências revelam que tanto a comunidade externa quanto a interna à escola apresentam limites à participação. Para o efetivo exercício da gestão democrática na escola é necessário capacitar todos os seus segmentos, principalmente pais e alunos, respondendo às exigências dessa prática. (CISEKI, 1998, p. 46)

Tal formação seria realizada nas reuniões ordinárias do colegiado, sendo necessário, num primeiro momento, que os membros de tal conselho elaborem um cronograma/calendário de reuniões, em seguida seriam sugeridos os temas para as reuniões. Lembramos que tais segmentos também estarão envolvidos nas reflexões e estudos realizados para construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Apresentamos, no quadro 4 a seguir, a proposta para melhor organização, planejamento e formação do Colegiado Escolar da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.

Quadro 5: Organização e Formação para o Colegiado Escolar

CALENDÁRIO DE REUNIÕES DO COLEGIADO	
Por quê?	Maior organização e compromisso para com as reuniões.
Onde?	Salas da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.
Quando?	Primeira semana de fevereiro/2018.
Quem?	Membros do colegiado e diretor escolar.
Como?	Elaboração um calendário anual de reuniões ordinárias mensais, discutindo as datas possíveis.
Quanto?	Sem Custo.
FORMAÇÃO DOS MEMBROS DO COLEGIADO	
Por quê?	Ampliar o conhecimento dos membros do colegiado acerca do mesmo e das suas funções.
Onde?	Salas da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.
Quando?	Fevereiro, Março e Abril/2018.
Quem?	Supervisor Pedagógico em parceria com analistas da SRE de Montes Claros.
Como?	Encontros formativos com as seguintes temáticas: Legislação que orientam o Colegiado Escolar; atribuições dos membros do colegiado; importância de um colegiado participativo para uma gestão democrática.
Quanto?	Sem custo.
ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE AÇÃO	
Por quê?	Sistematizar e organizar as ações do colegiado para que os membros tenham clareza e responsabilidade quanto as suas funções.
Onde?	Salas da E. E. de Aparecida do Mundo Novo.
Quando?	Maio e Junho/2018.
Quem?	Membros do colegiado, diretor escolar e supervisor pedagógico.
Como?	Discussão e sistematização das principais ações do colegiado escolar para o ano letivo de 2018.
Quanto?	Sem custo.

A E. E. de Aparecida do Mundo Novo atendendo à demanda da SEE/MG, está realizando processo de implantação do Grêmio Estudantil. Assim, propomos contribuir sistematicamente com a implantação do Grêmio Estudantil contribuindo para o desenvolvimento humano dos alunos na formação de cidadãos críticos, responsáveis, conscientes e atuantes na sociedade.

“ O aluno aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele se tornar sujeito da sua aprendizagem precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico.” (GADOTTI, 1998, p. 17)

O Grêmio possibilitará a valorização das iniciativas e ações dos alunos, sendo um instrumento de grande relevante na construção das identidades dos estudantes, na convivência em comunidade e no exercício da responsabilidade, ocupando com autonomia o espaço que é do discente no contexto escolar.

As experiências vividas pelos estudantes nas agremiações contribuem para o desenvolvimento e formação pessoal e humana e envolvem ações de cunho culturais, sociais, políticas e desportivas.

Assim como as demais propostas apresentadas até aqui, as reflexões, discussões e estudos necessários à implementação do Grêmio Estudantil deverão estar alinhadas à de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois tal documento deve acolher e incluir os movimentos e desejos dos alunos da instituição, de forma a identificá-los bem como suas potencialidades.

Nessa perspectiva, o primeiro passo a ser realizado para concretização dessa proposta é no início do ano letivo, mais especificamente no mês de fevereiro/2018, realizar um trabalho de reflexão em sala de aula sobre “O que é ser líder?” e “Qual o papel do líder de turma?”, com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio. Tal discussão será realizada pelos professores sob orientação do supervisor pedagógico e será concluído com um processo de escolha dos líderes das turmas trabalhadas.

A partir de março/2018, após a indicação dos líderes de turma, será iniciado um processo de formação desses líderes. A formação terá como responsáveis os

professores representantes de turma⁶¹ com o suporte do supervisor pedagógico, que em encontros quinzenais discutiram – nesta sequência – os seguintes temas: “Quem somos e o que queremos enquanto alunos?”; “Protagonismo Juvenil”; “Grêmio Estudantil: conceito e função”; e “Legislação que regulamenta o Grêmio Estudantil”. Cada tema será discutido em dois encontros, ou seja, será mensal.

Para os meses de setembro e outubro/2018, propomos o processo de eleição e constituição do Grêmio: Formação e inscrição das chapas; elaboração do plano de ação de cada chapa; apresentação das chapas, bem como dos respectivos planos, ao corpo discente da E. E. de Aparecida do Mundo Novo; e eleição e posse de uma das chapas inscritas. A organização dessas ações se dará pelos professores sob orientação do vice diretor escolar.

Durante o mês de novembro e a primeira quinzena de dezembro/2018, o grupo de estudantes indicados para liderança do Grêmio Estudantil da E. E. de Aparecida do Mundo Novo avaliará, sob orientação do vice diretor e supervisor pedagógico, o plano de ação apresentado durante o processo de eleição. Caso haja necessidade, ajustes serão realizados para melhor atender a demanda dos alunos, e será aplicado concretizando-se em participação estudantil.

Assim, esperamos que estas propostas contribuam para ampliar a participação da comunidade escolar nos momentos decisórios e importantes dos processos educativos na E. E. de Aparecida do Mundo Novo, e para concretizar uma gestão democrática que possibilitará o desenvolvimento satisfatório da aprendizagem, da formação humana e comunitária.

⁶¹ É uma prática da E. E. de Aparecida do Mundo Novo realizar, no início do ano letivo, geralmente primeira quinzena processo de escolha de professores representantes de turmas. Esses têm a função de representarem as turmas nos conselhos de classe, bem como são os responsáveis pelas mesmas nos eventos e atividades realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o caminho percorrido nesse estudo, conhecendo e elencando as especificidades da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, propondo ações para um melhor desenvolvimento do educandário, percebemos a necessidade de

...um outro olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 12).

Um olhar que perpassa a realidade, não só da escola que se localiza em área rural, mas também, da comunidade que acolhe a instituição escolar e dos sujeitos que a compõe. Um olhar que produza ação, ações que visem possibilitar uma educação de qualidade, não somente aos povos da cidade, mas também e principalmente, aos povos do campo.

Portanto, uma educação, ou melhor, práticas educacionais de reconhecimento e valorização da diversidade dos sujeitos que compõem a comunidade camponesa, respeitando as identidades dos indivíduos, suas culturas e valores não como menores, mas como diferentes, como partes constituintes e contribuintes do desenvolvimento da sociedade. Práticas de uma educação que promova o acolhimento das diferenças, de reconhecimento das diversidades e da existências dos outros, que apesar de diferentes, são iguais em seus direitos.

Assim, uma escola localizada no campo deve ofertar uma educação que possibilite ao indivíduo que reside e trabalha no campo construir condições de uma vida digna. Uma educação que considere o campo espaço de realização humana, de construção de identidade, de produção de conhecimentos e culturas únicos e singulares e, portanto importantes. A prática de uma escola em área rural deve reconhecer o campo como espaço de vida, e vida de qualidade.

Tal proposta educacional deve ter clara o papel da escola dentro do contexto no qual a mesma está inserida, bem como as práticas pedagógicas e o currículo devem convergir contribuindo na construção e afirmação dos valores e da cultura dessa comunidade, possibilitando a construção e (re)afirmação das diversas identidades que constituem o povo camponês.

Tudo isso atrelado a uma gestão escolar que compreende tal perspectiva, e que por isso se faz participativa e promove a participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Uma gestão democrática que considere a educação de qualidade uma responsabilidade de todos e procura, por isso, envolver a todos no processo educativo.

