UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA DAS GRAÇAS SANTOS RIBEIRO

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUAS CONTRADIÇÕES NO PROJETO FORMOSO A EM BOM JESUS DA LAPA- BA

Vitória da Conquista – BA
2021

MARIA DAS GRAÇAS SANTOS RIBEIRO

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUAS CONTRADIÇÕES NO PROJETO FORMOSO A EM BOM JESUS DA LAPA- BA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Professora Drª. Arlete Ramos dos Santos.

Vitória da Conquista – BA

2021

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUAS CONTRADIÇÕES NO PROJETO FORMOSO A EM BOM JESUS DA LAPA- BA

MARIA DAS GRAÇAS SANTOS RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª. Arlete Ramos dos Santos
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____

Prof.ª Dr.ª Amone Inacia Alves
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Goiás

_____

Prof.ª Dr.ª Edmacy Quirina de Souza
(Examinador Interno)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
(Examinadora Externa)
Universidade do Estado da Bahia

Defendida em 22/02/2021

R37e

Ribeiro, Maria das Graças Santos.
Educação do/no campo e o agronegócio: o projeto político-pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa - Ba. / Maria das Graças Santos Ribeiro, 2021.
230f.
Orientador (a): Drª. Arlete Ramos dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referências. 152 – 159.
1. Projeto Político Pedagógico – Educação do campo. 2. Políticas públicas. 3. Agronegócio. 4. Educação do campo no Brasil. I. Santos, Arlete Ramos dos. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 370.91734

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

AGRADECIMENTOS

Existem lições de vida díspares que não são aprendidas e/ou apreendidas apenas em livros. As diversas formas de vivências construídas em minha trajetória acadêmica permitiram realizar reflexões acerca das conquistas, dos umbrais enfrentados, das decepções, dos medos e das incertezas diante daquilo que nos parece tão gigantesco. Todavia, aprendemos nas lições propiciadas pela vida a dar maior valor às nossas conquistas quando estas se legitimam em meio ao cansaço, desânimo, infortúnios, encantos e desencantos que ora vêm à tona, ora se esvaem.

Em meio a uma realidade de lutas pelas quais passei até a materialização do sonho, me deparei com experiências as quais exigiam de mim a determinação, confiança, fé, paciência e sabedoria que me conduziram ao caminho da vitória e me fez vencedora. As lágrimas me mostraram que quando tudo parece perdido, existe um tempo determinado para todos os propósitos debaixo do céu e que Deus tem o controle de tudo; a ansiedade me fez ver que sozinha não consigo grandes feitos; o cansaço me fez entender que sou humana e assim sendo, tenho limitações, dificuldades, dúvidas, receios, dores, sonhos e também alegrias.

Chegar até aqui não foi fácil; confesso que me senti frágil diante das surpresas que a vida nos apresenta em sua dialética, nesse via-a-ser, em que muitas vezes me fizeram soerguer em meio às intempéries. Pensei, em muitos momentos, que minhas forças se dissipariam... não me afastei das atividades laborais e conciliar trabalho de 40 horas semanais no campo como gestora, atuar em outra localidade distante cerca de 40 km da minha cidade, viajar semanalmente para Vitória da Conquista atravessando distâncias que pareciam intermináveis e, consecutivamente, exercer minhas funções enquanto filha, mãe e dona de casa, foram demasiadamente quase que intransponíveis; por vezes, só me restavam as madrugadas imersas em leituras, elaboração de trabalhos, pensamentos, ideias e o desejo contínuo de alcançar o que me propus a fazer fortalecendo-me para vencer nesse universo disputadíssimo do meio acadêmico.

Assim, diante do exposto, só me resta agradecer a DEUS por me abençoar sempre com saúde, sabedoria e por se fazer presente em minha vida tornando tudo possível.

Aos meus filhos **João Guilherme Santos Ribeiro** e **Maria Fernanda Santos Ribeiro** por compreenderem minhas ausências, os dilemas enfrentados de uma separação dolorosa de um ano; por acreditarem e torcerem pela mamãe sempre.

À minha mãe, **Isabel Leles de Oliveira Santos** por estar sempre disposta a me ajudar, acreditando e torcendo pelo meu sucesso.

À Professora Orientadora, Dr.ª **Arlete Ramos dos Santos**, pelas riquíssimas orientações, por me ouvir e oferecer o abraço no momento mais doloroso da minha vida, acompanhar meus escritos estando sempre disponível e dedicada no processo de construção dessa Dissertação. Saibas que foram suas inferências e contribuições teórico-práticas que me impulsionaram a acreditar numa Educação para o povo do campo numa perspectiva transformadora e emancipatória. Compreendi os vários aspectos do Materialismo Histórico Dialético, as categorias, lutas, contradições e a consciência como eixos propulsores que me fizeram descortinar o horizonte, trazendo à tona o encantamento pelo universo vasto de contribuições teóricas de intelectuais como Marx, Engels, Mészáros, entre outros.

Ao Professor Dr. **Cláudio Nunes Pinto,** pessoa simples e de um coração grandioso**,** por fazer parte de mais essa conquista em minha vida.

Aos **colegas** pelos momentos vividos no percurso das aulas.

A todos os **familiares e amigos**, que direta ou indiretamente me apoiaram, incentivaram e oraram por mim e minha família.

Aos participantes deste trabalho, sobretudo, **os estudantes** que se dispuseram nessa reta final a contribuírem num contexto difícil que enfrentamos de pandemia. Indubitavelmente, vocês foram essenciais para a concretização dessa pesquisa.

A TODOS VOCÊS MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS.

“[...] Amanhã
Está toda a esperança
Por menor que pareça
Existe e é pra vicejar
Amanhã
Apesar de hoje
Será a estrada que surge
Pra se trilhar

Amanhã
Mesmo que uns não queiram
Será de outros que esperam
Ver o dia raiar
Amanhã
Ódios aplacados
Temores abrandados
Será pleno
Será pleno
(Guilherme Arantes)

Dedico este trabalho aos meus filhos **João Guilherme e Maria Fernanda,** a minha mãe **Isabel Leles,** bem como aos **irmãos e amigos** pelo amor, compreensão, confiança, companheirismo, paciência, incentivo, enfim, por acreditarem, indubitavelmente, em mim durante toda a trajetória trilhada até aqui.

RESUMO

Este trabalho intitulado “Educação do/no Campo e o Agronegócio: O Projeto Político-Pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa- Ba” teve como finalidade analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa dialoga com as especificidades da Educação do/no Campo, e se estas estão refletidas na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos numa área marcada pelas contradições entre camponeses e agronegócio. Além disso, os objetivos específicos pautaram-se em:1) identificar qual a concepção de campo e de educação do/no campo presente no Projeto Político-Pedagógico, na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A, localizada em uma área rural marcada pelo conflito entre o agronegócio e a agricultura familiar; 2) identificar os desafios enfrentados na construção e/ou na ressignificação do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa; 3) compreender como é organizada a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e como é a prática pedagógica dos educadores acerca dos aspectos inerentes a esse documento de identidade escolar; e por fim, 4) analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico existente na referida escola contempla os anseios concernentes à conciliação estudo-trabalho, bem como se faz essa relação com as especificidades dos estudantes camponeses. Para tanto, utilizamos o método Materialismo Histórico Dialético, a referência metodológica dialética para a análise dos dados que foram coletados através de fontes documentais, entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, coordenadora pedagógica, gestor escolar, bem como, alunos do colégio pesquisado os quais exercem suas funções num espaço campesino do referido município marcado pela disputa entre o agronegócio e a educação do campo. A trajetória deste trabalho se materializou na análise das vias históricas das políticas públicas para a Educação do/no Campo no cenário brasileiro, versando sobre o Projeto Político-Pedagógico e a incorporação dos anseios e especificidades dos estudantes campesinos, além das particularidades e potencialidades presentes na elaboração/reelaboração do mesmo. As análises dos dados permitiram conhecer os aspectos que direcionam o percurso da Educação do Campo no Projeto Formoso A e as relações contraditórias percebidas a partir da presença do Agronegócio, assim como compreender as nuances antagônicas que caracterizam o distanciamento entre o instituinte e o instituído para os espaços educativos campesinos. Constatamos, portanto, que o PPP, como documento de identidade e direcionador das ações educativas ainda apresenta um descompasso entre o proposto e a realidade diária, haja vista que os anseios e especificidades ainda não estão contemplados enquanto sujeitos do campo e que desejam melhores condições em seus espaços de atuação. Além disso, apontam que existe certa distância entre a teoria e a prática, a qual não concretiza uma educação voltada para as transformações sociais, senão uma educação imaginária que contribui para a perpetuação e a legitimação do sistema capitalista (agronegócio). A proposta pedagógica presente no PPP da escola situada no Campo é ainda incipiente e os segmentos escolares, enquanto agentes de transformações sociais, devem refletir, por meio do movimento da práxis, sobre seu papel no contexto em que estão inseridos buscando materializar uma proposta contra hegemônica de educação para os povos campesinos para que estes possam atuar, resistir e romper com a lógica do capital.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Agronegócio; Projeto Político-Pedagógico; Políticas Públicas; Contradições.

ABSTRACT

This work entitled “Education of / in the Field and Agribusiness: The Political-Pedagogical Project and its contradictions in the Formoso A Project in Bom Jesus da Lapa- Ba” aimed to analyze how the Political-Pedagogical Project of a teaching school medium of Projeto Formoso A in Bom Jesus da Lapa dialogues with the specificities of Education in the Countryside and whether these are reflected in the pedagogical practice and in the perception of the subjects in an area marked by contradictions between peasants and agribusiness. In addition the specific objectives were based on: 1) identifying the field and education conception of / in the field present in the Political-Pedagogical Project in the pedagogical practice and in the perception of the subjects of a high school in the Formoso Project A, located in a rural area marked by the conflict between agribusiness and family farming; 2) to identify the challenges faced in the construction and / or reframing of the Political-Pedagogical Project of a high school in the Formoso A Project in Bom Jesus da Lapa; 3) understand how the construction of the Political-Pedagogical Project of the researched school is organized and how the pedagogical practice of educators is about the aspects inherent to this school identity document; and finally 4) to analyze how the Political-Pedagogical Project existing in that school contemplates the concerns concerning the study-work conciliation, as well as this relationship with the specificities of the peasant students. For this purpose, we used the Dialectical Historical Materialism method the dialectical methodological reference for the analysis of the data that were collected through documentary sources semi-structured interviews conducted with teachers, pedagogical coordinator, school manager as well as students of the researched school who exercise their responsibilities. Functions in a rural space in the aforementioned municipality marked by the dispute between agribusiness and rural education. The trajectory of this work was materialized in the analysis of the historical paths of public policies for Education in / in the Countryside in the Brazilian scenario dealing with the Political-Pedagogical Project and the incorporation of the wishes and specificities of the peasant students in addition to the particularities and potentialities present in the elaboration / re-elaboration of the same. The analysis of the data allowed to know the aspects that guide the course of Rural Education in the Formoso A Project and the contradictory relationships perceived from the presence of Agribusiness as well as to understand the antagonistic nuances that characterize the distance between the instituting and the instituted for the students. peasant educational spaces. We found therefore that the PPP as an identity document and guiding educational actions still presents a mismatch between what was proposed and the daily reality given that the desires and specificities are not yet contemplated as subjects in the field and who want better conditions their operating spaces. In addition, they point out that there is a certain distance between theory and practice which does not achieve an education geared towards social changes but an imaginary education that contributes to the perpetuation and legitimization of the capitalist system (agribusiness). The pedagogical proposal present in the PPP of the school located in Campo is still incipient and the school segments as agents of social transformations should reflect through the praxis movement, on their role in the context in which they are inserted seeking to materialize a proposal against hegemony education for peasant peoples so that they can act resist and break with the logic of capital.

Keywords: Field Education; Agribusiness; Political-Pedagogical Project; Public policy; Contradictions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Bom Jesus da Lapa – BA 38
Figura 2 - Vista aérea do Projeto Formoso - Principal agrovila do Perímetro de Irrigação Formoso 39
Figura 3 - Praça localizada na principal agrovila do Perímetro de Irrigação Formoso 39
Figura 4 - Processo de pulverização de agrotóxico na lavoura de banana - Projeto Formoso . 39
Figura 5 - Localização do Perímetro de Irrigação Formoso em Bom Jesus da Lapa (BA) 40
Figura 6 - Principal estação de bombeamento no Perímetro de Irrigação Formoso 41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas estaduais em Bom Jesus da Lapa – BA.....44
Tabela 2 - Número de matrículas do Colégio Estadual Projeto Formoso – Setor 33 (sede)....45
Tabela 3 - Número de matrículas do Colégio Estadual Projeto Formoso – Setor 14 (Anexo) 45
Tabela 4 - Número de matrículas no Ensino médio regular na rede pública estadual da Bahia 46
Tabela 5 - Número de matrículas no Ensino médio regular na rede pública estadual de ensino em Bom Jesus da Lapa 46
Tabela 6 - IDEB - Ensino Médio Estados da Região Nordeste – 2017.....47
Tabela 7 - Escolas estaduais de EM com resultados do SAEB - 2017 - NTE 02.....48
Tabela 8 - Escolas estaduais de EM sem resultados do SAEB - 2017 - NTE 02.....50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Parcelamento da Terra no Projeto Irrigado Formoso por subdivisão de perímetro segundo a categoria de proprietários 42
Quadro 2 - Marcos Normativos da Educação do Campo 57
Quadro 3 - Principais políticas públicas voltadas à população do campo 69
Quadro 4 - Plano de Trabalho da Coordenação Pedagógica 96
Quadro 5 – Trechos da entrevista realizada com gestor escolar e coordenadora pedagógica 125
Quadro 6 – Trechos da entrevista realizada com três estudantes que apresentaram características específicas para análise 141

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio na Bahia (2015-2019).....46
Gráfico 2 - Indicador de Rendimento (P) - ensino médio, Bahia - 2005/2017.....47
Gráfico 3 – IDEB – Ensino Médio, Bahia 2005-2017 48
Gráfico 4 - Taxa de abandono em escolas estaduais de Bom Jesus da Lapa 49

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFA	Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância
CEI	Círculo Escolar Integrado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CODEB	Coordenação da Educação Básica
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
CONAES	Conferência Nacional e Estadual da Educação
DIF	Distrito de Irrigação Formoso
EM	Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Nº	Número
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SGINF	Superintendência de Gestão da Informação Educacional
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TOPA	Todos pela Alfabetização
U.E.	Unidade Escolar
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
VPB	Valor Bruto da Produção

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 19

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 26

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA..... **26**

2.2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E A TRÍADE CONCRETICIDADE, PRÁXIS E TOTALIDADE – UM OLHAR SOBRE OS VIESES DO MÉTODO..... **31**

2.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS..... **35**

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS..... **36**

2.5 SUJEITOS E ESPAÇOS DA PESQUISA.....**37**

2.6 O COLÉGIO ESTADUAL PROJETO FORMOSO A..... **51**

3 **VIAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO..... 55**

3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL..... **56**

3.2 O ESTADO COMO ELO SUSTENTADOR DA POLÍTICA EXANSIONISTA DO AGRONEGÓCIO NO PROJETO FORMOSO..... **58**

3.3 AGRONEGÓCIO VERSUS CAMPESINATO..... **63**

3.4 A GESTÃO EDUCACIONAL DO/NO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES..... **67**

4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A INCORPORAÇÃO DOS ANSEIOS E ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES CAMPESINOS – ALGUMAS TESSITURAS EM ANÁLISE..... 78

4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR CAMPESINA..... **83**

5 AS PARTICULARIDADES E POTENCIALIDADES PRESENTES NA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DO PPP DE UM ESPAÇO ESCOLAR CAMPESINO – SENTINDO O CHÃO DA ESCOLA, FINCANDO O PÉ EM SUAS RAÍZES..... 90

5.1 MAPEAMENTO GERAL DAS METAS DA ESCOLA E PROJEÇÕES PARA O PERÍODO 2014 – 2024: SINTONIA COM O PLANO ESTADUAL DECENAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA..... **94**

6 AS VOZES DO CAMPO E OS SEUS IMPACTOS: OLHARES, IMPRESSÕES E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS..... 99

6.1 A AÇÃO EDUCACIONAL NO CAMPO, ENSINO MÉDIO E SUAS CONTRADIÇÕES: RESSONÂNCIA DAS VOZES DOS PROFISSIONAIS DO COLÉGIO ESTADUAL PROJETO FORMOSO..... **99**

6.2 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS..... **101**

6.3 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES..... **129**

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... 146

REFERÊNCIAS..... 151

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR..... 159

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO...161

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O GESTOR ESCOLAR..... 163

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO..... 165

ANEXO I – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA..... 167

ANEXO II – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....170

1 INTRODUÇÃO

> O papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável. A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. (MÉSZÁROS, 2008, p. 79).

Refletir sobre a realidade do campo, suas nuances, as formas de resistência e lutas que nela emergem, não é tarefa fácil. Afinal, quem são esses sujeitos que constituem a chamada minoria brasileira? Engendra-se como minoria aquele grupo não contemplado no perfil geral idealizado na organização de políticas públicas, desorientado frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, sem reconhecimento e visibilidade, especificamente por não se enquadrar no perfil da classe dominante. Trata-se de uma educação que deve ser no e do campo - No, porque [...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] "o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, p. 26).

Assim como já afirmava Karl Marx (1984), dada a luta de classes e as formas de resistência da classe minoritária, bem como as desigualdades as quais o mundo está submetido em face ao poderio do capital, vivenciamos hoje uma realidade marcada pela contradição e pela luta contínua. Apesar das tensões ideológicas, políticas e jurídicas, estarem pautadas num dissenso, estas também são necessárias para o avanço da democracia. Enfim, emerge como necessária a democratização da participação política, a garantia de direitos e, no caso específico do campo, a articulação em prol do direito à terra e à educação de qualidade. Assim, "apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital" (*Ibid*, p. 105). Nesse sentido, a educação do campo mostra-se como uma frente de enfrentamentos, tensões e resistências contra o Estado, instância esta que precisa explorar e conformar os trabalhadores submetendo-os aos ditames do capital.

Diante disso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB Nº 01/2002, buscam oportunizar as políticas públicas firmadas nas instâncias diversas que envolvem o campo, como a cultura, a política, a economia, a coletividade, o gênero e a etnia, legitimando assim, uma identidade própria para as escolas do/no campo, preservando os princípios da política de igualdade social. A Educação do Campo é uma conquista que provém da luta de classes entre os trabalhadores camponeses, os posseiros e a classe burguesa, a qual detém os meios de produção. Além disso, desponta-se como outro

viés nessa relação os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, ou seja, concentração da terra e da riqueza em grandes latifundiários; uma cultura patrimonialista com marcas fortes que refletem na sociedade civil e no Estado; a incidência de uma ideologia conservadora no que tange ao trato de questões sociais pelos poderes legislativo e judiciário, especificamente. Estes são, incisivamente, responsáveis pelas contradições que conformam o quadro atual de desigualdades sociais e refutam uma prática que valorize a cultura, a identidade, o trabalho e a formação humana.

Nesse cenário de discussões se encontra também a educação dos povos campesinos que, além de lutarem pela terra, almejam melhores condições de vida e de trabalho nas mais díspares regiões brasileiras, representados por diferentes movimentos de luta e organização dos trabalhadores rurais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tal movimento foi consolidado no final do século XX e início do século XXI, com o intuito de efetivar um paradigma social que propicie autonomia para que as pessoas possam escolher onde querem ficar sem ser expulsos pelo Estado e pelo capital. Entretanto, esse paradigma não foi ainda totalmente concretizado, pois existe uma lacuna entre o proposto pelas legislações e essa materialização no que tange à vinculação entre as teorias e as práticas educativas que refletem esse cotidiano. Ou seja, há uma dissonância entre o real ou o instituído, também denominado por Santos e Santos (2017, p. 72), como “dicotomia entre o formalismo jurídico – que apenas proclama – e a materialização das teorias”.

Nesse ínterim, após vinte e quatro anos atuando na área educacional, dezessete destes somente no ensino público lecionando na rede municipal de ensino em Bom Jesus da Lapa – BA, e três anos como coordenadora pedagógica e gestora numa unidade escolar estadual situada no campo, surgiu o interesse em analisar de que forma a concepção de gestão, materializada no Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa, dialoga com os anseios e especificidades dos estudantes camponeses numa área marcada pelas contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio. Enquanto gestora que trabalha no campo, essa temática, bastante instigadora, convidou-me a pesquisá-la.

Durante quatro anos como acadêmica de 2002 a 2006, foram vivenciadas experiências em que as discussões, análises e/ou produções sobre questões voltadas às políticas públicas para a educação do campo timidamente eram colocadas em pauta, especificamente no tocante ao projeto político e pedagógico referente à essa realidade. Ademais, desenvolvendo atividades como coordenadora da CODEB - Coordenação da Educação Básica no Núcleo Territorial de Educação - NTE 02 – Território do Velho Chico, foi possível constatar que há muito que se fazer para que as comunidades do campo, sejam estas compostas por extrativistas, ribeirinhos,

indígenas, quilombolas ou pescadores, estejam inseridas nos programas de governo que existem em prol do seu melhor funcionamento. Só no NTE 02 existem 29 (vinte e nove) unidades escolares e, destas, apenas uma é compreendida oficialmente como sendo do campo.

Desse modo, desenvolver uma ação voltada para os aspectos supracitados perpassam por vivências com a temática Gestão Escolar e pela necessidade de ampliar o processo de discussão acerca de todos os meandros que envolvem a educação no campo. Desde outrora, trabalhando um projeto de intervenção intitulado "Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Benjamim Farah e a construção da identidade escolar: um olhar sobre a gestão democrática a partir de uma práxis humanizadora, cidadã e emancipada", no curso de Especialização em Gestão Escolar pela UFBA – Universidade Federal da Bahia[1] abriu-se um leque de possibilidades, nesse caso, um olhar mais atento às questões que perpassam pela gestão escolar e o Projeto Político Pedagógico, tornando-se concreta a ideia de fomentar essa discussão consubstanciada a uma proposta nos parâmetros da educação do campo.

Outrossim, os princípios basilares que nortearam esse trabalho foram fundamentados pelas concepções teóricas de Marx, dialogando com autores considerados marxianos e marxistas, como Mészáros (2008, 2011), Fernandes (2004), Santos (2013, 2016), Caldart (2000, 2004, 2009), Molina (2011), Munarim (2011), Cunha, Sousa e Silva (2014), Arroyo (1999), Santos (2016), Cheptulin (1982) e Kosik (1976), entre outros, que discutem o processo de luta dos trabalhadores tendo em vista à emancipação político/social das classes minoritárias no cenário brasileiro, bem como, os documentos oficiais selecionados, os quais servirão de subsídios para a construção das análises e reflexões necessárias à produção de outros conhecimentos. Cabe acrescentar que os referidos teóricos suscitam que a categoria educação do campo nos exige um olhar de totalidade combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro, ou seja, uma complexa construção social, portanto, específica de cada contexto e suas contradições. Assim, como ressalta Cheptulin (1982, p. 286), "o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva".

No contexto do Projeto Formoso, *locus* dessa pesquisa, nota-se que o mesmo se configura como um espaço de disputas entre o campesinato e o agronegócio, contexto este de lutas e resistências por parte daqueles (considerados a minoria) que estão inseridos nessa realidade. À priori, pela lógica de divisão de lotes, engendra-se uma forte correlação de forças

[1] A monografia citada foi o TCC da Pós-graduação no curso de Gestão Escolar, sob a autoria de RIBEIRO e orientação do Prof. Dr. Caio Vinícius de Souza Brito.

antagônicas. Em seguida, pela própria realidade dos estudantes camponeses que precisam conciliar estudo/trabalho nas condições estabelecidas pelo agronegócio ali presentes. Assim, a concepção de Marx e Engels (2007) os quais compreendem o antagonismo de classes como algo que tem sido o motor da história até os dias atuais, considera tanto o fato de que embora cada sociedade apresente sua própria forma, existem aspectos consonantes a todas elas, ou seja, a exploração do homem pelo homem e as contradições que emergem dessa relação. Eles assim afirmam que: "quaisquer que tenham sido essas formas, a exploração de uma parcela da sociedade por outra é um fato comum a todos os séculos passados" (*Ibid*, p. 43).

Em se tratando dos objetivos desta pesquisa, destacam-se:

Geral:

- Analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa dialoga com as especificidades da Educação do/no Campo, e se estas estão refletidas na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos numa área marcada pelas contradições entre camponeses e agronegócio.

Específicos:

- Identificar qual a concepção de campo e de educação do/no campo presente no Projeto Político-Pedagógico, na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A, localizada em uma área rural marcada pelo conflito entre o agronegócio e a agricultura familiar
- Identificar os desafios enfrentados na construção e/ou na ressignificação do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa;
- Compreender como é organizada a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e como é a prática pedagógica dos educadores acerca dos aspectos inerentes a esse documento de identidade escolar;
- Analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico existente na referida escola contempla os anseios concernentes à conciliação estudo-trabalho, bem como se faz essa relação com as especificidades dos estudantes camponeses;

Outrossim, as categorias empíricas utilizadas para melhor compreendermos o objeto em estudo foram: educação do campo, agronegócio, contradições e Projeto Político-Pedaógico, no intuito de que a realidade seja compreendida como uma totalidade concreta. Vale enfatizar que as categorias "representam as imagens ideais que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais" (CHEPTULIN, 1982, p. 180).

Kosik (1976, p. 44) ressalta que "sem a compreensão de que a realidade é a totalidade concreta o conhecimento da realidade concreta não passa de mística ou a coisa incognoscível em si", ou seja, quando o homem conhece a realidade de forma imediata, o todo é caótico e obscuro, mas quando ele se apropria da realidade concreta, esta ocorre pela mediação do abstrato, por conta da negação entre o imediato e as revelações concretas; é o movimento cíclico "do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da parte para o todo e do todo para a parte, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto" (*Ibid*, p. 37). Desse modo, ele passa a compreender essa realidade de forma crítica, constituída pela relação dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento, os quais são percebidos como condutores das transformações sociais.

À priori, foram utilizadas fontes bibliográficas em artigos, textos e livros para coletar as informações necessárias e elaborar os dados norteadores da pesquisa, como elementos basilares que historicizam o contexto da Educação do Campo e a luta para a efetivação dessa modalidade enquanto política pública, as quais possibilitarão a ampliação de conhecimentos em consonância com aquilo que está prescrito.

Na pesquisa de campo, os dados foram coletados por meio de análises documentais, entrevista semiestruturada e grupos focais. De acordo com Lüdke e André (1986) a entrevista se constitui como um instrumento na coleta de dados, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações na observação das informações desejadas. Já os grupos focais, segundo Flick (2009, p. 189), "partem de uma perspectiva interacionista e buscam mostrar o modo como uma questão é construída e alterada ao ser debatida em uma discussão em grupo".

Os sujeitos pesquisados somaram um total de doze (12) participantes os quais foram escolhidos tendo em vista alguns aspectos específicos, ou seja, professores que atuam no campo e residem no mesmo, professores que atuam no campo, mas residem na cidade, alunos que trabalham na agricultura familiar, no agronegócio e outros que só se dedicam aos estudos, bem como um gestor e coordenadora pedagógica que atuam somente no campo. Após a coleta dos dados, as informações foram sistematizadas e organizadas em figuras, quadros, gráficos e tabelas. Antes da realização das entrevistas e da aplicação do grupo focal, os participantes receberam uma carta explicativa acerca da natureza da pesquisa, seu objetivo principal, sua

relevância, a necessidade de responderem as questões e os agradecimentos pela participação, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesse contexto, observa-se a relevância da relação dialética ao passo que se reconhece os envolvidos neste processo como agentes capazes não apenas pela abstração, mas também pela legitimação e perpetuação histórica e cultural no que se refere às contradições entre a Educação do/no Campo e o Agronegócio.

Essa dissertação está organizada em três capítulos:

A parte inicial é reservada para a **Introdução** a qual apresenta a temática pesquisada, o problema, a justificativa e os objetivos.

O **primeiro capítulo** traça os **Caminhos Metodológicos da Pesquisa,** elucidando os participantes, o método e a metodologia utilizados, centrada no Materialismo Histórico Dialético, em meio às categorias de conteúdo como o Universal, o Particular e o Singular e as categorias metodológicas, como a Totalidade, a Mediação, a Contradição, e a Práxis que circulam por todo o objeto de estudo e ao mesmo tempo contribuem para a abstração da essência, ou melhor, do real concreto a partir das análises documentais intrínsecas ao objeto pesquisado.

O **segundo capítulo** enfatiza as **Vias Históricas das Políticas Públicas para a Educação do/no Campo no Cenário Brasileiro**. Nesse ínterim, organizamos a escrita do texto a partir de uma lógica que vai do universal ao singular. Cheptulin (1982, p. 34) enfatiza que "no conceito, esses momentos encontram-se em estado de interdependência e de correlação orgânicas". Desse modo, como a referida pesquisa tem o objetivo de analisar as contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio, entende-se como universal uma abordagem acerca do papel do Estado no cenário das políticas públicas. Assim, optou-se por traçar um panorama sobre a política da educação do/no campo, bem como as suas contradições na sociedade capitalista; em seguida, destaca-se as particularidades presentes no Estado como elo sustentador da política expansionista do agronegócio no Projeto Formoso, e, consecutivamente, os aspectos que norteiam a relação entre agronegócio *versus* campesinato aprofundando um estudo sobre esse referido fenômeno e os seus objetivos econômicos. Em se tratando do aspecto Singular, foi realizada uma retomada a despeito Projeto Político-Pedagógico destacando os seus avanços, desafios e possibilidades. Além disso, teceu-se uma análise sobre o referido documento como instrumento de construção da identidade escolar campesina, aspecto este capaz de projetar ações transformadoras.

O **terceiro capítulo** discute o **Projeto Político-Pedagógico e a Incorporação dos Anseios e Especificidades dos estudantes campesinos – Algumas tessituras em análise**.

Nesse capítulo, faz-se uma análise acerca de como no Projeto Político-Pedagógico raramente estão incorporados os saberes e os fazeres do campo, sendo assim um aspecto de fragilidade para a transformação da realidade escolar.

O **quarto capítulo** traz como enfoque propor uma discussão sobre: **As vozes do campo e os seus impactos: olhares, impressões e percepções dos sujeitos,** aspecto este que representou o processo analítico contemplando dois momentos complementares: análise de cada grupo de forma específica e análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados. Outrossim, o objetivo deste processo residiu em identificar tendências e padrões de respostas associadas com o tema de estudo.

Por fim, são apresentadas **Algumas Considerações** acerca da pesquisa realizada. Os depoimentos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa revelam que estes veem a necessidade de uma ação mais incisiva no que tange à elaboração/reelaboração de um Projeto Político-Pedagógico capaz de refletir sobre a organização do trabalho na escola. Além disso, pensar num projeto para os sujeitos do campo exige a colaboração de todos os segmentos (direção, pedagogos, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade...), pois são esses que poderão definir o que temos e o que queremos de nossas escolas; sendo estas definições colocadas como ações coletivas pautadas na reciprocidade e participação s levando-se em conta as condições concretas em que as escolas se encontra.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

> *Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, [...] é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado. (MARX 1968, p. 16 Apud NETTO, 2011, p. 21).*

Este capítulo tem como objetivo apresentar os caminhos a serem percorridos, ou seja, a metodologia que será utilizada para se chegar ao recorte pesquisado acerca da Educação do/no campo e o agronegócio: o Projeto Político-Pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa- Ba

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O método propicia o conhecimento teórico e é fundamental para alcançar a essência do objeto. Sendo assim, o objetivo do pesquisador é ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica no intuito de apreender a essência. Desse modo, ele é responsável pela direção do desenvolvimento da pesquisa acadêmica, não como um conhecimento estático, intransponível e ausente ao objeto pesquisado, mas como um conhecimento passível de transformações próprias da realidade as quais são importantes para a relação dinâmica e antagônica de toda pesquisa.

Para entender como ocorre esse dinamismo e contradições, faz-se mister envolver as vertentes que interferem nas relações humanas que são visíveis aos olhos, uma vez que ao pesquisador, inferindo em seu meio pode se tornar capaz de capturar a sua estrutura e dinâmica por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, ou seja, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p.22). A subjacência presente na manifestação de um acontecimento, as estruturas histórica, social e política das contradições e das complexidades que norteiam as relações pertencentes ao contexto de atuação do sujeito são espectros incisivos para a construção do conhecimento.

Assim, a compreensão do método a ser utilizado é imprescindível para toda pesquisa, uma vez que este descreve o caminho a ser seguido, e para fundamentar esta pesquisa, adotou-se como orientação metodológica o Materialismo Histórico Dialético, o qual busca conhecer as relações concretas e efetivas por trás dos fenômenos. Enquanto enfoque metodológico, este trabalho procura entender o modo humano de produção social da existência, vinculando-se nessa perspectiva, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do princípio que o

universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido.

Conforme Netto (2011),

> [...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação. (NETTO, 2011, p. 52)

Com base nessa questão marxiana, Kosik (1976, p. 49) afirma que "O princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo". Desse modo, cabe ao pesquisador realizar uma análise por trás da pseudoconcreticidade da realidade social reificada das relações inter-humanas entendendo o que vem a ser a coisa em si que difere do fenômeno e emerge de forma intermediária a ele.

De acordo com Cheptulim (1982, p.1), o "Materialismo Histórico Dialético analisa as formas gerais do ser", bem como os aspectos e os vínculos gerais da realidade e as leis do reflexo desta última na consciência humana. Assim, o enfoque teórico marxista fornece subsídios que tornam visíveis a realidade e para apreender o real é necessário basear-se nos fenômenos que surgem a partir das contradições e relações entre a universalidade, tomando como referência o papel do Estado no cenário das políticas públicas voltadas para a educação no/do campo, a singularidade do Projeto Político-Pedagógico no campo destacando os seus avanços, desafios e possibilidades e a particularidade presente no Estado como elo sustentador da política expansionista do agronegócio no Projeto Formoso A, bem como os aspectos que norteiam a relação entre agronegócio *versus* campesinato aprofundando um estudo sobre esse referido fenômeno e os seus objetivos econômicos.

Outrossim, cabe enfatizar que "no pensamento dialético o real é entendido e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese" (KOSIK, 2002, p. 51). No entanto, à medida que se examina o conhecimento legítimo e inerente aos aspectos singulares que norteiam o objeto concreto da realidade pesquisada, depara-se com as contradições, pois "a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias". (*Ibid*, p. 60).

Diante disso, torna-se fundamental estabelecer a diferenciação entre o concreto pensado e o concreto real: enquanto o concreto pensado se efetiva pela abstração das coisas, através dos sentidos e se volta especificamente às aparências, o concreto real busca estabelecer uma relação

com a essência das coisas, ou seja, o todo, compreendendo-o para se chegar, então, à síntese das múltiplas determinações. Esse método do pensamento que vai do abstrato ao concreto conjectura-se como um movimento do e no pensamento cuja base é a negação da imediaticidade que envolve os homens de forma sensível na representação, na opinião e na experiência.

É válido afirmar, então, que as respostas no materialismo histórico para os fenômenos sociais, estão consubstanciadas nos ambientes materiais em que os sujeitos estão inseridos. Depreende-se que, em meio a situações materiais díspares existentes na sociedade capitalista, os diferentes sujeitos são concebidos conforme a sua situação econômica. Isso acaba refletindo nas relações antagônicas estabelecidas no bojo social, algo pontuado por Marx ao dizer que "[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais" (MARX, 2008, p. 47). De fato, o homem analisa a maneira adequada para compreender a realidade em meio ao pensamento e as categorias materiais pelas quais os homens vivem e produzem, conforme evidencia o trecho que se segue:

> A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina sua consciência. (*Ibid* p. 47).

Com base nas proposições de Marx[2], notam-se algumas evidências características do materialismo histórico, visto vez que ele aponta questões concernentes às condições objetivas e subjetivas que estruturam e articulam as relações de produção vivenciadas pelos homens. Concomitante a isso, Cunha, Sousa e Silva (2014) sinalizam que uma dada realidade pode ser compreendida como algo processual, dinâmico, enfim, como um *vir a ser* que carrega em si elementos de superação e de continuidade. Assim, não basta observar a aparência do objeto, é necessário avançar para as estruturas de sua composição social e complexa com o objetivo de se chegar à essência e a sua totalidade. Nessa perspectiva, "a concreticidade é a totalidade de todos os fatos" (KOSIK, 1976, p. 43).

---

[2] O Capital, de Marx (1984) foi construído metodologicamente tendo como enfoque a distinção entre falsa consciência e compreensão real da coisa, ao passo que as categorias principais da compreensão conceitual da realidade investigada engendram-se de modo dual: fenômeno – essência; mundo da aparência - mundo real; aparência externa dos fenômenos - lei dos fenômenos; existência positiva - núcleo interno, essencial, oculto; movimento visível - movimento real interno; representação – conceito; falsa consciência - consciência real; sistematização doutrinária das representações (" ideologia") - teoria e ciência.

Portanto, torna-se imprescindível analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa dialoga com as especificidades da Educação do/no Campo, e se estas estão refletidas na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos numa área marcada pelas contradições entre camponeses e agronegócio, levando-se em consideração que o campo pode ser compreendido como um espaço de contradições e de lutas sociais onde se entrecruzam terra e educação, e que, conforme o delinear da história, este se apresenta como lugar de resistência, o qual distancia o homem ou trabalhador campesino das reais possibilidades que o definem como sujeito do todo.

Para melhor compreensão do objeto estudado, bem como para considerar a realidade da totalidade concreta, utilizou-se as categorias do método dialético, a saber: totalidade, contradição, mediação e práxis. Kuenzer (1998, p.62) destaca que o trabalho com as categorias é difícil, pois a prática de investigação tem mostrado "[...] que o discurso é bem mais fácil do que a sua efetivação". Nesse sentido, a autora traça os pontos divergentes entre as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo, elucidando que as primeiras são as categorias do próprio método dialético-materialista (práxis, totalidade, contradição, mediação, etc.) e, por conseguinte, são categorias universais, pois convergem com as leis objetivas. Por outro lado, as categorias de conteúdo fazem referência à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, aspectos estes comumente associados ao seu devido recorte temporal e delimitação do tema que será pesquisado.

Destarte, as categorias metodológicas oferecem um suporte à pesquisa por meio da práxis, totalidade, contradição e mediação. Apreender a realidade em sua totalidade não constitui, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de fatores consonantes, relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que emerge sempre como totalidade de totalidades. A categoria mediação, por sua vez, é essencial por estabelecer os pontos conexos entre os díspares aspectos que caracterizam uma dada realidade. A totalidade existe nas mediações e através delas, por meio das quais as partes específicas (totalidades parciais) estão imbrincadas, numa série de determinações mútuas que se transformam invariavelmente. A práxis, especificamente, representa a atividade livre, criativa, por meio da qual se torna possível modificar o mundo humano e a si mesmo. A contradição propicia o movimento que permite a transformação dos fenômenos. A despeito disso, Cheptulin (1982, p. 286) afirma que "são os chamados contrários, os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja intenção constitui a contradição ou a 'luta' dos contrários". O ser e o pensar se entrecruzam e se modificam em sua trajetória histórica movida pelos

antagonismos subjacentes, pois a presença de aspectos e intenções contrários corrobora para que a realidade salte de um estado qualitativo a outro.

Desse modo, organiza, sistematiza e analisa-se as informações coletadas, levando em consideração os aspectos análogos, as peculiaridades, as especificidades e as contradições atualizadas na realidade material, partindo do universal até chegar ao particular. Vale ressaltar que as abstrações do conhecimento real só se tornarão possíveis tendo como premissa básica uma investigação criteriosa, com a aplicabilidade coesa do conjunto das propriedades categoriais inerentes e exigidas pelo método do materialismo histórico, o que indubitavelmente, irá cooperar para desvelar a essência dessa realidade demonstrada de maneira aparente.

Nesse viés, a pesquisa é, pois de cunho qualitativo, e de natureza exploratória. Segundo Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em relatar a perspectiva dos participantes, aspectos estes fundantes em se tratando do tipo de pesquisa realizada, pois corroboram para uma compreensão mais pormenorizada e esquemática acerca do tema já que prioriza o aspecto processual.

Ademais, Freitas (2002, p. 22) defende a tese de que se a perspectiva sócio histórica tem o materialismo-dialético como pressuposto fundamental, como método específico, bem como o arcabouço conceitual das marcas de sua filiação dialética, pode-se fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa. A autora analisa obras de autores sócio históricos, os quais revelam a carência do método das ciências exatas para o estudo do homem em sua totalidade, ao qual afirma que:

> Analisando a produção de autores sócio históricos como Vygotsky, Bakhtin e Luria, percebo como a sua abordagem teórica pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias. A perspectiva sócio histórica baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas. Isso fica evidente no que Vygotsky (1896-1934) assinala como a “crise da psicologia” de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. Procura desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002, p.22)

Com base na afirmação do autor, a pesquisa qualitativa com enfoque sócio histórico pode responder aos questionamentos que envolvem as relações do homem com a sociedade,

principalmente em suas vertentes biológicas, sociais e históricas, ou seja, em sua totalidade evitando os reducionismos que podem surgir nas concepções empiristas e idealistas.

2.2 MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E A TRÍADE CONCRETICIDADE, PRÁXIS E TOTALIDADE – UM OLHAR SOBRE OS VIESES DO MÉTODO

A apropriação dos conceitos que caracterizam o método escolhido para a realização desse texto de qualificação engendra-se como uma vertente que se consubstancia pelo movimento natural dos fenômenos sociais e das leis sociológicas que caracterizam a vida em sociedade, sua evolução, bem como o desenvolvimento da humanidade. Outrossim, Marx já intencionava em seus estudos analíticos entender a realidade social, captar as contradições e os antagonismos da sociedade, comprovando a origem e o desenvolvimento do sistema capitalista presente nas sociedades.

Triviños, (1990, p.51), destaca que o materialismo provocou transformações nas interpretações dos fenômenos sociais, ressaltando que:

> O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Cabe salientar que o idealismo, exponencialmente defendido por Hegel, não concebe a atividade real e sensível como tal e, por sua vez, o método histórico dialético emerge como contraposição aos pressupostos de Hegel, o qual enfatiza que a sua antítese direta é o processo de pensamento sob o nome de ideia, transformando o homem num sujeito autônomo. A concepção marxista em contrapartida defende que o ideal não é nada mais que o material, transposto e originado na cabeça do homem.

Tomando-se como eixo norteador a necessidade de desvelar o mundo real, elemento este oculto pela pseudoconcreticidade, a qual não concebe o contexto em suas condições reais em oposição às condições irreais, nem tampouco compreende o mundo tomando como base a necessidade de transcendência em oposição à ilusão subjetiva, torna-se necessário o desenvolvimento da práxis humana. Aquilo que Kosik (1976, p. 18) enfatiza como “a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura”.

Partindo de tais premissas, faz-se mister destacar que no processo histórico da humanidade houve a predominância de elementos não intencionais, os quais engendram-se como produtos da práxis não intencional dos indivíduos e dos grupos humanos. Nesse aspecto, o atual desenvolvimento histórico propicia uma práxis intencionalmente coletiva a qual impulsiona o desenvolvimento da riqueza humana, de forma consciente, racional resultante da legalidade objetiva da história. Nesse sentido, o conhecimento não pode ser contemplativo, pois o homem só conhece a realidade ao passo em que ele cria a realidade humana e se comporta como um ser prático.

Segundo Vázquez (2007):

> Mas à verdadeira consciência da práxis chega-se superando, por sua vez, o ponto de vista chega-se superando, por sua vez, o ponto de vista limitado e mistificado da consciência idealista, e não voltando a um estado anterior ou pré-filosófico. Nesse sentido, a destruição da atitude própria à consciência comum é condição indispensável para superar toda consciência mistificada da práxis e elevar-se a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do homem. (p.30).

Depreende-se dos aspectos supracitados que a práxis deve superar o ponto de vista limitado e místico da consciência idealista, ou seja, a consciência comum precisa ser refutada e superada para que o homem consiga transformar de forma criadora e revolucionária a sua realidade.

Desse modo, Marx conseguiu realizar a fusão de dois métodos aparentemente antagônicos e paradoxais – o materialismo histórico. Este emerge como crítica à concepção naturalista em ciências sociais (clássicos, "comtistas" etc.). Assim, foi possível desenvolver um conhecimento sintético e completo da realidade, ou seja, o conceito como reprodução do concreto, noção hegeliana e, por sua vez, a existência de um movimento dialético atrelado às próprias coisas (desenvolvimento das formas sociais, como movimento do real, no tempo, por exemplo), que nos afasta de Hegel (FERNANDES, 2008, p.26). Para Kosik:

> O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. (KOSIK, 1976, p. 30).

Como se denota acerca dos aspectos supracitados, a materialidade subjacente ao método aqui discutido perpassa por um movimento que atua nos conceitos de abstração e concreticidade, ou seja, da ascensão do abstrato como o plano sensível e que nega a imediaticidade para um outro mais racional.

> O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido. (p. 30).

Conforme elucidado, o processo que vai do abstrato ao concreto, cerne de toda a discussão acerca do Materialismo Histórico Dialético, compreende a totalidade concreta como escopo central da análise da realidade. Nisso se configura a necessidade de entender o pensamento de maneira não limitada a transformar o todo caótico presente nas representações do meio, num todo transparente elucidado, determinado, mas na necessidade de representá-lo como um elemento de compreensão e transformação do real inerente às contradições da sociedade. Tal fato permite um posicionamento do pesquisador diante da realidade e o seu estudo suscitará uma determinada visão de mundo, ao passo em que as informações apreendidas poderão corroborar para a legitimação ou transformação do real.

Partindo dos pressupostos epistemológicos que subsidiam o pensamento filosófico acerca da totalidade, Kosik (1976) faz alusão a estes aspectos destacando que:

> Na história do pensamento filosófico podem-se ressaltar três concepções fundamentais do todo ou da totalidade, apoiadas sobre uma determinada configuração do real, e que postulam um princípio epistemológico correspondente:
> 1) a concepção atomístico-racionalista, de Descartes até Wittgenstein, que concebe o todo como totalidade dos elementos e dos fatos mais simples;
> 2) a concepção organicista e organicístico-dinâmica, que formaliza o todo e afirma a predominância e a prioridade do todo sobre as partes (Schelling, Spann);
> 3) a concepção dialética (Heráclito, Hegel, Marx), que concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria (p. 42-43).

Desse modo, epistemologicamente, tem-se três concepções fundamentais do todo ou da totalidade que consubstanciam a configuração do real as quais são imprescindíveis para o engendramento de uma concepção mais sedimentada do que seja tal fenômeno. Destarte, os teóricos se sustentaram em linhas de pensamento bastante distintas para apoiar ou refutar as questões inerentes a um dado contexto histórico. Nas três linhas de pensamento acima elencadas, nota-se uma preocupação em delimitar uma concepção do real sob prismas bem elementares e díspares, os quais perpassaram pela compreensão do todo como totalidade dos elementos e dos fatos mais simples, da predominância e prioridade do todo sobre as partes e, por conseguinte, do real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria:

> Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e

> de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito (*Ibid*, p. 44).