Por tudo isso, acreditamos que o presente estudo e as proposta que ele apresenta fortalece a identidade e a autonomia da E. E. de Aparecida do Mundo Novo enquanto escola localizada em área rural para o oferecimento de uma educação de qualidade que transforme os sujeitos e consequentemente transformem a realidade local, uma educação que voltada aos interesses da vida do campo reflita a qualidade da vida no campo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na Educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**. s/v, n 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/106> >. Acesso em: 28 abr. 2017.
- ARAÚJO, Jaqueline Cerqueira de; et al. Mapeando as hortas escolares na rede pública estadual de Juiz de Fora, MG. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. 9. 2017. Juiz de Fora. **Anais...** Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0195.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- ARROYO, Miguel González. **Educação e Diversidade**. Parte 1. Programa Nós da Educação. 2013. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17765>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópoles – RJ: Vozes, 2011. 214 p.
- ARROYO, Miguel González. A Educação Básica e o Movimento Social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópoles – RJ: Vozes, 2011. P.65-87.
- ARROYO, Miguel González. Educando e Educadores seus direitos e o Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Indagações sobre currículo**. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 2007. 48p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf> >. Acesso em: 14 jun. 2017.
- BECHARA, Evanildo Cavalcanti (Org). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN%20R_%20BIKLEN.S.%20Investigacao%20Qualitativa%20em%20Educacao.rtf/view >. Acesso em: 21 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a Educação do Campo**. s/ ed. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf> >. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília, 2003. 40 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 35.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/conceitos.shtm> >. Acesso em: 11 jun. 2017.

SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45p. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwijnP3AwJrSAhUOPJAKHSFgA1cQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Ffamasul.edu.br%2Fdown.php%3Ffile%3D0.057622001473185613.pdf&usg=AFQjCNHULjUMVBtP1fc6jLbrBKlIQduy0Q>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE. **Escolas Sustentáveis: Guia De Orientações Operacionais**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/FNDE/ESCOLAS%20SUSTENT%C3%81VEIS/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf >. Acesso em: 30 nov.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. P.149-158.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (Texto Preparatório) In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. P.19-63.

CARDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. IN: MOLINA< Mônica Castagna; JESEUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5. Disponível em: < file:///D:/- %20Documentos%20n%C3%A3o%20delete%20backup%20dia%202004-09-17/Downloads/Contribuicoes%20para%20a%20construcao%20de%20um%20projeto%20de%20educacao%20do%20campo%20-%20Colecao%20por%20uma%20educacao%20do%20campo.pdf >. Acesso em: 30 set. 2017.

CISEKI, Ângela Antunes. Conselhos de Escola: Coletivos instituintes da Escola Cidadã. IN: GADOTTI, Moacir. IN: Salto para o Futuro: **Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf> >. Acesso em: 25 nov. 2017.

COELHO, Salete do Belem Ribas; LINHARES; Clarice. Gestão Participativa No Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, nº1, março de 2008. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2749> >Acesso em: 20 dez. 2016.

COSTA, João Batista de Almeida. Cultura Sertaneja: A conjugação de lógicas diferenciadas. In: SANTOS, Gilmar Ribeiro dos. (Org.) **Trabalho, cultura e sociedade no Norte/nordeste de Minas**. Montes Claros: BEST, 1997. p.77-95.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, 2009,13, 123-134. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2330> >. Acesso em: 20 dez. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Legislação Escolar como fonte para a história da educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org). **Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA, Mariana de Souza. **Currículo e Escola do Campo**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós graduação em Educação. Viçosa – MG, 2015. Disponível em: <<http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2017/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mariana-Faria-2015.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FARIAS, Adriana de Araújo. **Organização da Educação do Campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento pedagógico**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de PósGraduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 84. 2015.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. P.133-145.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 19 a 22 de setembro, 2005. **Anais...** Brasília, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf >. Acesso em: 16 jun. 2017.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Territórios da Educação do Campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida Martins; MARTINS, Aracy Alves. (Org). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. 2 ed. Belo Horizonte – MG: Gutenberg, 2012.

GADOTTI, Moacir. IN: Salto para o Futuro: **Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf> > Acesso em: 25 nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Indagações sobre currículo**. v. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 2007. 48p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: está é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22, n.2, p. 201-210, Mai- Ago., 2006. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3778>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, Brasília, n1, 2003. Disponível em: < http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf >. Acesso em: 05 maio 2017.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 12ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/00320956552b81018dae7>>. Acesso em: 06 maio 2017.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INEP. **Boletim de desempenho nas avaliações do Saeb**. Disponível em: < <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/> >. Acesso em: 21 mar. 2017.

LAYOUN, Bárbara Rodrigues; ZANON, Ângela Maria. A formação de conceitos científicos no contexto da horta escolar enquanto Espaço Educador e Sustentável. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. 9. 2017. Juiz de Fora. **Anais...** Disponível em: < http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0195.pdf > Acesso em: 12 fev. 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al (Org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Indagações sobre currículo**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 2007. 48p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf> >. Acesso em: 14 jun. 2017.

LUZZARDI, Roberta; ALTEMBURG, Shirley Nascimento; BEZERRA, Antônio Jorge Amaral. Refletindo nos Territórios dos Currículos escolares da Educação do Campo. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. v. 18, n. 2, p. 214-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1573/1926>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: Revisar e refazer a cultura escolar. IN: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4^a ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. IN: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4^a ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Cotidiano escolar e diferenças**. Educação em Foco (Juiz de Fora). v.17, n.1, p.101-117, mar./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolar-e-diferen%C3%A7as.pdf> >. Acesso em: 14 jan. 2017.

MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática da Escola do Campo**. 2009. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/114.pdf >. Acesso em: 02 jun. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais**. 2016. 38 p.

MINHOTO. Maria Angélica Pedra. **Impactos da “Educação de Resultados” no ofício docente**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores Livro 2. Disponível em: < http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2392c.pdf >. Acesso em: 19 nov. 2016.

MOLINA. Mônica Castagna. FREITAS. Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3535>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MONT’ALVÃO, Arnaldo. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol.54, nº 2, 2011, pp. 389 a 430.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Indagações sobre currículo**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 2007. 48p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> >. Acesso em: 14 jun. 2017.

MOURA. Margarida Seabra de. Revisando Conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir da diferenças. IN: MANTOAN, Maria Tereza Eglér(Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª ed. Petrópoles – RJ: Vozes, 2011.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (editores). Políticas educacionais e Coesão Social. Uma Agenda Latino-americana. Ed. Campus, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < http://www.plataformademocratica.org/PDF/Publicacao_272_em_13_05_2008_12_37_49.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2017.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: < http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/peregrinot2006.pdf >. Acesso em: 16 jun. 2017.

PORTO, Silvia Marta. (2002), "Justiça Social, Equidade e Necessidade em Saúde", in S. F. Piola e S. M. Vianna (orgs.), **Economia da Saúde**: Conceito e Contribuição para a Gestão da Saúde. Brasília, IPEA.

RIANI. Frederico Augusto d’ Avila. Constituições Programáticas, Funções Estatais, Políticas Públicas e a (In)competência do Judiciário. **Sequência** (Florianópolis), n. 66, p. 137-160, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/seq/n66/06.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2016.

SANTOS, Givandete Evangelista dos. **A Gestão Da Política Da Educação Do Campo Na Bahia. Dissertação** (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 122. 2015.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Projeto Político Pedagógico da Escola: Desafio à organização dos educadores. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastros (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 4ª ed. Campinas – SP: Papirus, 1997.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella; ZASSO, Silvana Maria Bellé. Projeto Político Pedagógico da Escola: A Experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastros (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 4ª ed. Campinas – SP: Papirus, 1997.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Dados da Secretaria. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em: 08 mar. 2017.

SELL, Mariana; CERQUEIRA, Jaqueline. **O que fazem as escolas que dizem fazer / ter uma horta**. Youtube, 06 out. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D8nEdsyQV5I>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SILVA, Ana Cecília Oliveira. **Educação no campo e trabalho: Um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13846/1/Diss%20Ana.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SILVA, Cícero da; LIMA, Manoel Messias Antônio de. Educação do Campo: O Descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras - PB, v. 5, n. 11, p. 241-254, Ago.- Dez., 2015. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/22657>>. Acesso em: 11 set.2017.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na Formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. **Anais...** PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 07 maio 2017.

SILVA, Lourdes Helena. et al. Educação do Campo em Minas Gerais – Sua história e desafios. IN: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 2006. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 2543-2552.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 156 p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de se fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPOSATI, Aldaíza. **Cidade, Território, Exclusão/Inclusão Social**. Texto apresentado originalmente ao Congresso Internacional de Geoinformação – GEO Brasil/2000, São Paulo, Palácio das Convenções do Anhembi – 16/06/2000. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/geopro/exclusao/cidade.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2016.

THIESEN, Juares da Silva; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. O Lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. v. 21, n. 45, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/330>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastros. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastros (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 4ª ed. Campinas – SP: Papirus, 1997.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA

- Entrevistado: Diretor da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, Montes Claros – MG

Inicialmente:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado;
- Informá-lo acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo de caso;
- Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE);
- Solicitar permissão para gravação.