A partir desse viés, a pretensão inicial neste trabalho foi desenvolver estudos que buscassem concentrar os esforços na comparação entre o real e o ideal, bem como promover reflexões capazes de fomentar uma visão mais ampla dos paradoxos presentes no cenário educacional vigente, este que atualmente parece adormecido. Ressaltando as asseverações de Marx (1999, p. 7), "A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história da luta de classes", infere como um necessário momento de repensar a realidade concreta hoje dos povos campesinos em busca de uma educação de qualidade e que atenda às suas particularidades.

Conforme adverte Masson (2007, p.3), "A obra marxiana é uma pesquisa das relações econômico-políticas, por essa razão Marx dedicou-se ao conhecimento do homem nos planos sociológico, econômico e político". Assim, o Materialismo Histórico Dialético traz como eixo central um novo olhar sobre a realidade social, algo que Marx (1996, p.12) compreende como práxis, ou seja, "É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento [...] não basta interpretar, o que importa é transformar". Enfim, "a consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade". (VÁZQUEZ, 2007, p. 33)

Assim, justifica-se a escolha pelo método do Materialismo Histórico Dialético como mais adequado para as discussões no campo das pesquisas e dos estudos em educação, pois esse propicia a composição de uma inquietude no pesquisador, em que não se busca culpados ou vítimas, ou proponha juízo de valor, muito menos que procure soluções para a manutenção do *status quo*, entretanto, que compreenda a realidade, investigando-se opções para transformá-la (MARX, 2006; MARX; ENGELS, 1995).

No item a seguir são relatados os procedimentos estratégicos sustentados pelo método escolhido para a pesquisa, os passos que nortearam o seu desenvolvimento e as nuances metodológicas inerentes ao processo de compreensão da realidade concreta.

2.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS[3]

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram adotados dois momentos básicos, como estratégias metodológicas, assim estruturadas:

1º - Análise crítica acerca da caracterização do objeto de estudo, no caso a Educação do/no campo e o agronegócio: o Projeto Político-Pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa- BA, através de leitura e análise das referências bibliográficas e documentais;

2º - Diagnósticos sobre a realidade da Educação do Campo no município foco da pesquisa, com base nas entrevistas semiestruturadas com o Gestor Escolar, Coordenador Pedagógico e Professores de uma instituição de ensino situada no espaço campesino Projeto Formoso, pois, de acordo com Triviños (2007):

> A entrevista semiestruturada é um dos principais meios para o pesquisador realizar a coleta de dados, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2007, p. 145).

Ainda nesse momento, além da análise dos documentos que sustentam teoricamente as determinações filtradas e estabelecidas como contraditórias ou não pelos autores que referendam a temática em questão, foram aplicados grupos focais como técnica de coleta de informações com os alunos. Essa referida técnica tem como premissa básica compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, no intuito de entender como ocorrem as práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Com efeito, foram doze (12) sujeitos envolvidos nesta pesquisa, sendo seis (06) alunos, um (01) Gestor Escolar, um (01) Coordenador Pedagógico e quatro (04) Professores, destes foram escolhidos dois (02) docentes que residem na cidade e dois (02) no campo a fim de compreender a concepção dos mesmos sob enfoques diferentes. Vale registrar que a coleta de informações (grupo focal) se restringiu aos sujeitos que tinham afinidade com o objeto pesquisado numa variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) para o emprego da técnica. Para a aplicação dessa técnica foi necessária a realização de 03 (três) sessões e, nessas respectivas sessões, procurou-se manter a atenção máxima nos depoimentos dos colaboradores. Cabe ressaltar que houve a possibilidade de ocorrências durante a aplicação

[3] Cabe salientar que os procedimentos adotados para a realização da pesquisa perpassaram por dois momentos distintos: antes e durante a pandemia. Em 2019, ocorreu o processo de análise documental. Em 2020, logo no início do ano letivo, deu-se o pontapé nas aplicações das entrevistas com os sujeitos especificados (gestor escolar, coordenador pedagógico e professores). Porém, ao se deflagrar a necessidade de isolamento (pandemia do novo coronavírus), optou-se pelo uso do Google Meet para a realização do grupo focal com os estudantes.

dessa técnica e possíveis mudanças no desenvolver da pesquisa. Dos 06 (seis) alunos escolhidos, foram contempladas algumas características importantes, tais como: trabalharem nas duas vertentes (agricultura familiar/agronegócio), assim como só se dedicarem aos estudos. Em se tratando da entrevista semiestruturada, esta foi aplicada aos demais sujeitos e optou-se por profissionais de áreas do conhecimento distintas e que residem na sede ou no campo.

A despeito do grupo focal, Gatti (2005) destaca que:

> Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social. Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005, p. 7).

Entrementes, Cardano (2017) ainda acrescenta que:

> A realização de uma pesquisa baseada no uso do grupo focal requer um planejamento detalhado que tem como próprio centro na identificação da (ou das) *configuração (ões) dos grupos* e na definição da forma de condução da discussão mais apropriada à produção de uma resposta eloquente às perguntas a partir dos quais se move o estudo. (CARDANO, 2017, p. 232).

Foi necessária a presença de um moderador para que este pudesse conduzir o grupo adequadamente. Nesse sentido, dentre as suas principais atribuições estiveram a capacidade de introduzir a discussão e a manter acesa, enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas, observar os participantes encorajando-os em seus depoimentos, estabelecer relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador e, por sua vez, observar as comunicações não verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os estudos iniciais se deram por meio da revisão bibliográfica acerca da Educação do/no campo e o agronegócio: o Projeto Político-Pedagógico e suas contradições no Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa- Ba, com a finalidade de observar os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam e a estruturação legal dessa comunidade campesina, uma vez que esta foi pensada e consolidada conforme os pressupostos das políticas neoliberais, prioritariamente voltadas para a efetivação do agronegócio.

Também, foram adotadas para a coleta de dados fontes documentais como as legislações relacionadas direta ou indiretamente com a problemática, tais como: Leis, Resoluções, Portarias, Pareceres, Decretos e Proposta para a Educação do/no e para o Campo, documentações específicas como o Projeto Político Pedagógico, além da utilização do gravador digital e fontes bibliográficas como artigos, textos e livros para aprofundamento e sistematização entre os dados coletados.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Dessa forma, a referida técnica reflete não apenas os objetivos propostos nas fontes analisadas, mas também a contextualização dos fatos ocorridos numa dada realidade.

Em se tratando da escolha do procedimento de análise de dados:

> A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Nesse sentido, quando a análise documental é optada como procedimento mais apropriado, assim como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si representam apenas dados brutos, os quais só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise adequada, possibilitando realizar a interpretação após a coleta dos dados, por meio de técnicas mais ou menos refinadas.

2.5 SUJEITOS E ESPAÇOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Ensino Médio localizada em uma área rural no município[4] de Bom Jesus da Lapa a 800 Km da capital do estado, Salvador. Esse município (de acordo com a FIGURA 1) está situado na região Oeste do Estado da Bahia, no chamado polígono das secas, microrregião do Médio São Francisco e juntamente com mais quinze municípios compõe o Território de Identidade Velho Chico.

[4] O presente texto foi construído a partir de dados do IBGE Cidades 2015 e dos dados disponíveis no site qedu.com.br.

Figura 1: Mapa de Bom Jesus da Lapa – BA

Fonte: Jornal O Expresso- 23/02/2016.

Do mesmo modo como ocorre em toda a região Oeste da Bahia, o município de Bom Jesus da Lapa possui uma história marcada pela grande concentração fundiária e, consecutivamente, por díspares conflitos agrários. Cabe acrescentar que as vertentes da concentração fundiária estão intrínsecas à história desse município desde o século XVII quando as bandeiras de exploração organizadas por Antônio Guedes de Brito começaram o processo de exploração da região organizando fazendas de criação de gado como a Fazenda "Morro" onde foi edificada a sede do município.

Nesse ínterim, caracterizada com uma área de 4.200km² e uma população de 70.618 habitantes (IBGE Cidades 2017), Bom Jesus da Lapa é um município polo no território, destacando-se, particularmente, pelo turismo religioso enfatizado pela Romaria da Terra e das Águas, Romaria do Bom Jesus e a Romaria de Nossa Senhora da Soledade, as quais atraem pessoas de todo o país. Ademais, outro aspecto em destaque nesse município diz respeito à atividade agrícola (de acordo com a FIGURA 2), em especial cultivo de frutas, destacando-se como maior produtor de banana do país (ROCHA, 2016).

Como se observa nas Figuras 2 e 3, a principal agrovila do perímetro estrutura-se com uma praça central e alguns serviços tipicamente urbanos, dentre eles: farmácia, lanchonete, papelaria, mercadinhos, bares, filial de um comércio de insumos agrícolas e filial de um laboratório de exames clínicos (posto de coleta), ambos com sede em Bom Jesus da Lapa.

Figura 2: Vista aérea do Projeto Formoso - Principal agrovila do Perímetro de Irrigação Formoso

Fonte: Site do DIF, 2014

Figura 3: Praça localizada na principal agrovila do Perímetro de Irrigação Formoso

Fonte: Pesquisadora – 19/06/2019

Figura 4: Processo de pulverização de agrotóxico na lavoura de banana - Projeto Formoso

Fonte: Pesquisadora- 11/05/2019

Aqui cabe aprofundar um pouco mais acerca da caracterização do Projeto de Irrigação Formoso, espaço onde está localizada a escola de ensino médio *locus* desta pesquisa. Esse projeto teve o seu início articulado nos anos de 1970 com os estudos para a identificação do potencial de irrigação do Vale do São Francisco.

No tocante ao processo de implantação, o projeto foi dividido em duas partes: Projeto Formoso A e Projeto Formoso H os quais totalizavam uma área de aproximadamente doze mil hectares. Entretanto, vale ressalvar que a maior parte da terra foi destinada aos empresários, sendo o restante para os colonos, conforme tabela abaixo estruturada por Coelho Neto (2004) a partir de dados obtidos na Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco - CODEVASF - divisão de administração fundiária (2004) e no Distrito de Irrigação Formoso-Divisão administrativa (2004). Faz-se necessário pontuar que desde a última década do século XX, Bom Jesus da Lapa passou a experimentar um processo que apresenta as características da modernização do campo (SILVA, 1982). O munícipio concentrou-se a destinar áreas com extensão territorial expressiva para a monocultura de exportação e, por conseguinte, utilizar tecnologia como máquinas modernas para bombeamento de água e pulverização de agrotóxicos nas lavouras (conforme apresentado na FIGURA 4) e, por sua vez, pode ser exemplificado com a área do Projeto de Irrigação.

Figura 5: Localização do Perímetro de Irrigação Formoso em Bom Jesus da Lapa (BA)

Fonte: Neto, 2004. (adaptado pela autora)

No perímetro irrigado lapense (conforme Figura 5) foram instalados dois projetos: o Projeto Formoso A, com 8.372,70 hectares irrigáveis e o Projeto Formoso H, que ocupa uma área de 4.343 hectares, (CAR-BA, 1997). Além disso, conta também (de acordo com a Figura 6) com a principal estação de bombeamento no Perímetro de Irrigação.

Figura 6: Principal estação de bombeamento no Perímetro de Irrigação Formoso

Fonte: Site do DIF, 2014

No entanto, Santos (2016) elucida que "esta área destinada à irrigação era muito maior", pois segundo Coelho Neto (2004 *Apud* Santos, 2016), com a construção da represa de Sobradinho na década de 1970 e a necessidade de apropriação das pessoas que foram expropriadas de suas terras, parte delas foi destinada à instalação do projeto de irrigação. Todo esse processo liderado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para que se implantasse o Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho, no qual foi realocada a população atingida pela referida represa.

Desse modo, o autor supracitado salienta que:

> [...] a conformação espacial do antigo Projeto Formoso foi reestruturada, resultando na criação de dois perímetros, os Projetos de Irrigação Formoso "A" e Formoso "H", que, embora considerados distintamente nas estatísticas da Codevasf, apresentam contiguidade espacial e são geridos pelo mesmo distrito de irrigação. A implantação da irrigação em Serra do Ramalho, conforme estava previsto, poderia dar outro rumo à história. O desinteresse público em viabilizar a irrigação no Projeto de Colonização Serra do Ramalho reforça a ideia de que esta técnica não se destina à população pobre do campo (COELHO NETO, 2004, p. 109).

Como se percebe, projetos desta envergadura, intermediados através de instituições como CODEVASF e SUDENE, emergiram a partir de formulações e implementações de políticas públicas, precisamente em meados do século XX, que possuíam como eixo central minimizar as desigualdades regionais. No entanto, os ditames do capitalismo estiveram sempre presentes em toda a conjuntura de divisão de lotes, especificamente, os destinados aos colonos.

Quadro 1 - Parcelamento da Terra no Projeto Irrigado Formoso por subdivisão de perímetro segundo a categoria de proprietários[5]

CATEGORIA DO IRRIGANTE	FORMOSO A			FORMOSO H			FORMOSO A+ FORMOSO H		
	Nº	Área (ha)	%	Nº	Área (ha)	%	Nº	Área (ha)	%
Colonos	695	3.047	38,85	233	1.551	37,52	928	4.598	38,39
Empresas	162	4.795	61,15	91	2.583	62,48	253	7.378	61,61
TOTAL	857	7.842	100,00	324	4.134	100,00	1.181	11.976	100,00

Fonte: Coelho 2004.

Concomitantemente, mais precisamente em 1985, o projeto foi concluído. No entanto, apenas em 1990 o Projeto Formoso A entra em operação, e no ano 2000, a segunda etapa, denominada Projeto Formoso H, passa a operar. O processo de comercialização dos lotes só foi plenamente implantado em 2004 (COELHO NETO 2004; ROCHA 2016).

A portaria nº 069 de julho de 1991 deu legitimidade a essa distribuição dos lotes, que já se iniciou desfavorecendo os colonos agricultores familiares em detrimento dos empresários (aqui representando as premissas do agronegócio), corroborando para que o argumento de minimizar as desigualdades econômicas e sociais utilizado para justificar o vertiginoso investimento na implantação do projeto fosse sobrepujado pela lógica da exploração capitalista. Vale ainda destacar que essa modalidade de divisão dos lotes robusteceu uma característica marcante oriunda da Região Oeste da Bahia que é a concentração fundiária atribuída a poucos, uma vez que o lote do empresário é significativamente maior que o lote do colono agricultor familiar, como destacam Coelho Neto (2004) e Estrela (2004).

Conforme informações contidas no Portal do Governo Brasileiro[6] há predominância da exploração da banana, que representou 90% da área cultivada em 2017, e 96% do Valor Bruto da Produção - VBP. Nesse contexto, os lotes empresariais foram responsáveis por 50% da área cultivada total, 56% da produção e 54% do VBP. As culturas permanentes ocuparam 98% da área.

Nesse contexto, Santos (2016), corroborando com os aspectos já salientados, ressalta que no Projeto Formoso quase 62% foi priorizado para o setor empresarial da agricultura. Entrementes, a referida autora, bem como Ely Estrela (2009) destacam que o projeto não atendeu ao propósito de diminuir as desigualdades. Ao contrário, acentuou ainda mais as

[5] Os dados levam em conta apenas a área irrigável, objeto de parcelamento entre os colonos.
[6] Esse portal oficial do governo federal reúne informações sobre serviços públicos para o cidadão, conforme exposto no referido espaço de divulgação eletrônico (http://www.brasil.gov.br/)

diferenças, pois, conforme enfatiza Mészáros (2011, p. 183) o "capital em si não passa de um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, devorador e dominador". Em alguns setores foi incisiva a discrepância entre o agronegócio e a agricultura familiar.

Em se tratando da escancarada dissonância na distribuição dos lotes, Santos (2016), trabalhando com dados coletados na Associação de Empresários do projeto chamado Distrito Irrigado Formoso, ainda ressalta que dos 1.262 lotes que compõem o projeto, 968 são lotes familiares com extensão de 4 a 8 hectares, enquanto 250 são lotes empresariais com extensão de 20 a 120 hectares cada. Na conjuntura atual, o projeto representa o maior produtor de banana do país, contrastando com uma realidade menos auspiciosa dos agricultores familiares.

Outrossim, é fundamental mencionar que o referido projeto foi idealizado/criado num contexto histórico em que, tanto no âmbito mundial como no Brasil, o propósito fosse deliberadamente acentuar investimentos em projetos que contribuíssem para o desenvolvimento dos países, especialmente propiciando meios capazes de incitar o desenvolvimento da economia, algo destacado por Rocha (2016).

A despeito dessa questão, é importante enfatizar que:

> Nesse contexto, os atuais instrumentos críticos e de luta mostram-se insuficientes no combate à apologia do assim chamado "agronegócio", que avança sobre a academia e sobre o senso comum a partir de uma sólida ofensiva política e ideológica de deslegitimação de qualquer contraponto à expansão do mercado de terras e da produção de commodities agrícolas. (FARIAS, 2013 *Apud* SANTOS, 2016, p. 33)

Outro aspecto que merece ser pontuado é o fato de que para a implantação do Projeto foram desapropriadas em torno de 50 famílias, as quais carregavam o desejo de retornar ao referido espaço como proprietária de um lote. Todavia, a venda dos respectivos lotes não se procedeu conforme engendrado nos modos convencionais do mercado. A comercialização dos mesmos foi feita apenas para aqueles agricultores selecionados segundo critérios já estabelecidos no documento do projeto, sendo um desses critérios o de que o titular do lote possuísse certo nível de escolaridade. Desse modo, esse critério logo desabilitaria imediatamente quase todos os ex-proprietários. (NETO, 2004).

Paulatinamente, a organização do Projeto Formoso adotou a lógica de reunir as famílias em vilas agrícolas onde residem os colonos, separadas de outras áreas onde esses realizam suas atividades agrícolas. Em contrapartida, o Projeto Formoso H, contou com a participação dos colonos para pensar a logística de moradia. Desse modo, tomando como referência a experiência anterior, notando-se o problema do deslocamento no que se refere à distância entre o lote e a residência, o projeto não se estruturou seguindo a lógica das vilas agrícolas. Diante disso, os colonos passaram a residir no próprio lote onde trabalham.

Faz-se mister ainda enfatizar que o Plano do Projeto Formoso fez emergir a necessidade de construir escolas para os filhos dos colonos. Atendendo a essa premissa, o espaço do Projeto conta hoje com quatro escolas de ensino fundamental e uma unidade de ensino médio que é mantida pelo Governo do Estado da Bahia e constitui o espaço desta pesquisa.

No que tange à educação em Bom Jesus da Lapa concernente ao ano de 2019, o município apresentou um quadro de 101 unidades de ensino fundamental e médio, sendo 46 no meio urbano e 55 no meio rural. Este é um dos raros municípios baianos que ainda mantém uma unidade de ensino médio no meio rural em meio a uma crescente marca de escolas sendo fechadas nos espaços campesinos. Porém, a manutenção da unidade escolar Colégio Estadual Projeto Formoso está atrelada não somente à política de educação para os povos do campo, mas também a uma exigência dos pais que fazem parte do Projeto de Irrigação Formoso no intuito de buscar garantias de acesso e permanência dos estudantes na escola. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB evidenciam uma melhora na qualidade do ensino ofertado na região no nível de ensino fundamental nos últimos dez anos, que registrou nota 3,9 no ano de 2016 e 4,8 em 2017.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019[7] realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Bom Jesus da Lapa apresentou uma taxa de 4.972 matrículas no ensino médio, sendo que 4.758 (95,7%) dos alunos estavam matriculados em escolas do meio urbano e 214 (4,3%) matriculados em escola no meio rural.

Tabela 1 - Escolas estaduais em Bom Jesus da Lapa – BA

Escola	Local	Matrículas	IDEB	Tx. Aprov.	SAEB
Colégio Estadual São Vicente De Paulo	Urbana	...	*	79,8%	*
Colégio Estadual Monsenhor Turíbio Vilanova	Urbana	1117	2,8	73,2%	3,54
Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhaes	Urbana	735	3,4	87%	3,96
Colégio Estadual Projeto Formoso - Localidade Projeto Formoso A	Rural	...	*	81%	*
Centro Regional De Ensino Médio Com Intermediação Tec - CEMIT do Velho Chico	Urbana	2245	2,6	84,2%	3,06
Colégio Estadual Everton Oliveira De Santana - Dist Favelandia	Urbana	...	*	-	*

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
Fonte: INEP/MEC/ DEED. **Catálogo de Escolas.** Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=. Acesso em 06 jul. 2020.

[7] INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: INEP, 2020. Disponível em: portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em 06 jul. 2020.

Conforme demonstrado na Tabela 1, o número de participantes no SAEB foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados, ou seja, não apresentou resultado do IDEB decorrente do número de alunos ter sido abaixo dos 80 % de frequência no dia da aplicação da prova. Faz-se mister destacar que, em se tratando da unidade escolar do Colégio Estadual Projeto Formoso, a mesma apresentou uma taxa de 81% de aprovação, percentual este considerado relevante.

Em se tratando do número de matrículas realizadas no Colégio Estadual Projeto Formoso tanto no Setor 33 (Sede) quanto no Setor 14 (Anexo)[8], apresentados nas Tabela 2 e 3, nota-se que ocorreu uma sensível diminuição do quantitativo de alunos matriculados em comparação com os anos anteriores. Em muitas situações é possível notar que a falta de professores, bem como a demora na organização do quadro funcional devido à burocratização das ações acabam por desmotivar muitos professores que buscam um contrato, ocasionando na não oferta de créditos a alguns alunos. Muitos preferem buscar uma vaga no IF Baiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano ou, até mesmo, em outras escolas situadas na zona urbana. A perspectiva é de que a demanda aumente, pois os alunos oriundos da unidade de ensino municipal tanto da Vila do Setor 33 como também de outras unidades situadas em outros setores, bem como no município vizinho (Serra do Ramalho) realizam suas matrículas no Colégio Estadual Projeto Formoso.

Tabela 2 - Número de matrículas do Colégio Estadual Projeto Formoso – Setor 33 (sede)

	Vespertino		Noturno	
	2019	2020	2019	2020
1ª série	35	36	21	20
2ª série	37	36	38	39
3ª serie	25	25	19	19

Fonte: SGE- 2019/2020
Nota: Elaboração da autora

Tabela 3 - Número de matrículas do Colégio Estadual Projeto Formoso – Setor 14 (Anexo)

	Noturno	
	2019	2020
1ª série	10	9
2ª série	15	16
3ª série	14	13

Fonte: SGE- 2019/2020
Nota: Elaboração da autora

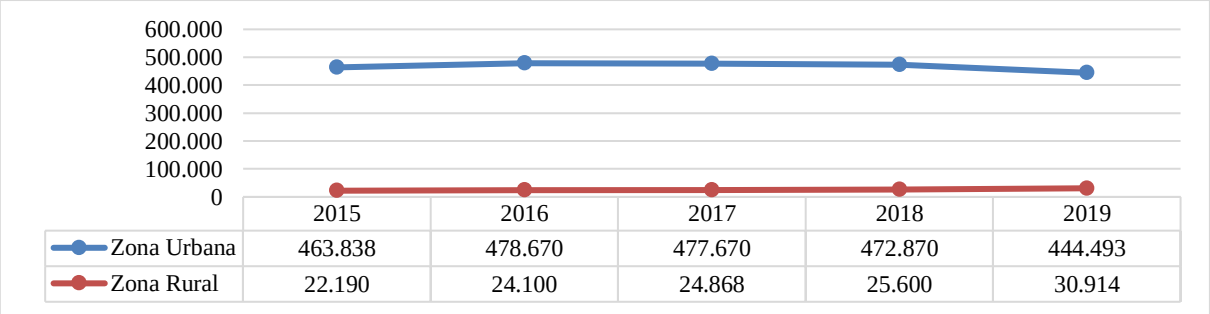
[8] O Projeto Formoso A é composto de lotes em sua estrutura. Por esta razão, o Colégio Estadual Projeto Formoso está situado na Vila do Setor 33 e possui também uma unidade escolar extensiva (Anexo) localizada no Setor 14. A referida unidade escolar atende aos alunos que residem nesse setor específico, bem como em outros locais mais distantes. Vale ressaltar ainda que esse Anexo funciona num prédio municipal, apenas no turno noturno.

Tabela 4 - Número de matrículas no Ensino médio regular na rede pública estadual da Bahia

Ano	Quantitativos		
	Urbana	Rural	Total
2015	463.838	22.190	486.028
2016	478.670	24.100	502.770
2017	477.670	24.868	502.538
2018	472.870	25.600	498.470
2019	444.493	30.914	475.407

Fonte: INEP. Sinopses estatísticas 2015-2019.

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio na Bahia (2015-2019)



Fonte: INEP. Sinopses estatísticas 2015-2019.

Tabela 5 - Número de matrículas no Ensino médio regular na rede pública estadual de ensino em Bom Jesus da Lapa

Ano	Quantitativos		
	Urbana	Rural	Total
2015	4.097	245	4.342
2016	4.443	238	4.681
2017	4.739	218	4.957
2018	4.597	217	4.814
2019	4.225	214	4.439

Fonte: INEP. Sinopses estatísticas 2015-2019.

Em contrapartida, como demonstrado na Tabela 4, a nível de Bahia, especificamente na zona urbana, houve uma vertiginosa diminuição no quantitativo de matrículas caindo de 463.838 em 2015 para 444.493 em 2019. No que tange à zona rural, conforme expresso nos dados do INEP, o quantitativo saltou de 22.190 para 30.914, ou seja, um aumento significativo se levarmos em consideração toda a problemática envolvendo o fechamento de escolar no campo. Cabe ressaltar que os resultados são intrigantes e merecem um olhar analítico acerca das condições objetivas e subjetivas que estão por traz desses resultados.

No tocante ao cenário, especificamente falando de Bom Jesus da Lapa, percebe-se uma representação diferente, ou seja, na zona urbana o quantitativo aumentou de 4.097 em 2015 para 4.225 em 2019. Já no âmbito da zona rural houve uma queda brusca no número de matrículas, isto é, de 245 em 2015 para 21 alunos matriculados em 2019.

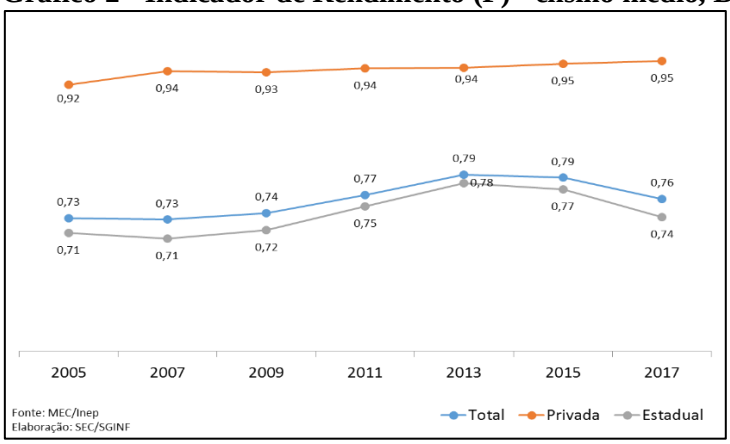
Tabela 6 - IDEB - Ensino Médio Estados da Região Nordeste – 2017

Unidades da Federação	Dependência Administrativa		
	Total	Privada	Estadual
Ceará	4,1	5,7	3,8
Pernambuco	4,1	5,6	4,0
Sergipe	3,7	5,5	3,1
Piauí	3,6	5,9	3,3
Alagoas	3,5	5,0	3,3
Maranhão	3,5	5,2	3,4
Paraíba	3,5	5,2	3,1
Rio Grande do Norte	3,2	5,2	2,9
Bahia	**3,0**	**5,6**	**2,7**

Fonte: MEC/INEP- 2017
Elaboração: SEC/SGINF

Como se denota, o IDEB apresentado por Estado demonstra a necessidade mais incisiva de implementação de políticas públicas no Estado da Bahia concernente à etapa do ensino médio.

Gráfico 2 - Indicador de Rendimento (P) - ensino médio, Bahia - 2005/2017



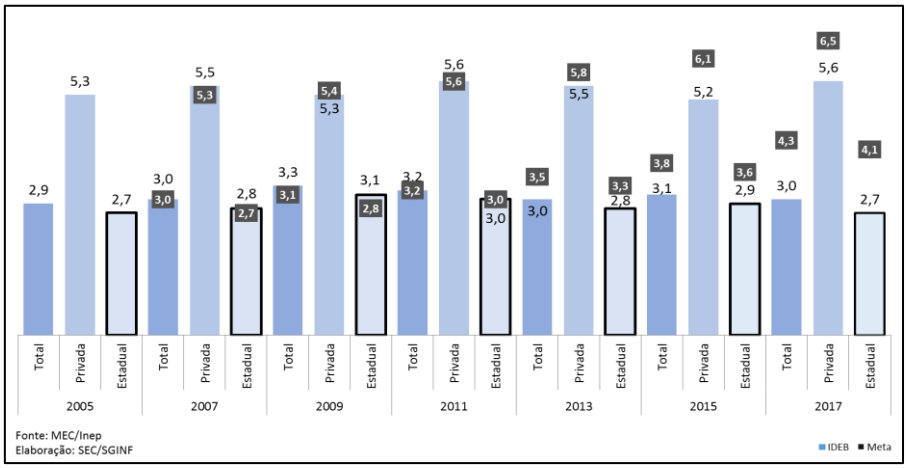
Fonte: MEC/INEP- 2005 a 2017
Elaboração: SEC/SGINF

No que se refere ao Indicador de Rendimento (P) no período compreendido entre 2005-2017, vê-se claramente que o ensino médio na Bahia perpassou por um declínio vertiginoso nos últimos anos. Assim, como se denota, o rendimento escolar dos alunos é comumente associado a fatores intrínsecos e extrínsecos à escola.

Muitos são os condicionantes que interferem nos resultados, principalmente, no que concerne às realidades campesinas, pois como demonstrado na tabela 4 o Colégio Estadual Projeto Formoso nem sequer atendeu aos requisitos necessários para a apresentação dos resultados do IDEB, ou seja, a evasão, taxa de abandono, precariedade do transporte escolar, dentre outros fatores, ainda se conjecturam como incisivos nos reflexos de resultados negativos

para a realidade das escolas do campo.

Gráfico 3 – IDEB – Ensino Médio, Bahia 2005-2017



Fonte: MEC/Inep
Elaboração: SEC/SGINF

Os dados evidenciados no gráfico 2 mostram que as metas projetadas não foram atingidas nos anos 2005-2017. Em se tratando das escolas estaduais que realizaram as avaliações externas SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, de acordo com a tabela 3, apenas doze apresentaram resultados.

Essa problemática requer um olhar analítico-reflexivo, principalmente quando nos referimos aos espaços campesinos. Desse modo, o exercício da análise crítica constante, atuante e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, por conseguinte, à elaboração de proposições e/ou soluções engendram-se como fundantes para uma transformação significativa nesse cenário social**.**

Tabela 7 - Escolas estaduais de EM com resultados do SAEB - 2017 - NTE 02

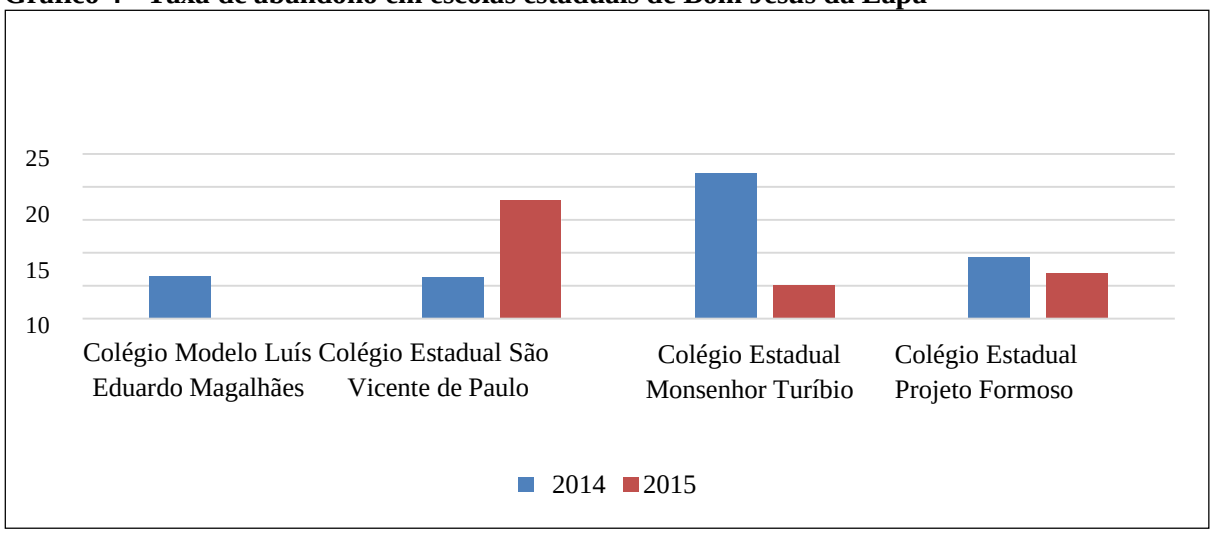
Nome da Escola						Nota SAEB - 2017					IDEB 2017 (N x P)	Projeções	
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Indicador de Rendimento (P)	Nível Proficiência MAT	Matemática	Nível Proficiência LP	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)		2019	2021
EE - COLEGIO ESTADUAL DOUTOR LUIZ ROGERIO DE SOUZA	63,8	78,8	90,5	-	0,76	ko Nivel 1	213,81	ko Nivel 1	222,20	3,02	2,3	2,5	2,7
EE - CENTRO REGIONAL DE ENSINO MEDIO COM INTERMEDIAC	77,1	85,7	91,2	-	0,84	ko Nivel 1	222,14	ko Nivel 1	217,08	3,06	2,6	2,8	3,0
EE - COLEGIO ESTADUAL MONSENHOR TURIBIO VILANOVA -	71,7	71,0	76,9	100,0	0,78	Nivel 1	237,93	Nivel 1	234,54	3,54	2,8	3,0	3,2
EE - COLEGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHAES	80,1	88,1	94,4	-	0,87	Nivel 1	247,10	Nivel 2	253,73	3,96	3,4	3,7	3,9
EE - COLEGIO ESTADUAL PAPA JOAO PAULO I	61,5	78,9	89,8	-	0,75	Nivel 2	257,65	Nivel 2	261,81	4,23	3,2	3,4	3,6
EE - COLEGIO ESTADUAL CORONEL JOAO DUQUE	74,7	82,8	93,6	-	0,83	Nivel 1	235,34	Nivel 1	227,93	3,41	2,8	3,0	3,2
EE - COLEGIO ESTADUAL DE IGAPORA	76,7	88,7	93,4	-	0,86	Nivel 2	256,93	Nivel 2	259,38	4,18	3,6	3,8	4,0
EE - COLEGIO ESTADUAL GRANDES MESTRES BRASILEIROS	50,8	79,7	91,4	-	0,69	Nivel 2	252,11	Nivel 2	251,23	3,99	2,8	3,0	3,2
EE - COLEGIO ESTADUAL LUIZ CARLOS MORENO PEREIRA	68,8	88,0	90,2	-	0,81	ko Nivel 1	222,29	ko Nivel 1	218,81	3,09	2,5	2,7	2,9
EE - COLEGIO ESTADUAL EVANDRO BRANDAO	89,0	94,2	90,5	-	0,91	Nivel 1	235,37	Nivel 1	233,58	3,49	3,2	3,4	3,6
EE - COLEGIO ESTADUAL PRESIDENTE MEDICI - TEMPO INTEGR	58,3	76,7	84,4	-	0,71	Nivel 1	235,52	Nivel 1	227,08	3,40	2,4	2,6	2,8
EE - COLEGIO ESTADUAL SINESIO COSTA	71,5	74,9	95,7	-	0,79	Nivel 2	257,11	Nivel 1	249,92	4,04	3,2	3,4	3,6

Fonte: MEC/Inep (2017)
Elaboração: SEC/SGINF

Ao analisar os dados do Censo Escolar de 2014 e 2015 sobre a evasão escolar despertou a atenção a situação do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, que conseguiu reduzir a zero o número de estudantes que abandonam a escola. O Colégio Estadual Projeto Formoso também registrou decréscimo nesse índice chegando a 7% em 2015. Por outro lado, houve um crescimento do número de estudantes que evadiram no Colégio Estadual São Vicente de Paulo, o qual saiu de 6,3% em 2014 e chegou a 18% em 2015, como mostra o gráfico 3.

Vê-se claramente que existe muito a ser feito em detrimento dos maus resultados que as escolas da rede estadual vêm apresentando nas últimas avaliações realizadas. Nesse cenário, encontram-se díspares entraves, entre eles a ausência de um compromisso político com vistas às transformações educacionais e sociais, bem como a adequação às novas tecnologias e, sobretudo, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no processo de formação dos educandos em meio às provocações da sociedade contemporânea constituída por distintos padrões, métodos e práticas educativas.

Gráfico 4 - Taxa de abandono em escolas estaduais de Bom Jesus da Lapa



Fonte: INEP - Censo escolar 2014 e 2015
Nota: Elaborado pela autora

Por outro lado, percebe-se que em nível de ensino médio na rede estadual da Bahia, apresentado na tabela 4, a existência de escolas que não atenderam aos requisitos para se enquadrarem no quadro de escolas com resultados do SAEB[9] é significativo se considerarmos o quantitativo total de escolas localizadas no NTE 02. Cabe salientar que as informações

[9] Trata-se do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e representa um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia do Ministério da Educação (MEC) e **é** baseado na Teoria da Resposta ao Item.

fornecidas pelos resultados do IDEB, assim como os de outras avaliações, permitem ter uma referência para analisar as estratégias didáticas usadas na escola, dentre outros aspectos como taxas de aprovação, reprovação, abandono, etc.

No âmago das discussões acerca das políticas públicas no cenário brasileiro, faz-se mister ressaltar que as ações/proposições dessas políticas percorrem caminhos de forma despreocupada com os reais problemas e necessidades urgentes da população, principalmente nas realidades campesinas. Assim, utilizam-se atuações imediatistas que estão aquém das transformações imperativas, causando descrença, insegurança e descrédito em toda a sociedade.

Tabela 8 - Escolas estaduais de EM sem resultados do SAEB - 2017 - NTE 02

Nome da Escola	Taxa de aprovação %				Indicador de Rendimento (P)
	1ª serie	2ª serie	3ª serie	4ª serie	
Centro Estadual de Educação Profissional Águas	100	96,9	97,2	97,0	0,98
Centro Reg de Ens Médio Com Intermediação Tec - CEMIT	82,3	83,3	88,8	-	0,85
Colégio Estadual Cristo Rei	76,2	80,3	88,0	-	0,81
Colégio Estadual Luiz Viana Filho	73,3	84,4	92,6	-	0,83
Colégio Estadual Projeto Formoso	76,5	79,2	86,8	-	0,81
Colégio Estadual São Vicente de Paulo	69,4	84,3	90,9	-	0,80
Colégio Estadual Filomena Pereira Rodrigues	70,8	85,9	76,4	-	0,77
Centro Territorial de Educação Profissional do Velho Chico	67,2	70,1	96,3	84,5	0,78
Colégio Estadual Marechal Castelo Branco	78,2	90,5	92,2	-	0,86
Colégio Estadual Professora Odontina Laranjeira	77,6	84,0	87,8	-	0,83
Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães	75,1	87,5	91,6	-	0,84
Colégio Estadual Nemisia Ribeiro dos Santos	78,6	86,8	87,9	-	0,84
Colégio Estadual Sidney Mascarenhas	66,0	93,5	90,9	-	0,81
Colégio Estadual Tiradentes	54,4	81,7	80,2	-	0,70
Colégio Estadual Anísio Honorato Godoy	70,3	77,4	81,0	-	0,76
Colégio Estadual Nossa Senhora do Rosário	81,4	85,9	87,9	-	0,85
Colégio EstadualThomaz Leite	93,8	92,9	94,7	-	0,94

Fonte: MEC/Inep
Elaboração: SEC/SGINF

Esses dados trazem informações importantes, porém precisam ser problematizados e apresentar um número maior de informações para que de fato possa construir o perfil da educação, especialmente em nível de ensino médio no munícipio de Bom Jesus da Lapa. Os respectivos elementos merecem ser bem analisados para que se compreendam o que provocou as situações descritas, identificar quem são os estudantes que evadiram ou foram reprovados, se são estudantes moradores da sede ou se são estudantes moradores do campo que precisam se deslocar para estudar, identificar se são jovens trabalhadores e se o abandono tem relação com a condição de estudante trabalhador. Merece também investigar porque o Colégio Modelo Luís

Eduardo Magalhães conseguiu zerar o número de estudantes que evadem da escola em 2015, ao mesmo tempo em que merece compreender porque o Colégio Estadual São Vicente de Paulo cresceu de modo significativo o número de estudantes que abandonaram a escola, saindo de 6,3% em 2014 e chegando a 18% em 2015.

Embora não seja foco dessa pesquisa, os dados relativos à aprovação, reprovação e, sobretudo, evasão, revelam as dificuldades que esses jovens de pequenos municípios e do campo encontram para a construção de trajetórias escolares sem interrupções. Isso é revelador das tensões e fragilidades observadas na relação das escolas com seus jovens estudantes.

Acerca dessas questões, Santos é enfática em mencionar que:

> A questão da qualidade educacional não pode estar associada à reprovação ou não reprovação, mas às condições de aprendizagem. As reformas neoliberais que visam a melhoria dos índices sem uma mudança efetiva na aprendizagem dos sujeitos, na estrutura física das escolas e nas condições de trabalho dos professores não permitirão saltos efetivos na esfera educacional. (SANTOS, 2019, p. 156)

Como se depreende das proposições acima, a questão da aprovação/reprovação escolar ultrapassa o *lócus* escolar. Mesmo que a LDB (1996) não faça menção acerca desse aspecto, não se engendra mecanismo capaz de proibir a reprovação do aluno. Enfim, esse tem sido interesse nos estados e municípios que se voltam para o aumento do IDEB os quais mobilizam e lançam mão de ferramentas díspares para alavancar tal resultado nacional de aprendizagem, principalmente no Estado da Bahia o qual apresentou o pior resultado a nível nacional. Logo, temos como influenciadores dessas políticas os mecanismos internacionais, uma vez que a Prova Brasil está nos padrões OCDE – PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

2.6 O COLÉGIO ESTADUAL PROJETO FORMOSO A

No que concerne ao local de pesquisa, serão apresentados de modo sucinto algumas informações sobre a unidade escolar Colégio Estadual Projeto Formoso, dados estes que foram compilados por meio de uma análise de documentos, bem como entrevistas realizadas entre coordenador pedagógico e o gestor no início da terceira unidade do ano em curso.

O referido colégio está localizado numa área rural do Distrito de Irrigação Projeto Formoso e apresenta uma estrutura simples, com três salas de aula, copa, sala de professores, banheiros, um pequeno quintal e laboratório de informática com dez computadores conectados à internet. Não possui biblioteca ou outro espaço para leitura, no entanto é um local aconchegante e organizado.

Em 2019, a escola atendia aproximadamente 217 estudantes de Ensino Médio nos turnos vespertino e noturno. As aulas eram ministradas por sete professores com formação superior. Entretanto, a maioria não atua na área de formação. No que se refere ao regime de contratação dos docentes, dos cinco professores três são efetivos e dois atuam por meio de contratação pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), sob condição de professores temporários.

Numa retomada histórica, cabe mencionar que o Colégio Estadual Projeto Formoso (CEPF) foi criado em 14 de março de 2002 pelo Ato nº 2055 e está localizado na Vila do Setor 33 do "Projeto Formoso A". Nos documentos de escrituração, a vila é considerada área rural, contudo, entre os moradores prevalecem opiniões diferentes em relação à classificação, bem como pela SEC - Secretaria Estadual de Educação. Para os moradores ela apresenta elementos característicos de espaços urbanos e para a SEC é um bairro de Bom Jesus da Lapa, desqualificando o espaço escolar como campesino.

Vale destacar que a implantação de uma escola cuja premissa basilar fosse atender aos alunos na última etapa da Educação Básica foi resultado de uma crescente demanda dos moradores do perímetro do Projeto, que até aquele momento eram forçados a mandarem seus filhos para a sede do município de Bom Jesus da Lapa, ou até mesmo para municípios vizinhos, como São Félix do Coribe e Santa Maria da Vitória.

O referido colégio é uma das cinco escolas presentes no perímetro do Projeto e possui, consecutivamente, uma extensão no Setor 14[10]. Atende estudantes moradores de lotes e comunidades vizinhas pertencentes ao município de Serra do Ramalho. Do total de estudantes matriculados, 100 estudavam no turno vespertino e 117 estavam matriculados no noturno.

Comumente, jovens e adultos que tivessem o desejo de cursar o Ensino Médio sentiam-se obrigados a migrar (ou se deslocar cotidianamente) para as cidades circunvizinhas, sendo, pois, forçados a disputar uma vaga nas poucas unidades escolares existentes. Cabe ressaltar que só em 2009, com a Emenda de nº 59, tornou-se obrigatória a oferta pública do Ensino Médio. Vale mencionar que até 2008, o ensino obrigatório restringia-se apenas ao Ensino Fundamental, que a partir de 2006 passou a ser de nove anos. Mesmo antes da Emenda de nº 59, já presenciávamos um vertiginoso aumento da oferta de matrículas na última etapa da Educação

[10] No intuito de atender à demanda da oferta de Ensino Médio no campo (no contexto de carência de escolas que ofertam esse nível de ensino nas comunidades rurais), a Secretaria de Educação do Estado da Bahia adotou como estratégia as "extensões escolares" e/ou ANEXOS, ou seja, escolas estaduais de nível médio passam a ministrar aulas referentes a esse nível de ensino em comunidades rurais. Para isso, utilizam a infraestrutura da escola municipal e o corpo docente das escolas sedes, que em sua maioria estão localizadas no meio urbano. O Colégio Estadual Projeto Formoso é uma unidade escolar inserida nessa proposta.

Básica. Todavia, essas vagas estão majoritariamente concentradas no meio urbano. Somente 10% das vagas são ofertadas em escolas localizadas no meio rural (INEP, 2016).

Na Bahia, a população do campo — que já vem sendo dizimada com a pouca oferta de vagas na primeira e última etapa da Educação Básica —vem sofrendo também com a política de fechamento das poucas escolas existentes no meio rural, contrariando o que preconiza a Lei nº 12.960/2014, que proíbe o fechamento de escolas do campo. Em se tratando do Ensino Médio, em muitas localidades o ensino presencial foi extinto, implantando-se em seu lugar, a partir de 2011, uma "etapa", em modalidade de Educação à Distância, chamada "Ensino Médio por Intermediação Tecnológica" (EMITec[11]).