Roteiro:

Apresentação

- 1) Conte-nos um pouco de sua história profissional na escola E. E. de Aparecida do Mundo Novo.

Sobre a concepção de educação do e no campo:

- 1) Qual o perfil dos alunos atendidos por essa escola? (O corpo discente da escola e suas famílias têm alguma ligação com o campo?)
- 2) Quais são as especificidades (o que é específico, exclusivo, próprio) de uma escola localizada em área rural?
- 3) Você considera a E. E. de Aparecida do Mundo Novo uma escola do Campo? Por que?

Sobre o currículo escolar e o direito à educação para os diversos:

- 1) O que você entende por currículo escolar.
- 2) O currículo praticado nessa escola contempla às especificidades/diversidades do público atendido? (Há alguma adaptação do currículo da escola específica para os alunos de área rural?)
- 3) Quais os objetivos educacionais orientam as ações nessa instituição escolar, ou seja o que de mais importante a escola espera conseguir junto aos seus alunos?
- 4) Você considera que os objetivos citados se relacionam e possibilitam o direito que todo cidadão tem a uma educação plena de qualidade? Se sim exemplifique como.
- 5) O que você entende por Equidade e Diversidade.
- 6) Ante as definições apresentadas em que esses termos se relacionam à prática da escola? Como a compreensão e apropriação desses termos podem contribuir para o desenvolvimento da escola?

Sobre a gestão escolar como uma construção coletiva e democrática:

- 1) Há alguma adaptação do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola para atendimento aos alunos em área rural? (Qual e como foi a última vez que o PPP foi discutido pela comunidade escolar?)

- 2) Que instâncias de trabalho coletivo (formais ou informais) existem na escola? Sobre quais temas atuam? Quem participa delas? Com que frequência se reúnem?
- 3) Pode-se afirmar que existem colaboração e participação das famílias na escola? Quais ações e projetos realizados para tal? Quais os resultados?
- 4) A escola realiza ou participa de alguma ação em parceria com a comunidade? Em quais demandas escolares a comunidade é convidada a participar?
- 5) Como a equipe gestora envolve a comunidade escolar nas tomadas de decisões do cotidiano escolar?

Sobre a prática escolar:

- 1) Frente aos objetivos educacionais da instituição, conte-nos quais as ações (políticas) que a escola desenvolve para realizar seus objetivos? Algum projeto específico foi criado? Vocês tiveram apoio? De quem? Como?
- 2) Quais experiências você considera **BEM** sucedidas em sua prática cotidiana como gestor de uma escola em área rural?
- 3) Quais experiências você considera **MAL** sucedidas em sua prática cotidiana como gestor de uma escola em área rural?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COLEGIADO ESCOLAR

- Entrevistado: 01 professor, membro do Colegiado da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, Montes Claros – MG.

Inicialmente:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado;
- Informá-los acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo de caso;
- Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE);
- Solicitar permissão para gravação.

Roteiro:

Apresentação

- 2) Perfil do entrevistado (nome, formação acadêmica, segmento que representa da comunidade escolar, tempo que pertence ao colegiado)
- 3) Conte-nos um pouco sobre a sua relação com a E. E. de Aparecida do Mundo Novo.
- 4) Conte-nos como foi o processo de ingresso ao Colegiado Escolar e como você compreende sua função no mesmo.

Sobre a concepção de educação do e no campo:

- 1) Qual o perfil dos alunos atendidos por essa escola? (O corpo discente da escola e suas famílias têm alguma ligação com o campo?)
- 2) Quais são as especificidades (o que é específico, exclusivo, próprio) de uma escola localizada em área rural?
- 3) Você considera a E. E. de Aparecida do Mundo Novo uma escola do Campo? Com base em que você faz essa afirmação?

Sobre o currículo escolar e o direito à educação para os diversos:

- 1) Conte-nos sobre as práticas curriculares em sala de aula. (Existe algo voltado especificamente para a realidade camponesa)
- 2) Há atividades extra-classe que são desenvolvidas na escola ligadas à realidade da área rural?
- 3) Há algum aspecto regional ou da cultura local que a escola tenta resgatar e integrar às suas práticas curriculares? Quais? Como isso é feito?
- 4) O currículo da escola atende às especificidades do público atendido?

Sobre a gestão escolar como uma construção coletiva e democrática:

- 1) Há alguma adaptação do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola para atendimento aos alunos em área rural? (Qual e como foi a última vez que o PPP foi discutido pela comunidade escolar?)
- 2) Qual o papel do colegiado e qual a sua importância para uma instituição escolar?
- 3) Quantas vezes o colegiado se reuniu no último ano e quais os principais assuntos discutidos? Questões da realidade campesina apareceram nessas discussões?

Sobre a prática escolar:

- 1) Você considera que os objetivos citados no PPP da escola se relacionam e possibilitam o direito que todo cidadão tem a uma educação plena de qualidade? Se sim exemplifique como.
- 2) Conte-nos quais as ações (pedagógicas) que a escola desenvolve para incluir a comunidade campesina que atende? Algum projeto específico foi criado? Vocês participaram da criação? Como?
- 3) Quais experiências você considera **BEM** sucedidas em sua prática cotidiana como professor de uma escola em área rural?
- 4) Quais experiências você considera **MAL** sucedidas em sua prática cotidiana como professor de uma escola em área rural?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COLEGIADO ESCOLAR

- Entrevistado: 01 servidor administrativo, membro do Colegiado da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, Montes Claros – MG

Inicialmente:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado;
- Informá-lo acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo de caso;
- Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE);
- Solicitar permissão para gravação.

Roteiro:

Apresentação

- 1) Perfil do entrevistado (nome, formação acadêmica, segmento que representa da comunidade escolar, tempo que pertence ao colegiado)
- 2) Conte-nos um pouco sobre a sua relação com a E. E. de Aparecida do Mundo Novo.
- 3) Conte-nos como foi o processo de ingresso ao Colegiado Escolar e como você compreende sua função no mesmo.

Sobre a concepção de educação do e no campo:

- 1) Qual o perfil dos alunos atendidos por essa escola? (O corpo discente da escola e suas famílias têm alguma ligação com o campo?)
- 2) Quais são as especificidades (o que é específico, exclusivo, próprio) de uma escola localizada em área rural?
- 3) Você considera a E. E. de Aparecida do Mundo Novo uma escola do Campo? Com base em que você faz essa afirmação?

Sobre o currículo escolar e o direito à educação para os diversos:

- 1) Há atividades extra-classe que são desenvolvidas na escola ligadas à realidade da área rural?
- 2) Há algum aspecto regional ou da cultura local que a escola tenta resgatar e integrar à suas práticas curriculares? Quais? Como isso é feito?
- 3) O currículo da escola atende às especificidades do público atendido?

Sobre a gestão escolar como uma construção coletiva e democrática:

- 1) Há alguma adaptação do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola para atendimento aos alunos em área rural? (Qual e como foi a última vez que o PPP foi discutido pela comunidade escolar?)
- 2) Qual o papel do colegiado e qual a sua importância para uma instituição escolar?
- 3) Quantas vezes o colegiado se reuniu no último ano e quais os principais assuntos discutidos? Questões da realidade campesina apareceram nessas discussões?

Sobre a prática escolar:

- 1) Conte-nos quais as ações (pedagógicas) que a escola desenvolve para incluir a comunidade campesina que atende? Algum projeto específico foi criado? Vocês participaram da criação? Como?
- 2) Quais experiências você considera **BEM** sucedidas na prática cotidiana da gestão escolar?
- 3) Quais experiências você considera **MAL** sucedidas na prática cotidiana da gestão escolar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COLEGIADO ESCOLAR

- Entrevistado: 01 pai e/responsável de aluno, membro do Colegiado da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, Montes Claros – MG.

Inicialmente:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado;
- Informá-lo acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo de caso;
- Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE);
- Solicitar permissão para gravação.

Roteiro:

Apresentação

- 1) Perfil do entrevistado (nome, formação acadêmica, segmento que representa da comunidade escolar, tempo que pertence ao colegiado)
- 2) Conte-nos um pouco sobre a sua relação com a E. E. de Aparecida do Mundo Novo.
- 3) Conte-nos como foi o processo de ingresso ao Colegiado Escolar e como você compreende sua função no mesmo.