O EMITec foi idealizado e concretizado com a justificativa de atender uma demanda por oferta de vaga a nível de Ensino Médio em localidades de difícil acesso; no entanto, considerando os custos que envolvem a oferta dessa etapa presencial, e ao observarmos como ele tem sido adotado nos munícipios do Território de Identidade Velho Chico, nota-se que a existência de argumentos frágeis que justifiquem sua implementação, os quais, por sua vez, não se sustentam, visto que essa modalidade de oferta está sendo implantada de um modo geral ou indiscriminadamente nas localidades rurais da Bahia, desprezando a característica de "difícil acesso".

É importante destacar que as escolas que ainda ofertam Ensino Médio presencial no espaço rural têm vivido a constante pressão das ameaças de fechamento, sobretudo aquelas que funcionam sem espaço próprio, a mercê de prédios cedidos ou alugados. Infelizmente, essa é a realidade do Colégio Estadual Projeto Formoso, que desde o primeiro ano de funcionamento sofre as tensões, resistências e enfrentamentos decorrentes de não ter espaço próprio, dispondo apenas de um prédio alugado com condições pouco favoráveis para o funcionamento pleno de uma escola com todas as prerrogativas inerentes a um espaço escolar adequado.

Torna-se importante evidenciar o esforço da equipe gestora para assegurar, dentro das possibilidades, as condições para que os estudantes se sintam acolhidos, de modo que possam construir uma relação tranquila no espaço do colégio. Foi possível perceber as tentativas de criar oportunidades para os estudantes refletirem sobre a condição de moradores do campo, isso realizado por meio de atividades como gincana escolar e comemorações juninas.

---

[11] Trata-se de um programa criado em 2011 pelo governo do Estado da Bahia, regulamentado pela portaria nº 424/2011 e publicada em D. O. de 21 de janeiro de 2011, com o intuito de atender jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino-aprendizagem onde não há oferta do Ensino Médio e/ou estudantes de localidades com número insuficiente de profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino. Cf. << http://escolas.educacao.ba.gov.br/emitec>>. Consultado em 21 de abril de 2020.

Na realidade do Colégio Estadual Projeto Formoso, os professores externos à comunidade vivenciavam os contratempos do deslocamento: cansaço, atraso no horário das aulas, faltas recorrentes, além de outras consequências com suas quase inevitáveis implicações pedagógicas. Vale ressaltar ainda o entrave devido ao o fato desses docentes trabalharem em escolas de Bom Jesus da Lapa no turno matutino; condição esta que afeta grande maioria das escolas no meio rural, seja de nível Fundamental ou Médio, mesmo sabendo que nessa última etapa ocorra de maneira mais acentuada a carência de professores com formação em nível superior, ora por questões burocráticas no processo contratual ora por falta de profissionais que se interessem em trabalhar sem receber os auxílios concernentes ao transporte e ao difícil acesso.

Então, compreende-se que, em larga medida, é a própria contradição que sustenta os passos e compassos mobilizadores de mudanças e transformações que atendam às necessidades dos sujeitos sociais e coletivos. No entanto, é preciso considerar que as situações de contradição devem ser percebidas pelo coletivo dos sujeitos, e não pontualmente por um ou outro indivíduo. Isso requer uma tomada de consciência coletiva pela prática social de indagar e analisar as situações concretas da realidade em que estamos inseridos, pois a ação individual dificulta ainda mais os processos de transformação, haja vista que, isoladamente, o resultado é ínfimo, desprovido de engajamento, de participação e da possibilidade de construção coletiva da realidade social de que os sujeitos coletivos necessitam.

Em se tratando dos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados doze (12) participantes. Quatro (04) professores que atuam no campo sendo dois (02) residentes na comunidade pesquisada e dois (02) na sede, seis (06) alunos classificados em três categorias (alunos que só estudam, alunos que estudam e trabalham no agronegócio e alunos que conciliam os estudos com o trabalho na agricultura familiar), bem como um (01) gestor e uma (01) coordenadora pedagógica. Essa proposta de análise foi imprescindível para compreender as diversas concepções dos sujeitos sociais nos seus respectivos espaços de atuação.

3 VIAS HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO CENÁRIO BRASILEIRO

> [...] a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo. A substância não contém apenas o essencial, mas também a continuidade de toda a heterogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história. (HELLER, 2004, p. 02).

Este capítulo tem como princípio basilar apresentar as categorias de conteúdo, a saber, perpassando pelo universal, particular e singular. Entende-se por conteúdo, conforme elucidado por Cheptulin (1982, p. 263), "o conjunto dos elementos, dos aspectos que constituem uma coisa dada, um objeto dado". Em se tratando da forma, cabe salientar que a mesma está "organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem". (*Ibid*, p. 268). Nesse ínterim, organiza-se a escrita do texto a partir de uma lógica que vai do universal ao singular.

Entende-se como universal uma abordagem acerca do papel do Estado no cenário das políticas públicas. Em se tratando do particular, discutir-se-á as particularidades presentes no Estado como elo sustentador da política expansionista do agronegócio no Projeto Formoso, bem como os aspectos que permeiam a relação entre agronegócio versus campesinato aprofundando um estudo sobre esse referido fenômeno e os seus objetivos econômicos. No tocante ao aspecto singular, far-se-á uma retomada a despeito do Projeto Político-Pedagógico destacando os seus avanços, desafios e possibilidades, bem como enfatizando a importância deste como um documento de identidade escolar campesino.

Afinal, já dizia Marx e Engels (2011) que

> A luta pela transformação do sistema não se leva a cabo contra esta ou aquela ideologia, senão contra o caráter ideológico que possui sua própria estrutura (o que não impede que eventualmente se combata esta ou aquela ideologia, precisamente a que tematiza e defende aquele caráter). (MARX; ENGELS, 2011, p. 15).

Em se tratando do Brasil, Munarim (2011, p. 54) assevera que em que pese a histórica e hegemônica vertente anticampo do Estado brasileiro, nota-se a presença de "políticas públicas de Educação do Campo que apontam para um projeto anti-hegemônico". Significa dizer que, embora muito lentamente, o próprio Estado perpassou por mudanças estruturais que sinalizaram uma inflexão, ou seja, a trajetória histórica da educação vem se consolidando como algo muito incerto, haja vista que as influências externas são as principais características que perpassam os feitos do pensamento da educação brasileira para o campesinato.

3.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação vem assumindo desde os primórdios até a contemporaneidade, um papel relevante no que concerne à sua função transformadora. É cada vez mais incessante a necessidade de ressignificação da Projeto Político-Pedagógico como instrumento que dialogue e contemple os anseios e especificidades dos estudantes camponeses. Refletir acerca das vertentes que norteiam tal documento de identidade nos dias atuais é uma ação fundamental que merece um olhar mais criterioso de cada segmento escolar, bem como de todos aqueles que, de maneira efetiva, estão intrinsecamente relacionados à tarefa educacional.

Em se tratando da concepção de educação do campo, vale mencionar que essa expressão só vem se configurar como algo concreto a partir de uma ação resultante do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária- I ENERA realizado em 1997, evento este promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Universidade de Brasília - UNB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB com a função precípua de ampliar o debate sobre a educação rural levando-se em consideração o contexto do campo.

Após a I Conferência Nacional de Educação do Campo consolidou-se um movimento por uma Educação Básica do Campo. Caldart (2004, p. 13) enfatiza “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”. Consecutivamente, em 2004, com a II Conferência Nacional de Educação do Campo, definiu-se a afirmação da articulação nacional para acampar o movimento de educação do campo, não mais visando somente a educação básica (1ª a 4ª séries), mas ampliando-se para o acesso dos filhos dos trabalhadores do campo em toda educação básica (educação infantil, fundamental e médio) e, por conseguinte, abarcando também o ensino superior visto que havia a necessidade de diversos profissionais para atuarem nesse contexto. Sendo assim, começou-se a redefinir outro perfil de escola do campo não só para os sujeitos inseridos no campo, e sim, uma educação com os sujeitos do campo.

Destarte, a contextualização dos conhecimentos que perpassam desde os princípios básicos do processo de ensino e aprendizagem se refletem no saber e no fazer do campo e no campo. Estes elementos devem ser integrados à pluralidade histórica e cultural das comunidades camponesas, sem desconsiderar os conhecimentos do núcleo comum exigido, como ressalta o artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002, a qual institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo:

> Art 5º - As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9396, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002).

Assim, como se denota, as propostas pedagógicas das escolas no campo devem respeitar o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço camponês como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade.

Pensando num projeto de educação no campo, espaço este marcado pela forte presença hegemônica de dominação econômica e cultural, ainda compreendida por muitos como um espaço relacionado ao atraso e subordinação à lógica do capital, torna-se necessário analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa dialoga com as especificidades da Educação do/no Campo, e se estas estão refletidas na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos numa área marcada pelas contradições entre camponeses e agronegócio. Conforme Caldart (2009), a "educação do campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal: no pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola..." Nesse sentido, suscita buscar o entendimento e a necessidade de formular uma concepção de transformação social, algo que garanta a articulação político-pedagógica numa nova perspectiva que esteja vinculada ao processo de ensino e aprendizagem e à realidade social consubstanciada às condições de reprodução material dos alunos, algo defendido por Fernandes e Molina (2004) como "espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais". Não existe a educação no campo sem a agricultura camponesa.

Conforme quadro 7, o qual apresenta os Marcos Normativos da Educação do Campo, nota-se que as políticas públicas para essa modalidade têm se materializado por meio de programas governamentais, incentivados pelas lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil, como garantia dos direitos sociais do/no campo, devendo, portanto, respeitar o local de moradia dos sujeitos campesinos, bem como o trabalho e a vida deles.

Quadro 2 - Marcos Normativos da Educação do Campo

LEGISLAÇÃO	ASSUNTO
Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001.	Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006b.	Sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº 3 de, de 18 de fevereiro de 2008.	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008.	Estabelece diretrizes completares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947, de 01 de junho de 2009d.	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada.
Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010b.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Fonte: SECADI, 2012.

Várias políticas educacionais para o campo são implementadas nos estados e municípios mediante contrato de adesão do governo municipal com o governo federal. Dentre elas podem ser destacados os programas que têm atendido essencialmente o campo, além de outros que atendem concomitantemente o campo e a cidade, tais como o Programa Escola Ativa (atualmente, Escola da Terra), o Programa Mais Educação, a Educação Inclusiva, Educação para a Diversidade, Pró-Letramento, Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), Proinfantil, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), PROCAMPO e Saberes da Terra, dentre outros. Em âmbito estadual destacam-se o Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), o Pacto pela Educação e o Programa Nacional na Idade Certa (PNAIC), entre outros.

3.2 O ESTADO COMO ELO SUSTENTADOR DA POLÍTICA EXPANSIONISTA DO AGRONEGÓCIO NO PROJETO FORMOSO

Tecer uma análise e/ou alusão ao agronegócio suscita uma série de pontos bem incisivos no que concerne ao seu papel expansionista. Nesse contexto, tais pontos referem-se a um processo econômico, historicamente vertiginoso, pautado nos vieses de vinculação subordinada das tradicionais atividades agropecuárias, bem como de outros setores da economia. Portanto, denota-se que o avanço da influência do agronegócio na educação pública pode estar corroborando veementemente para o fortalecimento desse setor em detrimento da agricultura camponesa, o que estaria relacionado ao projeto de desmonte da própria Educação

do Campo, apresentando como contrapartida o fortalecimento de uma educação rural corporativa (CALDART, 2014).

A expressão “agronegócio” (tradução literal do termo inglês *agribusiness*), emergiu no Brasil a partir dos anos 1990 e refere-se às atividades agropecuárias que utilizam técnicas de produção intensiva que perpassam pela mecanização e química em larga escala, gerando vertiginoso aumento da produção e da produtividade. O seu uso conjecturou-se tanto como resultante de uma contraposição tanto à premissa latifundista, isto é, pautada nas grandes extensões territoriais utilizadas apenas como reserva de valor, como à da produção de subsistência, atividades agropecuárias de menor escala e com menos capital investido (agricultura familiar).

> Esse processo de apropriação não se deu em um vazio social e político nem foi resultado de uma classificação estabelecida por setores ou teóricos externos como, por exemplo, setores populares e/ou seus intelectuais orgânicos. Ele materializou-se por iniciativa de grandes empreendimentos agropecuários, frutos da modernização agropecuária brasileira. Na verdade, o termo agronegócio ganhou materialidade no Brasil com a Associação Brasileira de Agribusiness (Abag), fundada em evento ocorrido na Câmara dos Deputados, em maio de 1993. (SAUER, 2008, p. 15)

Entrementes, ao se referir à expressão agronegócio, Santos (2016) complementa que:

> A mudança da nomenclatura tem sido uma estratégia do sistema capitalista que visa apagar do imaginário da sociedade civil a interpretação de que o latifúndio é improdutivo. Por isso, busca fundir o prefixo “agro” (agricultura e pecuária) e a palavra “negócio” (algo produtivo que dá lucro). (SANTOS, 2016, p. 63)

Diante dos aspectos abordados, cabe salientar que essa discussão acerca dos aspectos antagônicos estabelecidos entre os termos aqui esboçados tem origens múltiplas e coadunam-se aos mais diferentes propósitos. Os defensores do setor patronal da agricultura brasileira concebem uma visão de que as funções econômicas atreladas ao setor agropecuário são desempenhadas por unidades produtivas de grande escala as quais utilizam força de trabalho assalariado. Entretanto, partindo de uma visão clara de oposição, atribuem à agricultura familiar um caráter meramente social, voltado para a geração de emprego e renda a produtores excluídos dos processos de produção.

> Essa construção discursiva da política agrícola supõe, portanto, uma polaridade entre formas de produção integradas ao agronegócio (“comercial”) e formas de produção excluídas do mercado e voltadas à subsistência dos próprios produtores (“agricultura familiar”). (CAUME, 2009, p. 26-27)

Nesse ínterim, nota-se que o período histórico vital para a consolidação e fortalecimento dos ideais do agronegócio em nosso país ocorreu num contexto de ascensão do neoliberalismo e, concomitantemente, da ação dominadora do capital. Este período foi marcado pelo que o

agronegócio avaliou como momento da necessidade de modernização da agricultura no âmbito nacional, aspecto este que prescindia de eficiência produtiva e inovação.

> No diagnóstico setorial dominante, a partir da década de 1990 (apogeu do neoliberalismo), houve o 'divisor de águas em nossa história rural'. Os intelectuais que partilham essa compreensão asseguram que, desde aquele período, sob o impulso da modernização da agricultura que ganhou força na década de 1970, passou a ocorrer o processo de 'saída à francesa' do Estado na regulação da economia agrícola nacional. O fato teria derivado na presente 'dominação triunfal do capital' na agricultura, obtida graças aos padrões vigentes de eficiência produtiva e de gestão baseadas na 'inovação' sob o comando dos 'operadores do capital'. (TEIXEIRA, 2013, p. 15)

Conforme elucida o autor, por mais discrepante que possa parecer, essa antinomia entre o econômico e o social, entre agricultura familiar e agronegócio, é reafirmada por forças sociais e políticas que são antagônicas. Descaracterizar a força do trabalho camponês subjugando como subalterno ou ineficiente em detrimento daquilo que era engendrado como produção em grande escala e altamente tecnificada, emergia como uma nova ótica capitalista.

> No mesmo período (meados da década de 1990), em contraposição à adoção do termo agronegócio para designar o setor patronal rural altamente tecnificado, popularizou-se outra expressão traduzida do modelo norte-americano: agricultura familiar. O uso dessa expressão visava, principalmente, romper com noções relacionadas a certos setores rurais como a "pequena produção" ou a "produção de subsistência" (ou mesmo com a noção de produção camponesa), especialmente porque essas carregavam pré-noções de "ineficiência", baixa produtividade ("pequeno produtor") e não-inserção no mercado (produção apenas para o autoconsumo ou de "subsistência"). (SAUER, 2008, p. 20)

Como se apreende das proposições suscitadas acima, a expressão "agricultura familiar" emerge em oposição ao que já se estruturava como setor patronal rural, ou seja, para romper com uma visão minimalista do que era a pequena produção ou agricultura de subsistência. Essa concepção dualista, que contrapõe o agronegócio à agricultura familiar como processos e fenômenos incompatíveis e inconciliáveis, poderia ser mais amplamente discutida no campo das ciências sociais e econômicas. Em consonância com os aspectos já discutidos, Caume (2009) reforça que:

> O agronegócio não é, como muitos equivocadamente acreditam, uma forma de se produzir na agricultura. O conceito/categoria analítica se refere a um sistema que integra diferentes atividades econômicas que tem como eixo articulador a agropecuária. Essa atividade agropecuária, por sua vez, incorpora diferentes formas sociais de produção. (CAUME, 2009, p. 29)

Vale ressaltar que a visão capitalista está atrelada ao caráter expansionista, racional. A despeito disso, Mészáros (2011, p. 989) afirma que "a consciência dos limites do capital tem

estado ausentes em todas as formas de racionalização de suas necessidades reificadas, e não apenas nas versões mais recentes de ideologia capitalista". Percebe-se que a visão do agronegócio é comumente usada em forma de projeções e possui um caráter cada vez mais solidificado, reificado, por se tratar de um âmbito que tem como sustentáculo o Estado.

Na conjuntura política e organizacional do Congresso Nacional vigente no Brasil ~~em nosso país~~, é possível acompanhar o fortalecimento da representação da bancada ruralista, ou do agronegócio, na referida instituição política. Se, por um lado, identifica-se a influência danosa do "mercado" na eleição de grande parte dos deputados, senadores e do presidente eleito, por outro, constata-se também que o atual Congresso foi reconfigurado nesta última eleição, com um perfil de representantes muito mais conservadores, muito mais reacionários.

Acrescenta-se a esses dados o fato de que o agronegócio avança de forma desmedida, conforme alerta o balanço da Reforma Agrária elaborado pela CPT:

> O agronegócio, beneficiado como indiscutível opção preferencial dos Governos Petistas, tratou de aprofundar o seu modelo e as suas diretrizes. O Brasil tornou-se o maior consumidor mundial de agrotóxico. Em média, cada brasileiro/a consome, por ano, cerca de 5,2 litros de veneno agrícola. O mercado brasileiro de transgênicos já é o segundo maior do planeta. Entre 2013 e 2014, o Brasil foi o país que registrou maior aumento de áreas cultivadas com sementes transgênicas no mundo, chegando a cerca de 40 milhões de hectares. De acordo com o IBGE, a expectativa é que, entre 2014 e 2015, haja um aumento de 3,9%, chegando a 42,2 milhões de hectares. Este mesmo agronegócio, aliado aos órgãos estatais, impôs uma derrota histórica ao povo brasileiro com a aprovação do Código Florestal (Código do Desmatamento) no Congresso Nacional. (CPT, 2015).

Nas disputas institucionais, as tensões geradas recentemente por integrantes do governo federal e o próprio Bolsonaro e seu filhos, em relação à China, tem provocado desgaste com a ministra da agricultura Tereza Cristina, que é apoiada pela bancada ruralista e setores do agronegócio que sustentam integralmente a política adotada pelo ministério. No último mês, a ministra têm sido alvo de ataques nas redes sociais bolsonaristas. Segundo o jornal Valor Econômico[12], isso trouxe temores da bancada ruralista e de setores do agronegócio pela queda da ministra.

A presença do agronegócio no Projeto Formoso foi pensada para atender a três grupos específicos: agricultura familiar, empresários e o agronegócio, cuja premissa básica é o usufruto da terra para o cultivo de produtos do campo, especificamente, a banana. No entanto, sem o mínimo direito e/ou possibilidades de obter esta produção que por sua vez foi gerada pelo

---

[12] MENDES, Luiz Henrique. **Produção de frango começa a ser reduzida.** Disponível em: https://valor.globo.com/agronegocios/noticia/2020/04/19/producao-de-frango-comeca-a-ser-reduzida.ghtml. Acesso em 06 jul. 2020.

próprio homem do campo, especificamente falando, o sujeito social ocupa, em certa medida, um posicionamento estatal.

Em consonância com a perspectiva teórica marxista nota-se que não é o Estado que organiza a sociedade, é a sociedade que organiza o Estado. Desse modo, a revolução está nas mãos da classe explorada. Assim, o Estado permanece como criação da sociedade e a sua função precípua é coagir, reprimir. Vê-se, notadamente, a exploração de uma classe pela outra e, sob este prisma, as leis protegem as classes exploradoras, corroborando para a consolidação do Estado capitalista.

A contribuição e relevância da dialética pressupõe a compreensão da natureza das determinações sociais e ontológicas elementares para traçar os limites que emergem na superação da autorreprodução do capital.

A tríade Estado, agronegócio, gestão educacional e os seus reflexos na educação do/no campo, especificamente em se tratando do Projeto Formoso em Bom Jesus da Lapa, lócus dessa pesquisa, ao longo do tempo, tem se constituído como aspecto que reforça a educação dualista, demarcada pela divisão social de classes. Vê-se, notadamente, a presença de duas vertentes que se engendram como distintas: os interesses da classe dominante e a dominada.

Conforme afirma Mészáros (2011):

> A articulação do Estado, aliada aos imperativos metabólicos mais internos do capital, significa simultaneamente a transformação das forças centrífugas disruptivas num sistema irrestringível de unidades produtivas, sistema possuidor de uma estrutura de comando viável dentro dos tais microcosmos reprodutivos e também fora de suas fronteiras (MÉSZÁROS, 2011, p. 118).

Em se tratando do aspecto dual, é cada vez mais notório o agravamento da dualidade da escola pública brasileira atual, algo demonstrado através do cenário posto na conjuntura educacional vigente, ou seja, uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. Essa dualidade corrobora para a reprodução e manutenção das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, António Nóvoa (2009) pontua, claramente, esses dois tipos de escola.

> Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (p. 64)

O Projeto Formoso, atualmente o maior produtor de banana do país, é um espaço de contradições. A divisão das terras que foi estabelecida: 11.931 ha (4.988 ha – lotes familiares; 6.873 ha – lotes empresariais; 70 ha – Projeto Amanhã[13]) nesse contexto emerge com certa discrepância, onde, predominantemente, destinou-se a maior parte para os empresários. Para Marx (2006, p.65) "[...] não é possível libertar os homens enquanto não estiverem em condições de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas [...]", pois o trabalho alienado coíbe o trabalhador de inferir sobre a sua realidade e ampliar o seu desenvolvimento intelectual, aspectos estes que possibilitarão ao menos, compreender de forma clara a que classe está inserido, como transformá-la, revolucioná-la e/ou superá-la. Para atender os pressupostos do capitalismo, o Projeto Formoso estruturou-se com 286 km de canais; 175 km de adutoras; 148 km de estradas; 120 km de drenos; 23 estações de bombeamento atendendo às especificidades da produção.

No cenário atual o que se denota é uma realidade marcada pela falta de estrutura, de água potável, de segurança e de assistências básicas de saúde e de acompanhamento do poder público municipal e do Distrito, representação da CODEVASF responsável pela gestão da área. Além disso, os moradores ainda sofrem com o veneno jogado pelo avião de pulverização espalhando também nas regiões circunvizinhas um rastro de problemas devido à grande concentração de produtos tóxicos lançados em toda a produção de bananas.

3.3 AGRONEGÓCIO *VERSUS* CAMPESINATO

Analisar os vieses antagônicos que norteiam a realidade campesina no contexto brasileiro, principalmente no que tange ao processo de lutas e resistências empreendidas no cenário das políticas públicas para o campo não é uma tarefa fácil. Desse modo, faz-se mister refletir acerca dos meandros que envolvem a relação entre o agronegócio e o campesinato como aspectos que emergem a partir de uma ação ainda mais complexa, pois abarcam interesses econômicos, sociais e políticos os quais são determinantes para a consolidação dos conceitos ideológicos vigentes.

Segundo o Censo Agropecuário (IBGE, 2017), em se tratando do grau de instrução, do total de produtores, 15,5% declararam que nunca frequentaram escola; 29,7% não foram além do nível fundamental e, 11.163.354 produtores (23,05%) declararam não saber ler e escrever.

[13] Projeto cujo propósito era oferecer cursos preparatórios para os filhos dos pequenos produtores rurais.

Por outro lado, apenas 0,29% dos produtores (14.449) frequentaram mestrado ou doutorado, enquanto outros 5,58% (281.606) cursaram ensino superior.

No que concerne ao PIB de Bom Jesus da Lapa–BA (IBGE, 2013), nos comparativos realizados com todas as riquezas produzidas no município, a agropecuária corresponde a 14%. Em 2014, aumentou para 15%, e em 2015, 23%. Nota-se um crescimento exponencial das atividades agropecuárias em nosso município. Esse crescimento significa também incrementos em todos os indicadores.

O que se denota é que o agronegócio e o campesinato traçam caminhos dissonantes, buscam atingir propósitos bem antagônicos quando se referem à concepção de educação, ou seja, prevalecem as diretrizes da cultura dominante e elitista a qual não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida.

Consubstanciado às questões já discutidas, Menezes Neto (2009) assevera que:

> [...] não é objetivo dos defensores do modelo agronegociante debater a educação como uma possibilidade de fixação dos moradores do campo [...], mas habilitá-lo para a nova 'modernidade', ou, em outras palavras, prepará-lo para ser um trabalhador integrado e adequado as necessidades do agronegócio, pretendendo com isso, o aumento da produtividade e a maximização dos lucros. (MENEZES NETO, 2009, p.28)

Conforme elucidado, o que se denota é que não se tem um envolvimento com o camponês no que se refere ao processo de conscientização, mas apenas de mostrá-lo o que a sociedade dominante impõe, ou seja, a educação é compreendida como mercadoria e, por conseguinte, está a serviço do mercado e não dos homens. A sua função precípua é buscar formar um trabalhador integrado ao capital propiciando a movimentação da renda e do lucro, todavia, não para o homem do campo, e sim para o agronegócio.

Nesse ínterim, a educação numa vertente capitalista, tem como pressuposto a formação do aluno camponês para a agroindústria, estabelecendo em seu bojo relações precarizadas de trabalho no campo. Conjectura-se uma materialidade da luta social, uma correlação de forças e, nesse cenário de contradições, a educação do campo precisa ser pensada numa esfera transformadora, que atenda aos anseios do campo, dos sujeitos camponeses. Não pode se configurar como uma educação com a finalidade de atender a burguesia e suas necessidades, mas sim, para atender os reais anseios do homem campesino.

Sobre isso, Fernandes, Ceriole e Caldart (2009) demonstram que:

> [...] A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das

> pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (CERIOLE; CALDART, 2009, p.23)

A despeito dessas vertentes, Molina e Freitas, (2011, p. 21) afirmam que "o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social. Em consonância com as vertentes já discutidas, cabe salientar que:

> A forte dominação econômica e hegemonia cultural da agricultura capitalista sobre a camponesa, ainda vista por muitos como relacionada ao atraso e em vias de extinção ou de subordinação total à lógica do capital, não eliminou essa polarização; ao contrário, ela vem sendo acirrada à medida que as contradições da lógica capitalista vão ficando mais explícitas. (*Ibid*, 2011, p.19).

No entanto, observa-se a ausência de políticas públicas voltadas para o incentivo e manutenção da atividade agrícola familiar, que vão desde o apoio financeiro com recursos subsidiados pelas instituições financeiras até o fornecimento de assistência técnica aos pequenos produtores e pecuaristas. Estima-se que mais de 30% de toda a mão de obra contratada no Projeto Formoso foi demitida. Isso equivale a mais de 2000 (dois mil) postos de trabalho, números estes que refletem diretamente na vida de todos os cidadãos lapenses, bem como das cidades circunvizinhas repercutindo na realidade social.

Com base nos pressupostos elencados, os incentivos à agricultura familiar e à educação do campo têm se caracterizado como um aspecto marcado de precariedade por descasos, especificamente pela ausência de políticas públicas para as populações que residem no campo. Isso se reflete na ausência de estradas apropriadas, na falta de atendimento adequado à saúde, no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outras vertentes. Munarim (2011, p.55) destaca que "a participação efetiva da comunidade na forma de organizações de sujeitos coletivos do campo, constitui forte eixo norteador na Educação do Campo".

Propondo-se uma relação comparativa entre os termos "campesinato" e "agricultura familiar", é possível notar uma diferença entre as intenções que estão intrínsecas à essência dos seus significados. A expressão campesinato faz referência ao conjunto de famílias pertencentes a um determinado território e que, por sua vez, estabelecem relações sociais permeadas de regras no tocante ao uso do ambiente natural e cultural num dado espaço geograficamente politizado. Acerca dessa conceituação,

> Campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado. (p. 115).

No tocante ao aspecto conceitual do termo camponesas, faz-se mister destacar que:

> Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 2000, p. 116-130).

As vertentes campesinato e camponesas se entrecruzam conceitualmente e fazem referência ao uso da terra como algo necessário à sobrevivência sem, no entanto, deixar de respeitar as condições de usufruto da mesma mediante o cumprimento adequado do uso dos recursos naturais através de ações estabelecidas no próprio grupo social a que pertençam.

Em se tratando do conceito de agricultura familiar, torna-se necessário defender/reafirmar:

> A necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias sobre o que dela se diz. (CALDART, 2009, p. 38)

Por essa razão, a luta e resistência por uma educação campesina que refute tais antagonismos é importante no sentido de redimensionar a concepção de educação do campo como um novo paradigma. Em detrimento das muitas contradições, os sujeitos do campo “seguem construindo formas cooperadas e avançadas de organização do trabalho, da produção e da educação". (VENDRAMINI, 2015, p.57).

Desse modo, cabe ainda acrescentar que:

> A educação do campo é apresentada por alguns estudiosos como um novo paradigma que tem como base a agricultura camponesa em oposição ao agronegócio. Há uma revalorização da agricultura familiar e da categoria campesinato. [..] a educação do campo não pode ser sustentada por antagonismos, pelo contrário, ela é a expressão particular de uma realidade universal. (*Ibid*, p. 57)

Assim, faz-se necessário que o campesinato lute pelo acesso ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematize-o, tecendo a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica oriunda desta sociedade que acaba deslegitimando os protagonistas naturais da educação do campo.

> Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Nós temos que recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 14)

Partindo desse pressuposto, faz-se mister pensar numa proposta educativa do campo como superação da visão homogeneizadora e depreciativa. Quando a educação é situada como um processo de transformação e de emancipação humana ela mobiliza e inspira lutas pela terra, por direitos, enfim, por um projeto educacional democrático.

Em suma, a educação deve ser concebida da mesma forma em todo lugar. No campo não deve ser diferente, mas precisa ser específica para essa realidade, diferenciada no sentido de inserir os sujeitos campesinos na própria educação, com o intuito de fortalecê-los em suas lutas para que possam intervir na sociedade com condições de igualdade a fim de que possam construir referências e agir de forma efetiva na concepção de uma realidade mais justa e equânime.

3.4 A GESTÃO EDUCACIONAL DO/NO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A palavra gestão, conforme elucida Groppo (2006), é derivada do latim '*gestio*', que significa ação de dirigir; assim, não é ocultada a essência também estabelecida para administração. Por outro lado, Cury (2007) destaca que a palavra gestão provém do latim e significa: *levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar*. Em sua raiz etimológica o termo gestão origina-se em *ger*, que significa *fazer brotar, germinar, fazer nascer*; desta mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen. O termo gestão, teoricamente teve seus referenciais desenvolvidos a partir de críticas à expressão "administração", originária do sistema fabril. Conforme enfatizado por Lombardi (2010), a palavra "administrar", no seu sentido etimológico, vem do latim *administrare*, que expressa o *ato de gerir, de governar, de dirigir negócios públicos ou privados*. Por conseguinte, a palavra 'administração' (do latim '*administratione*') designa a própria ação de administrar.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9394/96, no que tange à aplicação dos princípios da descentralização e da gestão democrática, definiu em seu art. 15, caput, que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira". Outra vertente inovadora trazida pela LDBEN foi incumbir às escolas públicas, competência para elaborar e executar seu próprio PPP. Assim, cabe ao gestor escolar, em consonância com suas atribuições, a responsabilidade de coordenar e liderar de forma participativa e articulada esse processo, construindo um ambiente organizacional que resulte numa gestão democrática.

No PPP deve está exposta a necessidade de repensar a gestão escolar para a construção de uma escola pública de qualidade descrevendo os aspectos de uma gestão democrática como possibilidade de produzir mudanças na realidade social existente. Cabe acrescentar que no decorrer do documento de identidade do Colégio Estadual Projeto Formoso (ANEXO II), não se encontra explícito como a referida unidade escolar articulou a eleição e/ou escolha do seu gestor. Vale destacar que existem documentos norteadores SEC-BA dessas ações para serem aplicados nas escolares da rede estadual[14]. Vale destacar que é necessário, através da elaboração e execução do PPP de forma participativa, tornar-se claro como ocorre o processo de escolha dos gestores.

Faz-se mister ainda enfatizar que o documento deve orientar que a gestão democrática e participativa das escolas precisa ser construída através da problematização de questões inerentes ao cotidiano escolar como sua prática pedagógica, o perfil dos profissionais da instituição, a relação com a família e a comunidade e os resultados das avaliações externas. Essas questões, inseridas no cotidiano escolar, necessitam ter encaminhamento de soluções através da ação-reflexão e do debate coletivo envolvendo a equipe de gestão e os demais segmentos da comunidade escolar.

Além dos aspectos suscitados, outra vertente diz respeito ao conceito de gestão reificado, ou seja, permeado de uma visão distorcida, meritocrática e resultante de ações de cunho capitalista. Santos (2013) traz à tona uma discussão acerca dos pontos que se entrecruzam no aspecto da gestão educacional e associado ao conceito a questão da burocracia e, consequentemente, da meritocracia inerentes à concepção de educação nos moldes do capitalismo. Nesse âmbito, o Estado assume papel preponderante e a democracia é reduzida em detrimento do desenvolvimento econômico.

> Como resposta teórica ao pluralismo surge o corporativismo social para os que pensam que a democracia liberal não pode sobreviver na sociedade moderna, mas se preocupam com o autoritarismo da esquerda e da direita. O pensamento é de que a democracia em excesso interfere na eficiência política e econômica. O poder da burocracia é ampliado e a meritocracia desempenha papel predominante ao alocar poder na sociedade. Os líderes de sindicatos e das corporações bem como os tecnocratas estatais de alto nível são os que detêm mais conhecimentos, e, por isso, são mais bem sucedidos, cabendo-lhes a responsabilidade de resolver os problemas nacionais. O Estado assume o poder central do desenvolvimento capitalista e a democracia é diminuída em nome do crescimento econômico. (SANTOS, 2013, p. 167)

[14] DECRETO Nº 13.202 DE 19 DE AGOSTO DE 2011 - Regulamenta o artigo 18 da Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispondo sobre os critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, requisito para o preenchimento dos cargos de Diretor e Vice-diretor das Unidades Escolares do Estado da Bahia, e dá outras providências.

Uma gestão educacional que estabelece o seu trabalho pautado numa ação democrática consegue desempenhar uma ação impulsionadora, fundada no espírito da autoconstrução, cujos eixos norteadores são o compromisso, a responsabilidade e a qualidade no desencadear do processo educacional. Nesse sentido, o PPP emerge como um instrumento de ação coletiva, um viés condutor da gestão que se configura numa ação prática concebida no âmbito escolar.

> A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2004, p.96).

Enfatizar o processo de construção coletiva, falar em perspectiva da gestão, em autonomia e participação como aspectos inerentes ao PPP é falar também em:

> Um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO apud FERREIRA, 2006, p. 79).

Como se depreende dos aspectos acima mencionados, o processo de aprendizado e de luta política compreende a necessidade de canais onde ocorra a efetiva participação enfatizando as especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia. Nesse sentido Caldart (2004, p. 29) destaca que: "a Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, como ideário, projeto educativo e política pública de educação, se permanecer vinculada aos movimentos sociais." Trata-se de uma luta que deve ser encabeçada por todos os que assumem a responsabilidade por uma educação do campo autônoma, democrática e garantidora de todas as políticas públicas direcionadas à população campesina, conforme circunscreve o esboço abaixo apresentado no Quadro 3 onde são traçados os meandros históricos de todo o processo de lutas, enfrentamentos e conquistas.

Quadro 3 - Principais políticas públicas voltadas à população do campo

Constituição Federal de 1934	A primeira a destinar recursos para a educação rural. Consta no artigo 121, que a lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo,

	cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas
LDBEN - Lei 4.024/61	Revelou a preocupação em promover a educação nas áreas rurais para frear o êxodo rural. E a Constituição Federal de 1988, no artigo 208 explicita "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo". Esta ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser construída uma legislação educacional para sustentação desse direito
LDBEN - Lei 9.394/96	A qual em seus artigos: 3, 23, 27, 28 e 61 reconhecem a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Trazemos por exemplo o artigo 28 e os capítulos 14 e15 da LDBEN. No artigo 28, consta que 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.
Emenda Constitucional nº 14 e a Lei nº 9.424/96 do FUNDEF	Acelerou o processo de universalização do Ensino Fundamental, beneficiando escolas rurais, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam.
O Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001	Embora estabeleça "tratamento diferenciado para a escola rural", recomenda a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.
Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo	Contemplam e refletem a diversidade dos povos do Campo, a formação diferenciada de professores, as possibilidades de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, as práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, os tempos pedagógicos diferenciados, a promoção - através da escola do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.
MEC institui a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), na SECAD/MEC em 2004	Amplia-se o acompanhamento e discussão de questões concernentes ao campo através da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC).
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), criado em 2012	Com esse programa o MEC pretende: "estabelecer um conjunto de ações articuladas que atenderá escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica" (MEC, 2012).

Fonte: Tese de doutorado de Claudemiro Godoy do Nascimento – Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa
Elaboração da autora

Com base nas proposições suscitadas no Quadro 8, nota-se que em sua maioria as escolas no campo que atendem alunos no Ensino Médio, ainda não possuem conhecimento das políticas públicas que lhes garantem respaldo no tocante à efetivação de uma Educação do Campo que contemple, efetivamente, ações que priorizem os anseios e especificidades de todos os sujeitos que estão inseridos no campo.

A escola possui como característica a possibilidade de ser privilegiada no que concerne à dedicação de tempo para a construção dos diferentes saberes, sendo espaço fortalecedor da identidade e da cultura de um povo, desempenhando, por conseguinte, o seu papel socializador de maneira coletiva entre os sujeitos. Em detrimento da falta de conhecimento a respeito dos princípios de Educação do Campo e da valorização dos anseios e especificidades camponesas, a escola pesquisada apresenta uma ideia contrária defendida por Caldart (2004, p.41). Conforme ela elucida:

> É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vive. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer um inventario das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreenda como parte de um processo histórico. Isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Desse modo, torna-se imprescindível que se busque, através dessa mesma ação democrática e participativa, instigar todos os segmentos escolares sobre a importante colaboração na construção de uma escola efetivamente autônoma, capaz de contemplar em seu bojo o espírito emancipador dos alunos. Emerge-se um tempo em que as escolas, principalmente as situadas no campo, devem repensar as atividades-meio e atividades-fim, pois "a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta." (PARO, 1997, p.18)

Nessa conjuntura, evidencia-se as características específicas das unidades escolares do campo, as quais potencializam a gestão democrática da escola, o que se insere na premissa da aproximação entre escola e realidade local. Os elementos a serem enfatizados se circunscrevem às especificidades das escolas e das comunidades escolares do campo e suas inferências sobre a gestão da escola, bem como às potencialidades de tal realidade para a democratização dessa gestão:

> As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade de o professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (GRACINDO, 2006, p.46).

As comunidades campesinas apresentam singularidades. A principal é que a escola, além de uma instituição 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 por necessidade de contribuição para com a realidade camponesa.

Ao suscitar um diálogo com os anseios e especificidades dos estudantes camponeses de uma área rural marcada pelas contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio, faz-se mister também compreender os meandros históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam a vida destes estudantes no seu enfrentamento cotidiano.

Nesse ínterim, ao gestor caberá a função de coordenar as relações entre todos os aspectos supracitados, dar visibilidade às expectativas dos alunos e da comunidade escolar, focando numa perspectiva de educação cuja premissa básica seja a efetivação de uma relação democrática e participativa.

O diretor que se respalda nesse conceito de gestão possui uma visão de coletividade, ou seja, perpassa pelos vários setores (administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.) sem perder de vista a capacidade de enxergar os anseios dos membros da comunidade em sua totalidade.

Dessa forma, um dos pontos basilares para a ocorrência de uma gestão educacional que respeite os princípios norteadores da educação campesina é a atuação do gestor como o agente de transformação da concepção educativa desse contexto escolar específico.

Para conceber um novo enfoque na gestão educacional voltada para o campo, o gestor precisa estabelecer um novo paradigma da administração escolar. Ele deve trazer em sua bagagem ferramentas que suscitem a autonomia, a participação e a efetivação de uma gestão colegiada, com responsabilidades compartilhadas pela comunidade tanto interna como externa à escola.

A despeito dessas questões, Arroyo (2008, p. 56) aborda que: “Questionar princípios e fundamentos em que se tentam legitimar os processos excludentes de gestão é muito mais radical do que a radicalidade anunciada pela bandeira da gestão democrática, participativa e cidadã (...)”, ação e reflexão propostas aqui nessa análise. Desse modo, ao tecer uma abordagem acerca da especificidade da gestão das escolas do campo, tendo essas mesmas escolas como sujeito social e político vinculado a demandas populares, enfatiza-se a questão de princípios e fundamentos da gestão escolar.

O novo modelo de gestão voltada para esses parâmetros não só prescinde de um espaço fomentador para a iniciativa da coletividade na deliberação, como também deve cobrar tais ações da equipe escolar, alunos e pais, para que, de forma colegiada, possam resolver o desafio

que se desponta no âmago das unidades escolares, ou seja, a qualidade da educação no âmbito de sua instituição.

Desta forma, almeja-se, além dos aspectos supracitados, que o gestor possua uma visão plena e integral dos conhecimentos relacionados ao exercício da sua função para gerar e estimular as mudanças que possam ocorrer no bojo da instituição educacional em que atua, tornando-se um sujeito corresponsável pela transformação pautando-se numa consciência crítica e reflexiva.

De acordo com Jean Valerian (1993), a função do diretor, em uma nova perspectiva, deve:

> [...] provocar a melhoria do bom funcionamento da escola; a de encontrar soluções para os problemas que se colocam localmente para a implementação de novas finalidades educacionais; e a de introduzir a inovação para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino. O diretor da escola já não é apenas um administrador: ele deve ser também um inovador. E estas duas funções não são contraditórias: tornam-se compatíveis quando a direção da escola se torna mais democrática, quando atribui poderes mais amplos ao conjunto dos agentes da escola: professores, pais, coletividade local. (VALERIAN, 1993, p.34).

O autor traz a essa discussão questões bastante relevantes no que concerne ao papel do gestor. Vale dizer que o atributo primordial em um bom líder na área educacional perpassa pelos seus princípios e ideais como educador. O gestor que busca agir em consonância com tais requisitos, conjectura uma educação de qualidade, inclusiva, humanizadora, emancipatória e democrática como elementos fundamentais na construção de uma sociedade igual e justa para todos.

Em se tratando do caráter humanizador, considerando o modo de existência humana pelo vínculo com o outro, é importante atentar para a perspectiva de uma vocação ontológica que compreende a natureza humana, ou seja, algo que pode ser encontrada em Freire (2015). O autor caracteriza um homem que, percebendo-se através da sua consciência, como ser livre, possui por meio da dialética, da comunicação que estabelece entre ele e os pares, a consciência do mundo e do estar no mundo enquanto sujeito autônomo. “[...] o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro [...]” (2015, p. 23). Desse modo, Freire segue na defesa da existência do humano por meio do diálogo, algo que depende da relação com o outro, pois “[...] somente na comunicação tem sentido à vida humana.” (2015, p. 89).

Ademais, torna-se imprescindível situar a condição de humano nos bojos escolares em que os gestores atuam compreendo os sujeitos como seres dialógicos com o outro. Cabe acrescentar que Freire (2015) considera que, a partir da consciência e da identificação com “o

movimento em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo." (p. 103), sendo que o próprio homem, nessa conjuntura, é sempre o ponto inicial.

Em se tratando do cenário atual da política educacional brasileira, outra vertente que merece destaque nessa discussão, apresenta um quadro de intensas transformações, inclusive no que tange à substituição pelo termo administração educacional resultante do movimento social associado à concepção de democratização das organizações na década de 1980. No entanto, para que sobrevenha um interesse mais veemente dos segmentos da escola em relação aos acontecimentos direcionados à gestão e administração educacional faz-se mister uma ação mais reflexiva e analítica em detrimento dos fatos que influenciam diretamente no desenvolvimento da escola, a saber uma ótica mais direcionada aos preceitos capitalistas.

> A substituição do termo administração educacional visou a estabelecer nas instituições de ensino uma orientação transformadora a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Essa substituição foi resultado do movimento social, associado à democratização das organizações na década de 1980, na crise capitalista do Estado de Bem-Estar Social. Já que o ato de administrar está voltado ao processo racional e fragmentado de organização, a gestão estaria voltada para uma ótica globalizadora, mais condizente com o modelo econômico emergente. (SANTOS, 2013, p. 227)

Assim, caberá à gestão educacional buscar meios de propiciar a concepção de educação como um processo contínuo e permanente, ou seja, um aspecto que norteia a qualidade do processo de ensino e aprendizagem como elementos que devem estar atrelados ao modo como o gestor articula o seu trabalho na escola, levando em consideração a valorização das manifestações coletivas no âmago das discussões que emergem ao se propor uma gestão democrática.

A essas questões, desponta-se como grande desafio a capacidade de liderança que o gestor deve exercer em sua conjuntura educacional. Faz-se mister, entre outras coisas, uma competência profissional e administrativa atrelada à experiência docente, pois o gestor imbuído de todas as competências e habilidades que o desempenho das suas atribuições requer, terá a possibilidade de construir um ambiente favorável a mudanças mais significativas.

No entanto, para se efetivar as mudanças almejadas na organização educacional em que o gestor atua, a liderança é essencial. Na verdade, uma liderança pressupõe coordenar pessoas, refletindo as suas ações diretamente ao comportamento dos profissionais. O bom líder é, antes de tudo, um bom articulador.

Em consonância com as questões anteriormente discutidas, Heloísa Lück (2005) acrescenta que:

> Os gestores escolares atuando como líderes, são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira a outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas. (LÜCK, 2005, p.33)

Conforme elucida a autora, qualidades de liderança podem ser desenvolvidas no cotidiano das ações vivenciadas no contexto escolar. Dessa forma, cabe ao gestor fomentar um espaço dialético de troca de experiências entre os agentes educativos, através do envolvimento contínuo, do comprometimento e participação das pessoas envolvidas. Sendo assim, tanto o gestor quanto os profissionais da educação devem atuar partindo do pressuposto de que as suas funções devem estar articuladas com as características e exigências da educação voltada para as necessidades do educando inserido na conjuntura atual.

Segundo a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, a administração da educação representa o conjunto articulado das políticas, planejamento, gestão e avaliação concernentes à prática social da educação; por outro lado, a gestão educacional conjectura-se ao processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, por meio do qual a pratica social da educação é organizada, orientada e viabilizada. A administração/gestão educacional não pode ser compreendida de maneira inócua, mas em condições históricas determinadas, manifestando-se a partir das contradições sociais e da correlação de forças existentes na sociedade, podendo corroborar tanto para a manutenção como para a transformação da sociedade.