Sobre a concepção de educação do e no campo:

- 1) Qual o perfil dos alunos atendidos por essa escola? (O corpo discente da escola e suas famílias têm alguma ligação com o campo?)
- 2) Quais são as especificidades (o que é específico, exclusivo, próprio) de uma escola localizada em área rural?
- 3) Você considera a E. E. de Aparecida do Mundo Novo uma escola do Campo? Com base em que você faz essa afirmação?

Sobre o currículo escolar e o direito à educação para os diversos:

- 1) Conte-nos sobre as práticas curriculares em sala de aula. (Existe algo voltado especificamente para a realidade camponesa)
- 2) Há atividades extra-classe que são desenvolvidas na escola ligadas à realidade da área rural?
- 3) Há algum aspecto regional ou da cultura local que a escola tenta resgatar e integrar às suas práticas curriculares? Quais? Como isso é feito?
- 4) O currículo da escola atende às especificidades do público atendido?

Sobre a gestão escolar como uma construção coletiva e democrática:

- 1) Há alguma adaptação do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola para atendimento aos alunos em área rural? (Qual e como foi a última vez que o PPP foi discutido pela comunidade escolar?)
- 2) Qual o papel do colegiado e qual a sua importância para uma instituição escolar?
- 3) Quantas vezes o colegiado se reuniu no último ano e quais os principais assuntos discutidos? Questões da realidade campesina apareceram nessas discussões?

Sobre a prática escolar:

- 1) Você considera que os objetivos citados no PPP da escola se relacionam e possibilitam o direito que todo cidadão tem a uma educação plena de qualidade? Se sim exemplifique como.
- 2) Conte-nos quais as ações (pedagógicas) que a escola desenvolve para incluir a comunidade campesina que atende? Algum projeto específico foi criado? Vocês participaram da criação? Como?
- 3) Quais experiências você considera **BEM** sucedidas para estreitamento da relação escola-família no cotidiano da escola?
- 4) Quais experiências você considera **MAL** sucedidas para estreitamento da relação escola-família no cotidiano da escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COLEGIADO ESCOLAR

- Entrevistado: 01 aluno maior de 14 anos, membro do Colegiado da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, Montes Claros – MG

Inicialmente:

- Agradecer a disponibilidade do entrevistado;
- Informá-lo acerca da importância dessa entrevista para melhor compreensão do estudo de caso;
- Entregar Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE);
- Solicitar permissão para gravação.

Roteiro:

Apresentação

- 1) Perfil do entrevistado (nome, formação acadêmica, segmento que representa da comunidade escolar, tempo que pertence ao colegiado)
- 2) Conte-nos um pouco sobre a sua relação com a E. E. de Aparecida do Mundo Novo.
- 3) Conte-nos como foi o processo de ingresso ao Colegiado Escolar e como você compreende sua função no mesmo.

Sobre a concepção de educação do e no campo:

- 1) Qual o perfil dos alunos atendidos por essa escola? (O corpo discente da escola e suas famílias têm alguma ligação com o campo?)
- 2) Quais são as especificidades (o que é específico, exclusivo, próprio) de uma escola localizada em área rural?
- 3) Você considera a E. E. de Aparecida do Mundo Novo uma escola do Campo? Com base em que você faz essa afirmação?

Sobre o currículo escolar e o direito à educação para os diversos:

- 1) Conte-nos sobre as práticas curriculares em sala de aula. (Existe algo voltado especificamente para a realidade camponesa)
- 2) Há atividades extra-classe que são desenvolvidas na escola ligadas à realidade da área rural?
- 3) Há algum aspecto regional ou da cultura local que a escola tenta resgatar e integrar às suas práticas curriculares? Quais? Como isso é feito?
- 4) O currículo da escola atende às especificidades do público atendido?

Sobre a gestão escolar como uma construção coletiva e democrática:

- 1) Há alguma adaptação do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola para atendimento aos alunos em área rural? (Qual e como foi a última vez que o PPP foi discutido pela comunidade escolar?)
- 2) Qual o papel do colegiado e qual a sua importância para uma instituição escolar?
- 3) Quantas vezes o colegiado se reuniu no último ano e quais os principais assuntos discutidos? Questões da realidade campesina apareceram nessas discussões?

Sobre a prática escolar:

- 1) Você considera que os objetivos citados no PPP da escola se relacionam e possibilitam o direito que todo cidadão tem a uma educação plena de qualidade? Se sim exemplifique como.
- 2) Conte-nos quais as ações (pedagógicas) que a escola desenvolve para incluir a comunidade campesina que atende? Algum projeto específico foi criado? Vocês participaram da criação? Como?
- 3) Quais experiências você considera **BEM** sucedidas em sua prática cotidiana como aluno de uma escola em área rural?
- 4) Quais experiências você considera **MAL** sucedidas em sua prática cotidiana como aluno de uma escola em área rural?

ANEXO A

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



APARECIDA DO MUNDO NOVO\MONTES CLAROS, DEZEMBRO DE 2012.

**“Não há maior sinal de loucura do que fazer a
mesma coisa repetidamente e esperar a cada vez um
resultado diferente”.
Einstein**

1) INTRODUÇÃO

Este Projeto Pedagógico pretende atender a solicitação da SEE-MG para que as escolas estaduais de Minas Gerais façam uma revisão dos seus Projetos Político Pedagógico afim de que eles cumpram o seu papel de principal norteador das atividades escolares.

Em seu Art. 12º inciso I, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9394/96 prevê que os “estabelecimentos de ensino, respeitado as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Ao propor a elaboração deste Projeto Político-Pedagógico, a SEE-MG deseja assumir, em conjunto com os profissionais de educação, seu compromisso de buscar os avanços necessários para que a Escola Pública assuma sua responsabilidade na democratização da sociedade, através da melhoria de qualidade do ensino e cumpra a sua função social que é a formação integral dos nossos alunos.

Este Projeto Pedagógico, além de ser o eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida neste Estabelecimento de Ensino, é uma oportunidade para que nossa escola possa descobrir-se com a sua identidade. Inicialmente, ele oportunizará a adequação da proposta pedagógica a da SEE-MG, às nossas necessidades e expectativas. O Projeto Pedagógico está relacionando à organização da sala de aula e as outras atividades pedagógicas e administrativas.

É importante a reflexão sobre as concepções atuais do papel da Escola Pública na sociedade, e os reflexos dos problemas sociais que intervêm na prática pedagógica. A partir desta reflexão, privilegiar-se-á uma concepção pedagógica que considere a realidade da escola pública e que aponte o trabalho a ser desenvolvido no interior da mesma, garantindo a democratização do acesso ao saber para a maioria da população e sua permanência no sistema escolar. Esse saber não acontece por acaso, mas requer um trabalho docente sistemático, intencional e programado, e a escola é o espaço próprio para a transmissão desse conhecimento.

A compreensão de dois pressupostos básicos faz-se necessário para a concretização desse Projeto Pedagógico a autonomia e a identidade da escola pública.

Entende-se por autonomia o espaço de cada escola, no atendimento aos seus problemas específicos, através deste Projeto Pedagógico, o que rompe com a gestão escolar calcada nos modelos centralizadores, por outro lado, essa autonomia deverá garantir a unidade do trabalho pedagógico através da observância às diretrizes da SEE-MG, o respeito às decisões coletivas e abertura à participação da sociedade civil.

A compreensão da identidade da Escola Pública passa pelo reconhecimento do seu caráter público, com a forma mais democrática de possibilitar o acesso, e a permanência da maioria da população à necessidade de base cultural e a formação técnica – científica, exigida pelas condições das sociedades atuais. Portanto, resgatar a identidade da escola pública significa criar possibilidades pedagógicas singulares e buscar condições necessárias para que a função social da escola seja cumprida.

Ao tentarmos traçar um perfil do educando da comunidade em que trabalhamos, fizemos a nós mesmos a pergunta: Quem é este aluno? Quais as suas características? É este aluno diferente dos demais? Partimos então para este trabalho que se trata de uma aventura. A aventura entre o relato de experiências, a reflexão e os caminhos possíveis.

Este projeto serve de base para nossa aventura de descobrir novos conhecimentos e questionar pontos que nos parecia fechados, de ouvir pessoas, coletar opiniões, trocar experiências com educadores e escrever todas as falas, de todas as pessoas, de todas as vivências.

Talvez seja o ponto de partida. São muitos os caminhos possíveis. Cada passo tem um significado, cada detalhe um sentido. Do método à troca de experiências, do planejamento às vivências. É o processo de construir educação significativa com alunos e educadores garantindo a possibilidade de transformação e continuidade do trabalho.