Desta forma, embora os termos administração e gestão sejam concebidos como sinônimos, assume significados distintos, a depender do projeto político defendido pelo grupo que o utiliza.

Nesse contexto, o gestor deve comprometer-se em realizar um trabalho coletivo em parceria de uma equipe plenamente inteirada com os assuntos propostos pela escola, com a sua finalidade, visão de educação, objetivos e o alcance de resultados consistentes e, prioritariamente, eficazes. Idalberto Chiavenato (1986, p. 35) ainda acrescenta que “A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas”.

O contexto atual encontra-se em plena transformação, numa era em que as políticas neoliberais traduzem as novas nuances de uma visão educacional em transição e, dentro desse contexto, está inserida a escola com mais desafios a serem superados, com uma necessidade de reestruturação do conhecimento, bem como uma postura de lutas e resistências.

Nesse sentido, a concepção de gestão democrática que pretendemos aqui apresentar e os sujeitos que a constroem e por ela lutam, conjectura-se como a gestão que estreita a relação entre os aspectos escolares dos aspectos sociais, o projeto escolar, desde o Projeto Político-Pedagógico, em consonância com o projeto de sociedade e de mundo que se almeja conceber. E isso se dá quando buscamos, aliado ao projeto de escola, construir um novo projeto de campo e de sociedade.

Vitor Henrique Paro (1997) traz à tona essa discussão, enfatizando que:

> Nessa relação, entretanto, é necessária uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômica da sociedade capitalista que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social. (PARO, 1997, p.149)

De acordo com tais premissas, torna-se imprescindível à gestão conhecer a dimensão do conjunto organizacional, ou seja, a escola como a realidade existencial e global sendo, por conseguinte, capaz de estar alinhado às novas exigências e necessidades da realidade atual.

Em consonância com os aspectos supracitados, Ângelo Dalmás (1994):

> [...] aborda a questão do clima escolar mostrando que não pode haver na escola um clima de hostilidade, de individualismo, de irresponsabilidade e de não envolvimento, pois esses comprometem o andamento do planejamento participativo e que ao invés da construção desse clima deva existir sim, um ambiente de acolhida, aceitação mútua e interesses um pelo outro. (DALMÁS,1994, p. 47)

Segundo o autor, uma gestão deve ser compreendida como instrumento dinâmico na medida em que propicia a consonância entre os dados da realidade e a estrutura organizacional. A ação de gerir não deve ser resultante da aplicação dos princípios de autoridade e numa concepção burocrática restrita à organização escolar, nem deve orientar-se pelos meandros do individualismo. O gestor deve partir do conhecimento do meio, das necessidades sociais e das aspirações da comunidade escolar, ou seja, deve buscar inovações que promovam uma real participação de todos e, principalmente, favorecendo a ocorrência de mudanças educacionais efetivas.

Essa concepção burocrática, eminentemente usada como elemento central nas escolas, é apresentada como discussão por Lefort (1979, p. 153) quando salienta que “a burocracia é um círculo do qual ninguém escapa, que no domínio das repartições as instâncias inferiores reportam-se a seus superiores no cuidado de tomar as iniciativas e resolver as dificuldades”, os superiores, por conseguinte, “esperam que seus subordinados deem, no nível dos casos

particulares, respostas que se ocultam no nível de generalidade onde eles as concebem". Vê-se claramente que elemento característico da burocracia, apontado por Lefort, pode ser analisada na relação que se estabelece entre os sistemas de ensino e as escolas e, nos bojos escolares, na relação estabelecida entre diretores, supervisores escolares, orientadores educacionais e professores.

Nesse contexto, o processo democratizante não se restringe a uma "preparação" para vivenciar a democracia. Outrossim, se uma gestão considerada democrática exclui os estudantes do processo gestionário, emerge mais que um paradoxo, uma prática inócua, ou seja, um simulacro de gestão democrática. Mesmo que em outro contexto que não seja uma realidade campesina, com relações sociais diversas e uma perspectiva radical, parecem se relacionar àquilo que Pistrak vem ponderar acerca do tema, ao passo em que insere a categoria de autodireção no debate. Segundo ele:

> Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades; mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à escola. É impossível imaginar-se na escola uma autodireção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar (PISTRAK, 2009, p.129).

Em suma, o que se verifica é que, mediante os pressupostos teóricos já elencados, nas unidades escolares o papel do gestor possui a sua relevância não somente como um simples administrador escolar, mas, sobretudo, como um líder que corrobora para a integração dos sujeitos ao processo educativo, fomentando um espaço de interação entre os agentes pedagógicos, os educandos e a família, objetivando a melhoria da qualidade do ensino numa perspectiva de mudança no plano gestor escolar, desconstruindo uma prática centralizadora para construir uma proposta que transcenda a visão unilateral. Enfim, ele deve oportunizar o constante aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na escola, abrindo, concomitantemente, um espaço de fomentação de criticidade, reflexão e dialogicidade entre os atores educacionais numa possibilidade de concepção mais altruísta e menos hermética

4 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A INCORPORAÇÃO DOS ANSEIOS E ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES CAMPESINOS – ALGUMAS TESSITURAS EM ANÁLISE

No Projeto Político-Pedagógico raramente estão incorporados os saberes e os fazeres do campo, sendo assim um aspecto de fragilidade para a transformação da realidade escolar. É importante que se construa um projeto de campo que abarque os aspectos mais diversos presentes no contexto campesino. Conforme elucida Silva (2004, p. 11) "A identidade da Educação do Campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana".

No que diz respeito à filosofia da escola do campo, torna-se importante frisar que a mesma deve ser embasada numa perspectiva de construção dos saberes, engajamento nos movimentos sociais e com uma pedagogia diferenciada, aspectos estes reafirmados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 2º, parágrafo único:

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

Desse modo, torna-se imprescindível que a escola invista em uma interpretação da realidade que promova a construção de conhecimentos úteis e necessários, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida tomando como eixo basilar estratégias solidárias, as quais garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. Uma das primeiras atitudes pedagógicas realizadas logo ao chegar ao Colégio Estadual Projeto Formoso A no início do ano letivo foi solicitar à diretora o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da unidade de ensino, para conhecer a proposta pedagógica e didática da escola que está inserida no espaço campesino, porém, para nossa surpresa ou constatação, o campo com seus saberes e fazeres não é retratado, pensado, e muito menos, citado no que deveria ser o documento que representa a identidade do referido âmbito escolar.

> Portanto, o projeto pedagógico da escola, ao se identificar com a comunidade local, busca alternativas que imprimam dimensão política e social à ação pedagógica. Articular não só a comunidade escolar em torno do projeto político-pedagógico, mas

> requer o elo com a comunidade, articulando-se às propostas comunitárias, fortalecendo a práxis. (VEIGA, 2001, pp. 62-63)

Como bem enfatizado pela autora, pensar o projeto pedagógico da escola é imprimir a sua dimensão política e social à ação pedagógica. No entanto, o desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo perpassa pela práxis, ou seja, avançar numa consistência e clareza teórica, bem como definir um projeto específico para poder dar um salto qualitativo na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até a caminhada já percorrida. Segundo Caldart (2004, p. 02), "é preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira."

Nesse aspecto, emerge um novo desafio, algo que exige de todos aqueles que erguem cotidianamente as bandeiras de luta um permanente retorno a uma questão de origem, a saber: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais presentes no PPP? Este desafio desponta-se em três vieses combinados: à priori, a necessidade de manter viva a memória da Educação do Campo, mantendo continuamente e dinamicamente sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; posteriormente, identificando as dimensões fundamentais que agregam à luta política a ser feita na conjuntura atual, momento este de desmonte das políticas públicas e ações de reafirmação das lutas já sedimentadas; e, consecutivamente, prosseguindo na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo, respeitando-se as peculiaridades inerentes aos espaços campesinos.

Nesse sentido, a elaboração e/ou a reelaboração do Projeto Político Pedagógico do CEPF - Colégio Estadual Projeto Formoso A, na perspectiva da Educação do Campo, com a valorização e a incorporação dos anseios e especificidades dos estudantes campo na proposta curricular da unidade de ensino é o produto final dos Grupos de Trabalho (GT) requerido pela Secretaria Estadual de Educação em 2018 durante o processo de execução da Jornada Pedagógica.

Nesse contexto, foi proposta a realização de uma mesa redonda com a temática "Melhoria da aprendizagem dos/as estudantes, na perspectiva de Ambientes contextualizados no Século XXI e da Educação no Território e sua Economia". O tema proposto para discussão emergiu do Plano Estratégico da SEC para o biênio 2017-2018 que trazia a proposição de uma ação transformadora na Rede Estadual, com foco na melhoria da aprendizagem dos/as estudantes. Para realizá-la, sugeriu-se que fossem convidados/as, previamente, um/a estudante, um/a professor/a e um/a representante do Colegiado Escolar, do segmento de pais, para participar como expositores/as. Sugeriu-se, ainda, a indicação de um/a professor/a para

sistematizar as falas dos/as participantes da mesa, destacando os pontos relevantes para inserção no Projeto Político-Pedagógico.

O gestor, durante a entrevista, relatou que:

> Durante as exposições, os/as participantes da mesa tinham como função falar do lugar que ocupam (professor/a, estudante, pais ou mães) e das experiências vivenciadas sobre a "Melhoria da aprendizagem dos estudantes", a percepção sobre ambientes de aprendizagem contextualizados no Século XXI e da Educação contextualizada no seu Território e sua Economia. – Gestor. (apêndice c – instrumento de coleta de dados com o gestor escolar).

Embora as perspectivas apresentadas em relação ao projeto de campo sejam viáveis tendo em vista a necessidade de se pensar na ideia de território e identidade como aspectos que se entrecruzam, uma vez que a educação do campo deve perpassar por uma proposta educativa contextualizada, pensar a melhoria da aprendizagem para os estudantes campesinos ainda se desponta como um grande desafio. Faz-se necessário desvincular-se da concepção capitalista, colocando o agronegócio na região como um elemento essencial no debate sugerido. Cabe ressaltar que as análises feitas pelo gestor, como também pelos participantes da mesa debatedora versam pela necessidade de enfatizar o lugar em que ocupam, valorizando as raízes históricas dos sujeitos.

Desse modo, é fundamental pensar na escola como espaço social em sua essência, compreendendo o estudante como um sujeito que possui a sua identidade própria e isso requer reconhecê-lo como agente de transformação do seu contexto, como um ser holístico que precisa ser considerado em sua formação integral. Assim, a escola pesquisada se propõe a: "assegurar ao nosso alunado o exercício da cidadania, garantindo-lhe que além de prepará-lo crítico e politicamente, forneça-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." (PPP, 2017, p. 13).

> Nesse sentido, a educação não-escolar destinada, sobretudo, ao trabalhador adulto do campo, implicaria não apenas na ressignificação da própria noção de educação, como também no adestramento supostamente perfeito desses trabalhadores triplamente expropriados: de sua terra, de seu conhecimento e de sua própria identidade (MENDONÇA, 2010: 162).

Assim sendo, o PPP numa escola do campo só passa a ter sentido se enraizado pela crença de que o direito à educação precisa fazer diferença na vida do estudante camponês em todas as suas inferências, ou seja:

> se a escolarização não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental. Quanto mais se afirmar a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa

> dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

Consecutivamente, conforme estruturado pela SEC, a jornada teria como objetivo geral "Promover a organização da prática educativa, no âmbito da unidade escolar, por meio de momentos de reflexão e discussão sobre os eixos estruturantes da SEC para o biênio 2017-2018, como norteadores do planejamento do ano letivo de 2018."

Além disso, no mesmo documento organizado pela SEC para a realização da Jornada Pedagógica em 2018 engendrou-se como objetivos específicos:

> Possibilitar uma discussão coletiva na unidade escolar sobre os eixos estruturantes da SEC, com vistas ao planejamento e a inserção de ações/atividades no Projeto Político Pedagógico. Promover a análise do Projeto Político Pedagógico, compatibilizando as ações previstas com outras atividades que emergiram da discussão realizada na mesa redonda. Propiciar a elaboração dos planos de curso, por área do conhecimento, envolvendo os/as professores/as das diversas áreas do conhecimento. Promover a avaliação dos projetos interdisciplinares já desenvolvidos pela unidade escolar enquanto propostas potencializadoras de aprendizagens, visando a manutenção e/ou reformulação do formato. Possibilitar o levantamento de estratégias pedagógicas para articulação de projetos com o currículo, com vistas à integralidade das ações no âmbito da unidade escolar. (Documento norteador da Jornada Pedagógica - SEC/2018).

Nesse aspecto, o trabalho de pesquisa foi dividido em diversas etapas: a) analisar os documentos da unidade de ensino, como o plano de trabalho da gestão e coordenação, a proposta curricular do CEPF e os planos de aulas dos docentes; b) entrevista com a gestora; c) questionários para os responsáveis; d) questionários para a equipe docente e a gestora; e) dois encontros mobilizadores com o Grupo de Trabalho composto de gestores, docentes, funcionários, pais/ responsáveis e conselheiros escolares.

A participação da comunidade escolar no processo de elaboração e/ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola do campo foi mobilizada com encontros temáticos realizados em 2018, período de reelaboração do PPP da escola e a formação do Grupo de Trabalho (GT) para promover a proposta dialética (reflexão-ação-reflexão) que serviram de diagnóstico para nortear os trabalhos da equipe gestora e da coordenação no segundo semestre do ano vigente.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola pesquisada:

> Na Jornada Pedagógica 2018, essas ou outras questões foram utilizadas para orientar as exposições. Ao trazer experiências já realizadas pela unidade escolar oportunizou-se o enriquecimento do debate, encorajando o coletivo para o desenvolvimento de um trabalho a partir de novas proposições. Ao final das exposições, recomendamos a disponibilização de um tempo para a interação da plenária com os/as expositores/as.

> Os pontos relevantes abordados nessa interação também foram ser considerados na sistematização para inserção no Projeto Político Pedagógico. – Coordenadora Pedagógica. (APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO)

Como se denota, há uma grande preocupação com a qualidade da aprendizagem escolar. No entanto, a inexistência dos anseios e especificidades do campo que não estão incorporados no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Projeto Formoso é de fato a grande problemática encontrada por esta pesquisa. E ficou nítido com a análise da entrevista com a gestora, dos questionários respondidos pela equipe docente, pelo gestor e coordenadora pedagógica, dos depoimentos coletados nos grupos focais realizados com os estudantes e das observações dos que participaram dos dois encontros mobilizadores do Grupo de Trabalho.

Outrossim, a incorporação dos anseios e especificidades dos estudantes do campo no Projeto Político-Pedagógico infelizmente não está previsto na proposta fundamentada do PPP, nem tampouco emerge como uma vertente participativa, dialética, dialógica e coletiva da comunidade escolar, pois o levantamento dos diversos aspectos históricos, geográficos, sociais, econômicos, educacionais e culturais da comunidade restringe-se apenas à menção meramente técnicos em seu escopo.

A construção do Projeto Político-Pedagógico com a participação efetiva da comunidade escolar deve representar um momento crucial para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, qualificar os saberes e os fazeres pedagógicos e didáticos na perspectiva da Educação do Campo contemplando, sobremaneira, os anseios e especificidades dos educandos.

> Portanto, o projeto de uma escola é fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo, considerando que é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de construção, e é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e reconfiguração. (VEIGA, 2001, P. 57)

Acerca dessas questões, Filho (2012, p. 131) refere-se a “projeto educativo escolar”, como “[...] um documento dinâmico de caráter pedagógico que estabelece a identidade da escola (diz o que ela é), formula seus propósitos gerais (diz o que ela pretende) e descreve seu modelo de organização (diz como ela se organiza)”. Desse modo, consegue traduzir suas intenções do âmbito escolar, aspectos prioritários, finalidades e princípios, além de definir suas ações fixando as orientações e os meios de efetivá-las.

Todavia, independente da terminologia aplicada para definir esse documento, todos conceituam o PPP como sendo um mecanismo capaz de propiciar a democratização da gestão

escolar, cuja função basilar versa sobre a identidade, trajetória, pretensões, perspectivas e possíveis ações da escola para com a educação dos estudantes e, essencialmente, ao atendimento dos elementos mais pontuais da escola.

4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR CAMPESINA

Refletir sobre o Projeto Político Pedagógico é pensar na concepção de um documento estruturador da ação educativa que revela a identidade da escola, propiciando a vivência democrática imprescindível para a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, resultante de um acordo assumido de forma coletiva e democrática. Nesse sentido, Moacir Gadotti (2001) afirma 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 presente (GADOTTI, 2001, p. 37).

Assim, conforme é elucidado por Gadotti, todo projeto conjectura transformações e, em se tratando do Projeto Político Pedagógico, caracterizado como um documento representativo da identidade escolar, além de ser uma ferramenta de cunho político fundamental para o engendramento das ações estabelecidas no âmbito escolar, é também fomentador de uma ação-reflexão-ação constante. Ele necessita ser elaborado seguindo os meandros da participação coletiva, onde todos os segmentos da comunidade apresentarão suas inferências quanto à viabilização das ações educativas. No entanto, esta não é uma tarefa fácil, pois requer do gestor uma articulação para efetivar essa relação de proximidade entre os agentes educativos e a comunidade educacional com as discussões e construções que se entrecruzam nos âmbitos escolares.

Através da construção coletiva desse documento, tem-se a possibilidade de refletir sobre os possíveis problemas educacionais que estão inseridos no contexto da escola, objetivar suas metas e ações para a melhoria da aprendizagem e formação do cidadão crítico, e também conhecer as expectativas, necessidades e potencialidades da comunidade como um todo, levando em conta os recursos pedagógicos e materiais existentes na escola. É pensar no tipo e qualidade de escola que se deseja e na concepção de homem e sociedade que se pretende construir. É buscar um rumo, uma direção, uma intenção que caracterize as ações esperadas.

Sobre a discussão realizada acerca da concepção do Projeto Político Pedagógico, Veiga (2005) cita que:

> O Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população. [...] Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2005, p. 13).

Como se vê, Veiga deixa claro que esse referido documento está articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da população. Ele representa um documento juridicamente reconhecido, cuja função precípua é encaminhar as atividades desenvolvidas no espaço escolar, o qual tem como premissa básica identificar, solucionar e/ou minimizar entraves que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que sua utilização precisa ser direcionada a partir de uma visão coerente e intrínseca às reais necessidades de cada instituição escolar. Enfim, esse documento de identidade escolar representa a expressão de autonomia, participação e espírito democrático da escola no que concerne à formulação e execução da sua proposta de trabalho.

Em se tratando dos princípios legais que fundamentam a elaboração do Projeto Político-Pedagógico nos contextos escolares, vale dizer que a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no inciso I do artigo 12 estabelece que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, ou seja, o Projeto Político Pedagógico.

Dessa forma, compreender toda a gama de aspectos que direcionam esse respectivo projeto é propor uma forma de organizar o trabalho pedagógico visando uma superação dos conflitos, buscando rechaçar as relações competitivas, corporativas e imperiosas nos espaços escolares. Com isso, o Projeto Político-Pedagógico tem suscitado muitos debates e discussões entre as mais diversas instâncias educativas. O que se denota é que, por intermédio dele, tem-se a possibilidade de conjecturar um ensino de melhor qualidade, experimentar o exercício do pensar, elaborar e operacionalizar o funcionamento da escola com autonomia.

Vale ainda acrescentar que refletir sobre os aspectos que norteiam tal documento é pensar na diversidade como parâmetro das relações interpessoais estabelecidas nos espaços mais variados. Partir dessa vertente significa estabelecer comparações compreendendo os valores, as definições éticas e as visões dos sujeitos inseridos nos âmbitos escolares mais díspares sobre a educação e o mundo em que os atores educacionais estão inseridos ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Gadotti (2001, p. 40) enfatiza que “todos não terão acesso

à educação enquanto todos – trabalhadores e não trabalhadores em educação, estado e sociedade civil – não se interessarem por ela. A educação para todos supõe todos pela educação".

Como bem menciona Gadotti (2001), é preciso compreender o Projeto Político-Pedagógico da escola a partir de uma reflexão do seu cotidiano. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário um tempo razoável de reflexão-ação, para se obter um mínimo necessário na consolidação de sua proposta.

Além disso, nota-se que a concepção desse projeto requer continuidade das ações, descentralização, democratização do procedimento de tomada de decisões e inserção de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório e cidadão. O exercício de uma prática cidadã no cerne das escolas deve ser uma ação constante, um ambiente dialético de participação como norteador do processo educacional, ou seja, algo que engendre a Educação do Campo como espaço de fomento aos processos culturais, sociais e identitários.

> Em função dessa intrínseca vinculação, 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 seus processos formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas. (MOLINA; FREITAS, 2011, p.19)

Considerando essas questões, Pablo Gentili e Chico Alencar (2001, p. 87) afirmam que: "A cidadania deve ser pensada como um conjunto de valores e práticas cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem na vida cotidiana dos indivíduos".

Nesse interim, o que se torna fundamental no bojo escolar não é conceber um conceito formal acerca da cidadania. O que é mais importante é a prática cotidiana dessa definição, pois a cidadania vai além do reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, mas, sobretudo, no cumprimento dos referidos direitos e deveres pela sociedade. Por outro lado, tanto o reconhecimento quanto o cumprimento não devem estar restritos à esfera política. A cidadania engendra uma ação mais ampla, ou seja, uma prática voltada para a igualdade como uma condição de existência, destacando a igualdade de direitos, de deveres, de oportunidades associados à participação social e política em sua essência.

Outro aspecto a ser ressalvado diz respeito à relação de proximidade que o Projeto Político-Pedagógico deve ter com a práxis docente. O autoconceito está intrinsecamente relacionado à motivação para a aprendizagem, que deve ser significativa e relevante para a vida dos alunos e, por sua vez, articulada com os seus conhecimentos prévios. A despeito dessas

questões, Arnaldo Nogaro (1995) salienta que a ausência do Projeto Político Pedagógico, impossibilita o desenvolvimento educacional de qualquer instituição de ensino.

Acerca dessas questões, Veiga (1995, p.15) ressalta que, para que haja uma construção da dimensão pedagógica dentro do Projeto Político Pedagógico, é fundamental instigar todos os sujeitos envolvidos na escola, dentre eles professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, para oferecer oportunidades que lhes possibilitem aprender a pensar e a estruturar o Projeto Político-Pedagógico da melhor maneira possível.

Em se tratando da trajetória das políticas públicas voltadas à Educação no Campo, nota-se que o reconhecimento oficial da necessidade de debates e de políticas públicas em relação à educação das pessoas do campo aconteceu quando, de fato, efetivou-se a publicação do Parecer 36, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001: "[...] mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana". (BRASIL,2001, p.1)

No entanto, ao pensar na educação do campo, tal Parecer restringiu-se o pensamento apenas às grandes distâncias percorridas por alunos até as escolas ou então, no número reduzido de alunos que são atendidos em uma escola, o que, de certa forma, paralisou muitas políticas e ações voltadas ao meio rural. Além disso, ainda é predominante ações discriminatórias com relação aos moradores do campo, se explicitando na forma de negação de muitos direitos sociais e trabalhistas, bem como da exploração do trabalhador do campo. Assim, com este contexto proeminente, se oferece uma educação reduzida às necessidades educacionais básicas e para a formação de mão de obra nesta área. Como aponta Gracindo (2006, p.16):

> Além do esquecimento, as políticas públicas de saúde, assistência social e educação, por exemplo, incorrem em dois comuns equívocos: um, ao não identificarem as significativas diferenças entre o campo e a cidade e, dois, ao não perceberem a diversidade interna do próprio campo (GRACINDO, 2006, p, 16).