Nossas reflexões partiram das indagações que atingem a todos os profissionais que trabalham com crianças, adolescentes e adultos e que ao longo de sua atuação aprenderam que não existem certezas absolutas ao se lidar com o ensino aprendizagem.

É necessário salientar que estamos diante de um projeto seguro para a ação, uma ferramenta capaz de nos ajudar a construir a educação que nossa comunidade necessita e requer para viver e trabalhar neste século XXI.

2) IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Aparecida do Mundo está situada a Praça da Matriz, S/Nº, no Distrito de Aparecida do Mundo, Montes Claros-MG.

Criada em 1945, sem sede própria, pelos próprios moradores, começa a funcionar a Escola Municipal Simeão Ribeiro dos Santos. Em 1979 foi construído um prédio municipal que oportunizou a ampliação do ensino e acesso escolar a todas as crianças.

Em 1986, a mesma se integra á rede estadual e recebe o nome de Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo pelo Decreto 25.529 de 21 de fevereiro de 1986.

De acordo com a portaria Nº194/85, nos termos do artigo 1º da Resolução SEE-MG Nº2108, de 20 de julho de 1976, do artigo 47 e parágrafo único do artigo 31 da resolução

CEE nº306, de 29 de dezembro de 1983, autoriza a extensão de 5ª a 8ª série do ensino de 1º grau.

Em 1994, com o decreto 36.487 de 02 de dezembro de 1994, portaria 1309/94 é autorealizado e implantado o ensino médio regular, funcionando a Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo de 1º e 2º graus.

Contamos com a inserção de 337 alunos, distribuídos em 03 turnos.

- Matutino, séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade);
- Vespertino, séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano e PAV);
- Noturno, ensino médio regular e EJA.

A clientela atendida pela escola é oriunda da Comunidade de Aparecida do Mundo Novo e de vilas e fazendas que a circundam. Os alunos originam de famílias carentes que vivem da pecuária extensiva em uma região do polígono da seca. A maioria dos alunos são filhos de arrendatários que também são submetidos às baixas condições de vida dependendo de benefícios distribuídos pelo governo.

2.1) RECURSOS FINANCEIROS

Os recursos financeiros destinados à aquisição de material de consumo e material permanente que possibilita o funcionamento da escola, à aquisição de gêneros alimentícios para atendimento ao aluno através da merenda escolar, são repassados pela SEE-MG e pelo MEC à Caixa Escolar Professora Luíza Gonçalves. Através de promoções, campanhas e outros eventos a escola angaria fundos para complementação de merenda escolar, material de limpeza e na feitura de pequenos reparos na estrutura física da escola.

2.2) RECURSOS HUMANOS

Com o intuito de proporcionar ao aluno condições de construir seus conhecimentos científicos, técnicos, culturais, sociais, éticos, estéticos e políticos, desenvolvendo suas competências e habilidades intelectuais e físicas, a escola conta com um corpo de gestores e outros profissionais empenhados na realização de um trabalho íntegro e preocupados em proporcionar educação de qualidade ao alunado. Segue listados no quadro abaixo, a relação de servidores em exercício na escola.

QUADRO ADMINISTRATIVO

FUNÇÃO	SERVIDOR	SITUAÇÃO FUNCIONAL	GRAU DE ESCOLARIDADE	HABILITAÇÃO
Diretor(a)	Raissa Souza	Efetiva	Pós-Graduação	LP em Língua Portuguesa.
Vice-Diretora	Joselita Gonçalves da Silva	Efetiva	Nível Superior	Normal Superior
Vice-Diretor	Tiago de Souza Silva	Efetivado	Pós-Graduação	LP em Geografia
Secretária	Laura Mendes Gusmão	Efetivada	Nível Superior	LP em português e inglês
Supervisora	Maria Eva Gonçalves	Efetivada	Pós-Graduação	Normal Superior
Supervisora	Adriana Pinheiro	Designada	Nível Superior	Pedagogia
PUB	José Olímpio	Efetivo	Nível Superior	LP em Matemática
ATB	Maria Anussiação	Efetivada	Nível superior	Normal Superior
ATB	Ivone Mendes	Designada	Nível Superior	LP em Português e Inglês.
ATB	Carmem Lucia	Designada	Técnico/Nível Superior	Técnico Contábil/Pedagogia
ATB	Pollyana Maia	Designada	Nível Superior	Pedagogia
Auxiliar de Serviços	Maria Francisca	Efetivada	Nível Médio	-----
Auxiliar de Serviços	Eloisa Aparecida	Efetivada	Nível Médio (cursando)	-----
Auxiliar de Serviços	Lucy de Jesus	Efetivada	Nível Médio (cursando)	-----
Auxiliar de Serviços	Maria Lúcia	Designada	Nível Médio	-----
Auxiliar de Serviços	Andrea Aparecida	Designada	Nível Médio (cursando)	-----
Auxiliar de Serviços	Eunice Rodrigues	Designada	Nível Médio	-----
Auxiliar de Serviços	Janaina Ferreira	Designada	Nível Médio	-----

QUADRO DE PROFESSORES

Professora	Sônia Lúcia	Efetiva	Nível Superior	Normal Superior
Professora	Eliza Correia	Efetivada	Nível Superior	LP em Língua Portuguesa
Professora	Elígia Gonçalves	Efetivada	Nível Superior	LP em Ed. Física
Professora	Maria Anussiação	Efetivada	Nível Superior	Normal Superior
Professor	Carlos Edilson	Efetivado	Nível Superior	LP em Matemática
Professora	Ramone Cristina	Efetivada	Nível Superior	Normal Superior/LP em Língua Portuguesa
Professora	Patrícia Carla	Efetiva	Nível Superior	LP em Matemática
Professor	Antônio Caetano	Efetivado	Nível Superior	LP em Física
Professora	Terezinha de Jesus	Efetivada	Nível Superior	LP em Geografia
Professora	Virgina Mendes	Efetivada	Nível Superior	Normal Superior
Professora	Ivone Mendes	Efetivada	Nível Superior	LP em Português e Inglês
Professora	Maria da Glória	Efetivada	Nível Superior	Normal Superior
Professora	Silvana Gonçalves	Efetivada	Nível Superior	LP em Biologia
Professora	Cynthia Celestino	Efetivada	Nível Superior	LP em Biologia
Professora	Rosangela de Fátima	Efetiva	Nível Superior	Normal Superior
Professora	Cleonice Luiza	Designada	Nível Superior	Normal Superior
Professora	Ramone Cristina	Designada	Nível Superior	LP Língua Portuguesa
Professora	Solange Afonso	Designada	Nível Superior	Pedagogia/Ensino religioso
Professora	Ama-Na-Ara Marques	Designada	Nível Superior	LP em Português e Inglês
Professora	Rita de Cassia	Designada	Nível Superior	LP em Química
Professora	Claudia Colares	Designada	Nível Superior	LP em História
Professora	Aline Amarante	Designada	Nível Superior	LP em Língua Espanhola
Professora	Istella Carolina	Designada	Nível Superior	LP em Sociologia
Professora	José Mauro	Designado	Nível Superior	LP em História

2.3) RELAÇÕES HUMANAS

Promover uma educação de qualidade que abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

requer procedimentos que assegurem a conquista da participação democrática em que o direito de cada um seja a expressão do direito de todos.

A Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo adota o sistema de gestão democrática constituindo um modo de articular pessoas e experiências educativas. Partindo do pressuposto de que os limites são constituídos na relação e são fundamentais para que a pessoa compreenda o seu lugar no mundo, adotará os seguintes princípios:

- explicitar seus conflitos, trabalhando e discutindo divergências;
- valorizar o diálogo em todos os níveis e em todas as situações de conflito;
- fazer com que os profissionais procurem a coerência entre aquilo que apregoam para seus alunos e sua prática, seu exemplo de vida;
- definir de forma democrática e coletiva os direitos, deveres, limites e normas considerados básicos para regular as relações pessoais e profissionais;
- prevalecer na escola as relações solidárias, o diálogo e a cooperação;
- envolver a escola com a comunidade, preocupando com os problemas, percebendo seus valores, vivenciando seu papel de agente transformador da sociedade e incentivando a participação dos diversos segmentos na discussão de projetos sociais voltados aos interesses da escola;
- preocupar em criar em alunos a consciência do protagonismo social;
- dialogar séria e criativamente com os pais, tornando-os parceiros da escola na empreitada de educar os alunos;
- reconhecer e aceitar as diferenças mediante um diálogo aberto, franco, esclarecedor e respeitoso;
- decidir e implementar, de forma participativa, as ideias acordadas;
- tornar a escola um espaço de sociabilidade;
- destacar a importância da integração entre as pessoas;
- agir com o intuito de que os professores não se sintam sozinhos em seu empenho, e sim apoiados em seu trabalho, suas dúvidas e incertezas.

2.3 – A ESTRUTURA FÍSICA

A Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo funciona em um prédio bastante antigo que não possui toda a estrutura que é necessária para o funcionamento de um educandário.

A mesma dispõe de:

- seis salas de aulas;
- uma secretaria;
- uma sala de professores (improvisada em um corredor da escola);

- uma cantina e uma despensa (ambas muito pequenas);
- um depósito pequeno;
- Uma sala pequena onde são guardados os livros didáticos e outros.

A escola não dispõe de:

- Biblioteca;
- Laboratório de informática e outros laboratórios;
- Salas para a direção;
- Sala para o serviço pedagógico;
- Sala de vídeo.

3) MISSÃO E PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ESCOLA

A Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo tem como missão promover a formação do educando para uma vida plena como cidadãos responsáveis, autônomos que contribuam ativamente, na sua qualidade de pessoas informadas e responsáveis, para resolver os problemas sociais, econômicos e políticos da sua comunidade e do país. Empreende uma ação educativa e cultural a fim de proporcionar aos seus alunos uma educação baseada nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte de saber no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. No respeito à liberdade e apreço à tolerância, na valorização do profissional da educação escolar, na valorização da experiência extraescolar e na contribuição individual e coletiva visando a superação dos problemas que afetam a grande parte da população do país.

A Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo mantém como norteadores de suas ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades;

III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das

diferentes manifestações culturais, especialmente, a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias.

VISÃO: Ser uma escola pública de referência pela qualidade em educação, reconhecida pelos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

4) OBJETIVOS E FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

De acordo com a LDBEN nº9394/96 e RESOLUÇÃO SEE-MG Nº 2.197, DE 26 DE OUTUBRO DE 2012, a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

4.1) DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental, etapa de escolarização obrigatória, deve comprometer-se com uma educação com qualidade social e garantir ao educando:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa e garantidora do direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa.

O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4(quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais:

- I - Ciclo da Alfabetização, com a duração de 3 (três) anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano;
- II - Ciclo Complementar, com a duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano;
- III - Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano;
- IV - Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano.

Os Ciclos da Alfabetização e Complementar devem garantir o princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, para todos os alunos, imprescindíveis ao prosseguimento dos estudos.

Os Ciclos Intermediário e da Consolidação devem ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no Ensino Fundamental, bem como considerar o princípio da continuidade da aprendizagem, garantindo a consolidação da formação do aluno nas competências e habilidades indispensáveis ao prosseguimento de estudos no Ensino Médio.

4.2) DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, etapa conclusiva da Educação Básica, possui duração de 3 (três) anos e tem por finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no

Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática;

III - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou de aperfeiçoamento posteriores;

IV - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo promove o Ensino Médio com um ensino de qualidade, de forma a ampliar o acesso e as taxas de conclusão e garantir a melhoria da eficiência no uso dos recursos disponíveis e na proficiência dos alunos.

O primeiro ano do Ensino Médio deve assegurar a transição harmoniosa dos alunos provenientes do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando o aprofundamento dos Componentes Curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e a inclusão de novos Componentes Curriculares.

4.3) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos - EJA - destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

A Educação de Jovens e Adultos é oferecida na Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo por meio de curso presencial;

A idade mínima para matrícula em cursos de Ensino Fundamental e Médio é de 15 e 18 anos respectivamente; e terão a seguinte organização:

I - curso presencial dos anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02

(dois) anos letivos, organizados em 04 (quatro) períodos semestrais;

II - curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio,

organizado em 03 (três) períodos semestrais.

Essa nova organização dos cursos presenciais de EJA será implantada, gradativamente, a partir do ano de 2013.

5) OBJETIVOS E METAS DA ESCOLA

A Escola Estadual de Aparecida do Mundo Novo pretende:

- Buscar a articulação com as famílias dos alunos a fim de promover a integração da escola e comunidade;
- proporcionar um ensino de qualidade, resgatando os valores éticos, sociais, políticos e religiosos, artísticos e culturais;
- aprimorar o ensino, baseando-se na prática reflexiva dos professores;
- desenvolver uma prática pedagógica que conduza o aluno a construir o conhecimento;
- desenvolver nos alunos a consciência ecológica de forma que ele aprenda a respeitar e a preservar o meio ambiente;

- priorizar os conteúdos básicos de forma significativa, atendendo exigências do contexto;
- trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada;
- valorizar os conhecimentos que o aluno já possui a nível de senso comum, levando-o a superação desta forma de conhecimento buscando o saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica;
- efetivar a gestão colegiada de recursos materiais, financeiros, pedagógicos e de pessoal;
- respeitar a dignidade do educando, sua autonomia e sua identidade em processo;
- avaliar criticamente a prática pedagógica dos profissionais da escola;
- formar um aluno crítico, participativo, criativo, que possa compreender e viver sua cidadania;
- promover visitas ou passeios que venham a contribuir com o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem dos alunos;
- considerar a prática pedagógica como prática política;
- buscar constantemente a superação das limitações dos alunos e professores;
- valorizar os encontros entre professor e aluno de forma que cada um saiba se posicionar quanto ao seu papel no processo ensino-aprendizagem;
- diminuir o índice de reprovação e desistência na escola;
motivar o envolvimento dos alunos nas atividades escolares;
- definir diretrizes que oriente na construção de uma escola democrática que acompanha as exigências de um mundo em constante transformação;
- estabelecer normas e orientações relativas a organização do trabalho pedagógico;
- ser referência de expressão do desejo e compromisso desta unidade escolar;
- direcionar as ações da escola para um trabalho eficaz;
- definir as metas a serem atingidas levando em conta suas propriedades;
- trabalhar e tomar decisões de forma coletiva;
- manter intercâmbio comunidade-escola, dando oportunidade ao aluno de integrar-se no seu meio físico e social;
- promover atividades intra e extra escolar, visando a elevação da auto-estima de funcionários e alunos;
- adotar práticas de avaliação do desempenho de seus profissionais verificando o cumprimento de objetivos e metas que levam a melhoria contínua;

- realizar projetos criativos, dinâmicos e inovadores para o desenvolvimento e recuperação da aprendizagem do aluno;
- desenvolver parceria com toda a comunidade escolar para organização e prática do ensino aprendizagem.

6) ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

6.1) DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 (1º AO 5º)

Considerando que o processo de alfabetização e o zelo com o letramento são a base de sustentação para o prosseguimento de estudos, com sucesso, as Escolas devem organizar suas atividades de modo a assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens e a articulação do Ciclo da Alfabetização com o Ciclo Complementar.

O Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:

I - 1º Ano:

- a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- b) conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- d) ler e escrever palavras e sentenças.

II - 2º Ano:

- a) ler e compreender pequenos textos;
- b) produzir pequenos textos escritos;
- c) fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

III - 3º Ano:

- a) ler e compreender textos mais extensos;
- b) localizar informações no texto;
- c) ler oralmente com fluência e expressividade;
- d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.

Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura.

Ao final do Ciclo da Alfabetização, na área da Matemática, todos os alunos devem compreender e utilizar o sistema de numeração, dominar os fatos fundamentais da adição e subtração, realizar cálculos mentais com números pequenos, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e resolver operações matemáticas com autonomia.

O Ciclo Complementar, com o objetivo de consolidar a alfabetização e ampliar o letramento, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que todos os alunos, ao final de cada ano, tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:

I - 4º ano:

- a) produzir textos adequados a diferentes objetivos, destinatários e contextos;
- b) utilizar princípios e regras ortográficas e conhecer as exceções;
- c) utilizar as diferentes fontes de leitura para obter informações adequadas a diferentes objetivos e interesses;
- d) selecionar textos literários segundo seus interesses.

II - 5º Ano:

- a) produzir, com autonomia, textos com coerência de ideias, correção ortográfica e gramatical;
- b) ler, compreendendo o conteúdo dos textos, sejam informativos, literários, de comunicação ou outros.

Ao final do Ciclo Complementar, todos os alunos deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical.

Ao final do Ciclo Complementar, na área da Matemática, todos os alunos devem dominar e compreender o uso do sistema de numeração, os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, realizar cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas, ter conhecimentos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e ao tratamento de dados em gráficos e tabelas.

A programação curricular dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, tanto no campo da linguagem quanto no da Matemática, deve ser estruturada de forma a, gradativamente, ampliar capacidades e conhecimentos, dos mais simples aos mais complexos, contemplando, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento.

Na organização curricular dos ciclos dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, os Componentes Curriculares devem ser abordados a partir da prática vivencial dos alunos, possibilitando o aprendizado significativo e contextualizado:

I - Os eixos temáticos dos Componentes Curriculares Ciências, História e Geografia devem ser abordados de forma articulada com o processo de alfabetização e letramento e de iniciação à Matemática, crescendo em complexidade ao longo dos Ciclos.

II - A questão ambiental contemporânea deve ser abordada partindo da realidade local, mobilizando as emoções e a energia das crianças para a preservação do planeta e do ambiente onde vivem.

III - O Componente Curricular Arte deve oportunizar aos alunos momentos de recreação e ludicidade, por meio de atividades artístico-culturais.

VI - O Ensino Religioso deve reforçar os laços de solidariedade na convivência social e de promoção da paz.

A Escola deve, ao longo de cada ano dos Ciclos da Alfabetização e Complementar, acompanhar, sistematicamente, a aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias e recursos diversos para sanar as dificuldades evidenciadas no momento em que ocorrerem e garantir a progressão continuada dos alunos.

6.2) DO ENSINO FUNDAMENTAL 2 (6º AO 9º ANO)

Os Componentes Curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I - Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza.

IV - Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V - Ensino Religioso.

A passagem dos alunos dos ciclos dos anos iniciais para os ciclos dos anos finais do Ensino Fundamental deverá receber atenção especial da Escola, a fim de se garantir a articulação sequencial necessária, especialmente entre o Ciclo Complementar e o Ciclo Intermediário, em face das demandas diversificadas exigidas dos alunos, pelos diferentes professores, em contraponto à unidocência dos anos iniciais.

Os Ciclos Intermediário e da Consolidação do Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar e aprofundar os conhecimentos, competências e habilidades adquiridos nos Ciclos da Alfabetização e Complementar, terão suas atividades pedagógicas organizadas de forma gradativa e crescente em complexidade, considerando os Conteúdos Básicos Comuns – CBC, de modo a assegurar que, ao final desta etapa, todos os alunos tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:

I - Linguagens:

a) Língua Portuguesa:

- ler, de maneira autônoma, textos de diferentes gêneros, construindo a compreensão global do texto, identificando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências, reconhecendo as intenções do enunciador e sendo capazes de aderir ou recusar as ideias do autor;
- identificar e utilizar os diversos gêneros e tipos textuais que circulam na sociedade para a resolução de problemas cotidianos que requerem o uso da língua;
- produzir textos orais e escritos, com coerência, coesão e correção ortográfica e gramatical, utilizando os recursos sociolinguísticos adequados ao tema proposto, ao gênero, ao destinatário e ao contexto de produção;
- analisar e reelaborar seu próprio texto segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos;
- desenvolver e procedimentos de leitor e escritor para a construção autônoma de conhecimentos necessários a uma sociedade baseada em informação e em constante mudança.

b) Língua Estrangeira moderna:

- compreender textos de diferentes gêneros em Língua Estrangeira moderna, bem como suas condições de produção e de recepção;
- produzir textos escritos em Língua Estrangeira moderna, coesos e coerentes e com correção lexical e gramatical, considerando as condições de produção e circulação;
- utilizar a linguagem oral da Língua Estrangeira moderna como instrumento de interação sociocomunicativa.

c) Arte:

- saber se expressar artisticamente, articulando a percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e reflexão em suas produções artísticas visuais, corporais, cênicas e musicais, compreendendo a arte em todas as suas linguagens e manifestações;
- apreciar e analisar criticamente produções artísticas (artes visuais, dança, teatro e música), estabelecendo relações entre análise formal, contextualização, pensamento artístico e identidade cultural;
- refletir acerca da manifestação artística, sobre si próprio e sobre a experiência estética.

d) Educação Física:

- reconhecer o potencial do esporte, dos jogos, das brincadeiras, da dança e da ginástica para o desenvolvimento de atitudes e de valores democráticos de solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança;
- conhecer as modalidades esportivas, sua história, suas regras, movimentos técnicos e táticos, bem como as diferenças na forma de apresentação dos esportes;
- conhecer e identificar os elementos constitutivos da dança, utilizando as múltiplas linguagens corporais, possibilitando a superação dos preconceitos, bem como conhecer e identificar diversos jogos e brincadeiras da nossa e de outras culturas;
- compreender os riscos e benefícios das atividades e práticas esportivas na promoção da saúde e qualidade da vida.

II - Matemática:

- comparar, ordenar e operar com números naturais, inteiros, racionais, interpretando e resolvendo situações-problema;

- Identificar e resolver situações-problema que envolvam proporcionalidade direta e inversa; porcentagem e juros; equações de primeiro e segundo graus; sistemas de equações de primeira grau; conversão de medidas; cálculo de perímetro, de área, de volume e capacidade; probabilidade; utilização de linguagem algébrica;
- reconhecer as principais relações geométricas entre as figuras planas;
- interpretar e utilizar informações apresentadas em tabelas e gráficos.

III - Ciências da Natureza:

- compreender a inter-relação dos seres vivos entre si e com o meio ambiente;
- identificar os conhecimentos físicos, químicos e biológicos presentes no cotidiano;
- compreender o processo de reprodução na evolução e diversidade das espécies, a sexualidade humana, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis;
- compreender o efeito das drogas e suas consequências no convívio social.

IV - Ciências Humanas:

a) História:

- compreender as relações da natureza com o processo sociocultural, político e econômico, no passado e no presente;
- reconhecer e compreender as diferentes relações de trabalho na realidade atual e em outros momentos históricos;
- compreender o processo de formação dos povos, suas lutas sociais e conquistas, guerras e revoluções, assim como cidadania e cultura no mundo contemporâneo;
- realizar, autonomamente, trabalhos individuais e coletivos usando fontes históricas.

b) Geografia:

- compreender as relações de apropriação do território, associadas ao exercício da cidadania, à importância da natureza para o homem, bem como às questões socioambientais;
- compreender as formações socioespaciais do campo e da cidade, sua relação com a modernização capitalista, bem como o papel do Estado e das classes sociais, a cultura e o consumo na interação entre o campo e a cidade;
- compreender o processo de globalização, os problemas socioambientais e novos modos de vida, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, social e econômico sustentável.

V- Ensino Religioso:

- compreender a religiosidade como fenômeno próprio da vida e da história humana, desenvolvendo um espírito de fraternidade e tolerância em relação às diferentes religiões;
- refletir sobre os princípios éticos e morais, fundamentais para as relações humanas, orientados pelas religiões, e agir segundo esses princípios.

Nos ciclos finais do Ensino Fundamental, os alunos deverão, ainda, ser capazes de ler e compreender textos de diferentes gêneros, inclusive os específicos de cada Componente Curricular, e produzir, com coerência e coesão, textos da mesma natureza, utilizando-se dos recursos gramaticais e linguísticos adequados.

6.3) DO ENSINO MÉDIO (REGULAR E EJA)

Os Componentes Curriculares obrigatórios do Ensino Médio que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I - Linguagens:

a) Língua Portuguesa;

- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

II - Matemática.

III - Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

IV - Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia .

A organização curricular do ensino médio, que abrange as áreas de conhecimento referentes a Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, deve garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade, as características locais e especificidades regionais.

6.4) DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da curricular e da implementação do currículo, redimensionadora da ação pedagógica, deve:

- I - assumir um caráter processual, formativo e participativo;
- II - ser contínua, cumulativa e diagnóstica;
- III - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;
- IV - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos;
- V - assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;
- VI - prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo;
- VII - assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos dos Componentes Curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente;
- VIII - possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com distorção idade ano de escolaridade.

Na avaliação da aprendizagem, a Escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias.

. As formas e procedimentos utilizados pela Escola para diagnosticar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos alunos, devem expressar, com clareza, o que é esperado do educando em relação à sua aprendizagem e ao que foi realizado pela Escola, devendo ser registrados para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar.

A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE -, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE - devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).

A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas.

A progressão continuada nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar apoiada em intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso.

As Escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem emvidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis, e:

I - criando, ao longo do ano letivo, novas oportunidades de aprendizagem para os alunos que apresentem baixo desempenho escolar;

II - organizando agrupamento temporário para alunos de níveis equivalentes de dificuldades, com a garantia de aprendizagem e de sua integração nas atividades cotidianas de sua turma;

III - adotando as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino-aprendizagem.

A progressão parcial, que deverá ocorrer a partir do 6º ano do ensino fundamental, deste para o ensino médio e no ensino médio, é o procedimento que permite ao aluno avançar em sua trajetória escolar, possibilitando-lhe novas oportunidades de estudos, no ano letivo seguinte, naqueles aspectos dos Componentes Curriculares nos quais necessita, ainda, consolidar conhecimentos, competências e habilidades básicas.

Poderá beneficiar-se da progressão parcial, em até 3 (três) Componentes Curriculares, o aluno que não tiver consolidado as competências básicas exigidas e que apresentar dificuldades a serem resolvidas no ano subsequente.

O aluno em progressão parcial no 9º ano do Ensino Fundamental tem sua matrícula garantida no 1º ano do Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual, onde deve realizar os estudos necessários à superação das deficiências de aprendizagens evidenciadas nos tema(s) ou tópico(s) no(s) respectivo(s) componente(s) curricular(es).

Ao aluno em progressão parcial devem ser assegurados estudos orientados, conforme Plano de Intervenção Pedagógica elaborado, conjuntamente, pelos professores do(s) Componente(s) Curricular(es) do ano anterior e do ano em curso, com a finalidade de proporcionar a superação das defasagens e dificuldades em temas e tópicos, identificadas pelo professor e discutidas no Conselho de Classe.

Os estudos previstos no Plano de Intervenção Pedagógica devem ser desenvolvidos, obrigatoriamente, pelo(s) professor(es) do(s) Componente(s) Curricular(es) do ano letivo imediato ao da ocorrência da progressão parcial.

O cumprimento do processo de progressão parcial pelo aluno poderá ocorrer em qualquer época do ano letivo seguinte, uma vez resolvida a dificuldade evidenciada no(s) tema(s) ou tópico(s) do(s) Componentes Curricular(es).

A Escola deve utilizar-se de todos os recursos pedagógicos disponíveis e mobilizar pais e educadores para que sejam oferecidas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio condições para que possam ser vencidas as dificuldades ainda existentes, considerando que o aluno só concluirá a Educação Básica, quando tiver obtido aprovação em todos os Componentes Curriculares.

É exigida do aluno a frequência mínima obrigatória de 75% da carga horária anual total.

No caso de desempenho satisfatório do aluno e de frequência inferior a 75%, no final do período letivo, a Escola deverá usar o recurso da reclassificação para posicionar o aluno no ano seguinte de seu percurso escolar.

A Escola deve oferecer aos alunos diferentes oportunidades de aprendizagem definidas em seu Plano de Intervenção Pedagógica, ao longo de todo o ano letivo, após cada bimestre e no período de férias, a saber:

I - estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino aprendizagem, constituídos de atividades especificamente programadas para o atendimento ao aluno ou grupos de alunos que não adquiriram as aprendizagens básicas com as estratégias adotadas em sala de aula;

II - estudos periódicos de recuperação, aplicados imediatamente após o encerramento de cada bimestre, para o aluno ou grupo de alunos que não apresentarem domínio das aprendizagens básicas previstas para o período;

III - estudos independentes de recuperação, no período de férias escolares, com avaliação antes do início do ano letivo subsequente, quando as estratégias de intervenção pedagógica previstas nos incisos I e II não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do aluno.

O plano de estudos independentes de recuperação, para o aluno que ainda não apresentou domínio no(s) tema(s) ou tópico(s) necessário(s) à continuidade do percurso escolar, deve ser elaborado pelo professor responsável pelo Componente Curricular e entregue ao aluno, no período compreendido entre o término do ano letivo e o encerramento do ano.

A Escola deve garantir, no ano em curso, estratégias de intervenção pedagógica, para atendimento dos alunos que, após todas as ações de ensino aprendizagem e oportunidades de recuperação, ainda apresentarem deficiências em capacidades ou habilidades no(s) Componente(s) Curricular(es) do ano anterior.

A promoção e a progressão parcial dos alunos do Ensino fundamental e do Ensino Médio devem ser decididas pelos professores e avaliadas pelo Conselho de Classe, levando-se em conta o desempenho global do aluno, seu envolvimento no processo de aprender e não apenas a avaliação de cada professor em seu Componente Curricular, de forma isolada, considerando-se os princípios da continuidade da aprendizagem do aluno e da interdisciplinaridade.

Os Componentes Curriculares cujos objetivos educacionais colocam ênfase nos domínios afetivo e psicomotor, como Arte, Ensino Religioso e Educação Física, devem ser avaliados para que se verifique em que nível as habilidades previstas foram consolidadas, sendo que a nota ou conceito, se forem atribuídos, não poderão influir na definição dos resultados finais do aluno.

Os resultados da avaliação da aprendizagem devem ser comunicado sem até 20 dias após o encerramento de cada 1(um) dos 4(quatro) bimestres, aos pais, conviventes ou não com os filhos, e aos alunos, por escrito, utilizando-se notas ou conceitos, devendo ser informadas, também, quais estratégias de atendimento pedagógico diferenciado foram e serão oferecidas pela Escola.

No encerramento do ano letivo e após os estudos independentes de recuperação, a Escola deve comunicar aos pais, conviventes ou não com os filhos, ou responsáveis, por escrito, o resultado final da avaliação da aprendizagem dos alunos, informando, inclusive, a situação de progressão parcial, quando for o caso.

7) CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e ou reestruturação do PPP da escola é um processo dinâmico, complexo, demorado, etc, mas se faz necessário pela importância desse documento para guiar o andamento de toda a escola. Das discussões, reflexões, estudos conseguimos chegar ao ponto final que era a reestruturação do PPP da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, dando a ele um novo significado para atender a realidade atual vivenciada pela escola. Por fim, o projeto político-pedagógico que foi reestruturado e apresentado à comunidade, não deve ser visto como algo acabado e concluído, que requer apenas ser executado, mas como um processo inconcluso, uma etapa em direção aos desafios e finalidades, estabelecidas como horizonte da escola.

8) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARÇAL, Juliane Corrêa. *Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?*, módulo III, Brasília: CONSED, 2001.

REVISTA NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR, Edição 011, Dezembro 2010/Janeiro 2011, Título original: PPP na prática

SEE-MG. Secretaria de Educação de Minas Gerais. ***Roteiro da estrutura do projeto político-pedagógico das escolas estaduais de Minas Gerais***, Belo Horizonte, 2012.

ANEXO B

Plano de Ação – Escola Sustentável (Transcrito da plataforma do PDDE/ Interativo – Acesso restrito ao gestor da escola)

Ações	Atividade
Apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida)	Capacitar os professores possibilitando aos mesmos ampliação do conhecimento e habilidades para a inserção da educação ambiental de forma articulada na sala de aula e na formação de um sujeito social, que compreenda as questões ambientais e contribua para a construção de um modo de vida sustentável.
	Visitar e conhecer experiências bem-sucedidas de sustentabilidade, que motivem e fortaleçam as ações na comunidade local.
Adequar o espaço físico, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes	Possibilitar o aproveitamento da água da chuva, principalmente em época de estiagem, com a implantação de uma cisterna de captação de água de chuvas na escola, garantindo o abastecimento de água bem como a irrigação de uma horta na escola e limpeza das dependências do educandário.
	Gerar novas práticas no ambiente escolar tais como recolher os resíduos descartados, através de lixeiras para coleta seletiva espalhadas no prédio da escola, mantendo o ambiente limpo e agradável.
	Construir um bicicletário na escola para estimular o uso da bicicleta, por ser um meio de transporte ecologicamente correto(não emite poluentes), saudável (reduz a obesidade e os acidentes de trânsito), economicamente viável e que promove a igualdade social.
	Construir e manter uma horta na escola, tendo em vista a estruturação de áreas verdes, bem como contribuir com uma alimentação mais saudável para os alunos.
Promover a inclusão da temática socioambiental no PPP da escola	Realizar oficinas com a participação de toda comunidade escolar para a reflexão das mudanças socioambientais globais e locais, de forma a facilitar o planejamento participativo de ações de transformação da comunidade local.