Pautando-se nas prerrogativas já apresentadas, vê-se notadamente que a educação no campo é muito importante neste contexto por se tratar da realidade que permeia a escola, além de ser fundamental para o nosso país, que de um modo mais amplo, tem na agricultura um de seus maiores pilares. Conforme apontado no Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010,em seu artigo 1º:

> A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o

> disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

Tomando como base referencial as políticas públicas, essencialmente, com relação às Diretrizes Nacionais para a Educação no Campo torna-se necessário analisar como acontece a implementação das diretrizes que guiam o processo ensino-aprendizagem na escola do campo.

Destarte, é salutar afirmar a necessidade da definição de escola do campo estabelecidas no Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010 (art.1º,& 1º, inciso II), documento no qual se faz referência aos sujeitos a que a escola se destina, e não simplesmente na incoerência entre o aspecto dual de separação entre zona urbana e zona rural. Mesmo que a escola esteja situada em espaço urbano, esta pode receber recursos financeiros referentes aos alunos matriculados de acordo com a classificação de escola do campo.

> A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. Considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (HENRIQUES, 2007, p.13).

No entanto, outras medidas mais pontuais e especificadas foram definidas no Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010:

> § 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010, p.1).

Com base nesse documento, as escolas do campo devem ser compreendida como tal se existirem seja no meio rural ou em meio urbano, indistintamente, desde que atendam sujeitos do campo em sua maioria, respeitados os aspectos delimitados na definição de escola do campo: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (BRASIL, 2010, p. 1)

Conforme elucida Caldart (2009), “A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja articulada/trabalhada com foco na tríade: Campo - Política Pública - Educação. Vale salientar que esta é uma relação, na maioria das vezes tensa em que se

perpassam antagonismos, lutas e resistências. Caldart (2009) ainda afirma que a Educação do Campo trata de uma especificidade que se assume como algo singular: na discussão de país, de política pública, de educação o movimento da Educação do Campo se constitui de momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ele é, está sendo e poderá ser.

A partir de tal realidade, faz-se mister aprofundar os conhecimentos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Escola do Campo tendo como foco analisar as concepções sobre educação do campo que permeiam tal política articulando com as percepções dos sujeitos da escola pesquisada.

Educação do Campo é antes de tudo um alargamento do conceito de educação, é para além da educação, quando apresenta as denúncias, faz resistência e luta. Parafraseando Caldart (2012, p. 262), a "Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica". Tal modalidade de ensino representa um projeto camponês de superação e utopia, projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social, emancipação humana e política.

Cabe ainda acrescentar que "A Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo". (Idem, p. 262). O debate de campo é fundamental para compreender a agir sobre a realidade, principalmente, realidade social e educacional. a Educação do Campo tem dado centralidade/peso à luta pela democratização do acesso ao conhecimento, reconhecendo sua importância estratégica na formação de sujeitos capazes de construir novas alternativas populares para o desenvolvimento do campo num projeto popular.

Assim, torna-se possível entender que a escola não deve seguir princípios impostos pelo poder centralizador, mas sim encaminhar suas diretrizes pautadas em uma visão própria de mundo. Com base nessas premissas, constata-se que é extremamente necessário que a escola acorde para essas questões e lute por sua própria autonomia.

Entretanto, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação no Campo (2006):

> [...] o debate entre educação do campo e educação da cidade, na maioria das vezes, vincula-se à simples transposição da educação da cidade para a educação do campo, desconsiderando as especificidades dos sujeitos que vivem no campo. (BRASIL, 2006, p.22).

Logo, consubstanciados por tais Diretrizes, os estabelecimentos de ensino situados em contextos rurais devem discutir critérios que visem melhorar e assegurar continuamente o estreitamento entre o processo ensino-aprendizagem considerando como eixo basilar as especificidades dos sujeitos que fazem parte do contexto no qual a escola está inserida.

Em linhas gerais, percebe-se ser necessário que todos os atores inseridos nos âmbitos escolares mais díspares assimilem os princípios que orientam a atividade educativa em direção à autonomia. Tendo em vista a formação de uma consciência autônoma, toda a comunidade escolar terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o cotidiano escolar. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico torna-se um elemento de ação-reflexão-ação importante para a consolidação de uma gestão democrática e humanizadora.

5 AS PARTICULARIDADES E POTENCIALIDADES PRESENTES NA ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DO PPP DE UM ESPAÇO ESCOLAR CAMPESINO – SENTINDO O CHÃO DA ESCOLA, FINCANDO O PÉ EM SUAS RAÍZES

Como a abordagem do presente trabalho se refere ao Projeto Político-Pedagógico no âmbito escolar campesino, os elementos a serem destacados se circunscrevem às especificidades da escola pesquisada e suas incidências sobre o referido documento de identidade, bem como as contradições inerentes ao espaço em que a referida unidade escolar se encontra, ou seja, um contexto marcado pela presença do agronegócio.

> O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. (CALDART, 2004, p. 02)

Os dados da pesquisa de capo realizada evidenciaram, conforme são apresentados mais adiante, que a ausência ou pouca participação efetiva e eficiente da comunidade escolar na elaboração e/ou reelaboração do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva dos anseios e especificidades dos estudantes é o problema que emerge para análise, pois os segmentos representantes da comunidade escolar não participam com tanta frequência das discussões e tomadas de decisões e de atitudes para potencializar e qualificar a Educação no/do Campo, sendo necessário identificar, analisar e compreender os motivos que dificultam a participação ativa e crítica dos segmentos da comunidade escolar nos rumos da escola com o intuito de transformar a realidade das escolas do campo.

O Projeto Político-Pedagógico representa um documento cuja premissa basilar centra-se no detalhamento de objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando, entre outras coisas, as exigências legais do sistema educacional, bem como as suas especificidades, necessidades prioritárias, propósitos e expectativas da comunidade escolar.

No que concerne ao PPP da referida escola, vê-se uma visão mais utilitarista, pouco centrada em questões particulares que ensejam uma abertura ao debate local, às referências identitárias e culturais, mas principalmente aos projetos pessoais dos alunos. Embora a coordenação faça menção à participação dos líderes de classe, não consegue aplicar as ações e/ou sugestões apresentadas pelos líderes no bojo escolar inibindo-os do seu protagonismo. Enfim, ao se engendrar possíveis discussões com a comunidade escolar, não se configura o estudante como parte integrante no processo decisório de ações a serem desenvolvidas. De

acordo com o exposto abaixo, nota-se uma grande preocupação na parte da VISÃO da escola proposto no PPP com a questão apenas utilitarista, preparação de mão de obra para atender aos anseios capitalistas.

> Assim, priorizaremos atender aos preceitos exigidos pelo mercado de trabalho, focando na preparação de mão de obra que atenda às necessidades dessa área. Pra isso, focaremos no trabalho com disciplinas de cunho mais utilitarista, pois é importante que os alunos tenham as técnicas necessárias às demandas dos setores econômicos. (PPP, 2017, p. 13).

Por outro lado, conforme elucidado abaixo, o Projeto Político-Pedagógico da escola tem como função tornar o respectivo âmbito escolar uma referência na qualidade de ensino. Caso as ações sejam, efetivamente, postas em prática pelos seus segmentos, tornar-se-á possível a materialização de suas necessidades e projeções sendo capaz de atender aos princípios basilares estabelecidos pelas leis que asseguram tais direitos.

> Almejamos ser uma escola cuja função precípua seja pautar-se em uma referência na qualidade de ensino na realidade em que esta instituição está inserida, primando pela criatividade nas aulas ministradas, pelo trabalho participativo, eficaz, inovador e responsável, desenvolvido pela nossa equipe, respeitando nossos alunos, pais e comunidade escolar, contribuindo para uma sociedade que, de fato, preze pelo princípio de igualdade. Em suma, priorizamos oferecer uma educação inovadora, fundamentada na transparência das ações, que promova a excelência humana e acadêmica e o desenvolvimento de uma sociedade sustentável na perspectiva de sua autonomia e da sua otimização do processo de ensino-aprendizagem. Em suma, ser uma Unidade Escolar de referência, inovadora em suas propostas e práticas pedagógicas e na formação de cidadãos críticos, conscientes e empreendedores. (PPP, 2017, p. 12).

Conforme elucidado acima, o PPP traz um enfoque educacional mais atrelado aos ao perfil de referência na qualidade do ensino e na perspectiva de formação de sujeitos críticos, conscientes e empreendedores. O que desperta a atenção é a ausência de um enfoque direcionado, à educação do campo. Em meio aos principais elementos presentes na VISÃO de escola pretendida no PPP, é notória a necessidade de pensar o espaço escolar como preparador de mão de obra ao destacar a palavra “empreendedores”. Essa visão está submetida à lógica do mercado tendo em seu bojo o modelo por competências advindo do mundo empresarial com o objetivo de preparar o indivíduo “competente” para o mercado de trabalho, conforme asseveram Santos e Mesquida (2007).

Ao ser ditado um novo perfil de estudante, embora a escola coloque como enfoque o caráter crítico como premissa, nota-se que para perceber o mundo em sua complexidade os estudantes precisam estar conscientes do seu papel transformador no campo. Negar aos

educandos essa capacidade de se compreender como um ser social, inserido num espaço campesino, com valores, história de vida, raízes "fincadas" no local de origem, conjecturam-se como algo denominado por Gramsci de "gorila amestrado". Tal fato pode nos colocar frente a uma concepção de formação acrítica enquanto ideologia econômica firmada no pensamento neoliberal, cujo pressuposto fundamental "não desenvolve o processo de politização, ao contrário, acaba responsabilizando os indivíduos pelos eventuais fracassos" (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 14).

Sob este prisma, residem duas características essenciais inerentes ao Projeto Político-Pedagógico, as quais são definidas por Libâneo (2004, p. 152): considerar o que já está instituído (legislação, currículos, métodos, conteúdos, clima organizacional, etc); e, concomitantemente, instituir, estabelecer e criar objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos e valores, ressignificando a própria cultura escolar. Desse modo, tal instrumento configura-se como um elemento importante no processo de organização da escola e, por essa razão, algo que não se engendra simplesmente num produto que cumpre uma exigência legal.

> O Projeto Político-Pedagógico, portanto, é a sistematização das opções, da visão de realidade, dos valores, do horizonte compartilhado, bem como das ações a serem desencadeadas para realizá-lo a partir da realidade em que a escola se encontra. É uma espécie de "carteira de identidade" da escola, só que não estática ou formal, mas viva, dinâmica, sendo constituída por finalidades, leitura de realidade e planos de ação. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição no processo de transformação, na medida em que expressa o compromisso do grupo com uma determinada caminhada. (VASCONCELOS, 2017, p.04).

Ademais, as principais características inerentes a um Projeto Político-Pedagógico são, entre as vertentes que se entrecruzam, a sistematização da visão da realidade, dos valores a ela agregados, do horizonte a ser compartilhado, enfim, a necessidade de envolvimento da comunidade educativa, visando um processo dialético de ação, que se consegue por meio da prática reflexiva, onde juntamente com o grupo se estabelece um ponto de referência que passará a ser o gerador de questionamentos, dúvidas, sonhos e do que realmente nossa escola necessita.

> A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (CALDART, 2004, p. 03)

Veiga (1995, p. 33) coloca que: “É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta”.

Em se tratando do processo de elaboração e/ou reelaboração do PPP, vale destacar que são importantes alguns passos definidos em 2019 pelas Orientações para Revisão dos Projetos Pedagógicos (Pps), à luz dos novos currículos, abaixo elencados:

> A equipe gestora da escola deve liderar a revisão do PP (com engajamento do Conselho Escolar, a depender das dinâmicas locais). • Porém, para gerar engajamento de toda a comunidade escolar na implementação dos novos currículos, o PPP deve ser construído de maneira democrática e participativa. É importante que se dê voz a todos os atores: professores, demais funcionários da escola, alunos, famílias, grupos e representações de alunos, pais e professores e comunidade do entorno em geral. • A participação dos professores da escola é fundamental, tendo em vista que a revisão do PPP permite o aprofundamento dos novos currículos e o engajamento com o projeto da escola. No entanto, sugere-se que os professores não sejam responsáveis pela condução de processos demasiadamente demandantes de tempo, como a redação do documento ou a organização de consultas populares. Afinal, os novos currículos propõem mudanças relevantes para a prática docente e, ao longo de 2019, é importante que as atividades extraclasse dos professores sejam prioritariamente voltadas para a sua formação continuada. • A revisão do PP também não precisa partir de uma folha em branco. Elementos como a contextualização, caracterização, missão, visão e valores dos PPs anteriores podem ser aproveitados e apenas atualizados e reforçados com a comunidade. O processo mais intensivo e profundo da revisão dos PPs em 2019 deverá ser o Plano de Ação com foco na implementação para os novos currículos. • A comunicação efetiva e transparente, desde o início do processo até a divulgação do documento final é fundamental. (Orientações para Revisão dos Projetos Pedagógicos - Pps, 2019)

A partir desse processo de ação-reflexão-ação, a comunidade educativa terá referenciais concretos para a elaboração de pareceres avaliativos sobre a realidade escolar, sendo possível analisar cada etapa em toda a sua extensão, seja nos valores agregados à instituição, metas a serem seguidas ou na recriação das regras para a construção crítica e autônoma da nova ordem pedagógica.

> A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (CALDART, 200????, p. 03)

Conforme elucida a autora, a Educação do Campo possui sua particularidade materializado a partir do vínculo que estabelece com os sujeitos sociais concretos sem desconsiderar a dimensão da universalidade, ou seja, sua raiz basilar centra-se na formação humana, no diálogo com a teoria e a prática

respeitando-se a realidade particular dos sujeitos. Outrossim, o PPP dentro da perspectiva de construção alinhado a uma educação campesina, pensando numa perspectiva análoga, pode ser comparado a uma árvore. Planta-se uma semente que germina, desenvolve os primeiros brotos, cria e fortalece suas raízes, produzindo a sombra, flores e frutos que, consecutivamente, darão origem a outras árvores, frutos... Mas, para dar continuidade a esse ciclo de novas concepções e manter a árvore viva, não basta adubá-la, regá-la e podá-la apenas uma vez; faz-se mister que a consecução de novos ciclos suscitem constantes transformações de ideias, conceitos e que estes se fortaleçam a partir dos desafios que emergem no cotidiano das mudanças que, indubitavelmente, fazem parte do cenários de coisas que estão postas nas relações estabelecidas. Assim, por meio de atitudes dos sujeitos sociais que atual no chão da escola, em suas vivências diárias, vão se estabelecendo os vínculos sociais, espaços em que permeiam as relações humanas e se constroem as identidades.

5.1 MAPEAMENTO GERAL DAS METAS DA ESCOLA E PROJEÇÕES PARA O PERÍODO 2014 – 2024: SINTONIA COM O PLANO ESTADUAL DECENAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA

A intenção aqui é trazer algumas reflexões acerca dos aspectos suscitados e projetados no PEE, LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016, a qual foi decretada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo então governador da Bahia Rui Costa. Desse modo, entre outras questões, o referido documento traz em seu escopo:

> Art. 1º - Fica aprovado o Plano Estadual de Educação - PEE-BA, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, em consonância com o disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 250 da Constituição Estadual e na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE. (PEE, 2016, p.13).

O PEE apresenta, em se tratando do Ensino Médio a META 3, a qual fomenta a necessidade de:

> **Meta 3:** Expandir gradativamente o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE-BA, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (PEE, 2016, p. 13).

Dentre as estratégias, especificamente voltadas para a educação do campo, o PEE traz como enfoque os seguintes apontamentos:

> 3.2) fortalecer as iniciativas estaduais de renovação do Ensino Médio, em articulação com os programas nacionais, a fim de fomentar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, nas dimensões do trabalho, das linguagens, das tecnologias, da cultura e das múltiplas vivências esportivas, com destaque para as **escolas do campo**, quilombolas, de grupos itinerantes e comunidades tradicionais, nas quais devem ser consideradas as experiências e realidades sociais dos respectivos espaços de vivência dos estudantes;
>
> 3.3) fomentar programas de educação e de cultura para a qualificação social de pessoas de áreas urbanas, **do campo**, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos que estejam fora da escola ou em defasagem no fluxo escolar;
>
> 3.4) estimular a expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, observando-se as **peculiaridades das populações do campo**, das comunidades indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais e dos povos ciganos;
>
> 3.5) integrar, anualmente, as avaliações sistêmicas do Ensino Médio ao funcionamento das unidades escolares respectivas, nas áreas urbanas, **no campo**, indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais, considerando as dimensões pedagógica e administrativa; (PEE, 2016, p. 13, grifo nosso).

Em se tratando das metas estabelecidas pela unidade escolar pesquisada, percebe-se que as mesmas destoam das apontadas no PEE. Em nenhum momento, a escola deixa claro, por exemplo, a necessidade de se implementar ações que fomentam programas de educação e de cultura para a qualificação social de pessoas de áreas urbanas e **do campo**, especificamente. Nem, tampouco, propicia iniciativas estaduais de renovação do Ensino Médio, em articulação com os programas nacionais, através de práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, nas dimensões do trabalho, das linguagens, das tecnologias, da cultura e das múltiplas vivências esportivas, com destaque para as **escolas do campo**. Enfim, está ausente um olhar para a educação do campo em suas metas, algo enfatizado pelo PEE.

> Como nossa proposta pedagógica considera alguns valores imprescindíveis, como o direito à educação e à consciência de que todos os alunos são capazes de aprender, estabelecemos como metas a atingir nos próximos dois anos:
>
> - A redução das taxas de evasão e repetência;
> - A implantação de uma proposta curricular com novos recortes de abordagens e conteúdos e práticas que assumem a aprendizagem específicas de cada área e as aprendizagens ligadas à leitura a à escrita, como compromisso de todos;
> - A ampliação dos espaços de discussão coletiva;
> - Redução das distorções idade-série. (PPP, 2017, p.11)

Denota-se, a partir dos aspectos acima delineados, uma preocupação com a questão da evasão e repetência, redução dos quadros de distorção idade-série, sem se preocupar com elementos que poderiam ser suscitados levando-se em consideração que o Colégio Estadual

Projeto Formoso está situado num espaço marcado por processos antagônicos, lugar em que impera o agronegócio.

Quadro 4 - Plano de Trabalho da Coordenação Pedagógica

AÇÕES PRIORITÁRIAS	DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES	PERÍODO DE EXECUÇÃO	PARCEIROS
DISCUSSÃO PPP	✓ Sistematização das contribuições dos professores e pais para este documento em andamento (ver funcionários); ✓ Conclusão e apresentação do documento à comunidade escolar; ✓ Acompanhar e avaliar a execução do PPP.	Fevereiro Durante o ano	Professores, Direção, Líderes de Classe Professores, estudantes, funcionários e pais
Acompanhamento de AC	✓ Promover espaços de formação continuada a partir de textos/ recursos midiáticos selecionados para esse fim; ✓ Acompanhar a elaboração de projetos e colaborar na execução.	Nos horários de AC	Professores e Direção
Orientações aos Líderes de Classe	✓ Organizar um espaço para os encontros mensais; ✓ Elaborar com eles um cronograma de encontros; ✓ Orientar a construção do Plano de Ação	Julho	Líderes e Direção
Acompanhar a atuação do Colegiado Escolar	✓ Participar das reuniões sugerindo/propondo, quando necessário.	Mensalmente	Colegiado Escolar e Direção
Realizar reuniões de planejamento e avaliação das ações pedagógicas	✓ Auxiliar o planejamento e execução dos projetos didáticos e interdisciplinares; ✓ Planejar coletivamente a execução dos eventos, programas e projetos escolares; ✓ Acompanhar a realização da Recuperação Paralela; ✓ Organizar a realização dos Conselhos de Classe	Durante as ACs e outros momentos coletivos e individuais. Conforme cronograma escolar	Professores Professores, Líderes de Classe, Direção e funcionários Professores e Direção Professores, Líderes de classe e Direção

Fonte: Plano de trabalho da coordenação pedagógica (PPP, 2017, p. 56)

Com base no Plano de Trabalho estabelecido pela Coordenação Pedagógica da escola pesquisada (conforme exposto no Quadro 9), embora exista um momento de discussão do PPP, torna-se clara a ausência de uma proposta que priorize ações articuladas para atender aos anseios e especificidades dos estudantes campesinos, nem tampouco estratégias que priorizem a Meta 3 apresentada pelo PEE em consonância com as estratégias ali inseridas como instrumentos de potencialização dos direitos desses referidos estudantes.

Acerca dessas questões, Veiga (2001) destaca que:

> Para que a escola possa exercer suas incumbências definidas pela legislação, ela deverá ser estatal quanto ao funcionamento, democrático quanto à gestão e pública quanto à destinação. O grande desafio da escola está em garantir um padrão de qualidade técnica e política para todos e que não apenas respeite a diversidade local, social e cultural, mas entenda que o aluno é o sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo. (VEIGA, 2001, pp. 55-56).

Essa necessidade de atribuir à escola as incumbências definidas pela legislação enseja também mudanças políticas nos rumos da educação no campo como uma necessidade evidente na conjuntura atual que foi detectado nessa pesquisa. Somente

um forte investimento em políticas públicas de superação das desigualdades facilitará uma significativa melhora nos índices educacionais.

A "voz" dos estudantes do Projeto Formoso sinaliza para a urgência em prestar atenção nos discursos, tanto por parte de educadores, como por parte do poder público. Faz-se mister a urgência de novas pesquisas a partir desta investigação, ou seja,

a) compreender o posicionamento dos pais e das lideranças da comunidade sobre o significado da escola para a cultura local;
b) Analisar o funcionamento das unidades escolares e a práxis pedagógicas das professoras locais;
c) Observação direta dos estudantes das comunidades nas escolas urbanas, analisando os projetos político-pedagógicos e a formação e práticas pedagógicas dos professores dessas escolas e como eles consideram os estudantes oriundos do campo na perspectiva de atensimento aos anseios e especificidades dos estudantes campesinos.

> A identidade da Educação do Campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. (ROCHA, et al. 2011, p. 04).

Assim, esta investigação aponta para a necessidade de ouvir mais os estudantes e a comunidade escolar para conhecer melhor a educação no campo, principalmente, para elaboração de políticas públicas educacionais. Conforme elucidado por Caldart (2004), a Educação do Campo emerge justamente das contradições que se engendram em detrimento das discrepâncias entre os própsitos da agricultura capitalista e aquele que defende os direitos dos sujeitos do campo, algo que marca fortemente a realidade contextual vivenciada no Projeto Formoso A.

> A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto

pessoas. (CALDART, 2004, p. 03)

Nesse sentido, a “voz” que ressoa dos estudantes, conforme aponta a coleta de dados do próximo capítulo, destoa daquilo que efetivamente, está atrelada à essência da Educação do Campo. Aponta também para a existência de desigualdades educacionais e sociais típicas da sociedade de classes. Almejar a superação das desigualdades entre classes, da relação dual entre pessoas da cidade e do campo, do centro e da periferia depende dos esforços coletivos para que sejam organizados processos educativos e sociais cujo fim seja a emancipação do ser humano. Um pensamento utópico? Possivelmente! Mas, acredita-se que a esperança do advento de uma sociedade justa ainda permanece na conjuntura aual.

6 AS VOZES DO CAMPO E OS SEUS IMPACTOS: OLHARES, IMPRESSÕES E PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS

Em se tratando da análise e tratamento dos dados, tomar-se-á como referência a metodologia dialética visto que "a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade" (KOSIK, 1976, p. 20).

Cheptulin (1982, p.5) destaca-se que deve tratar as categorias como princípios ligados "à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência". Na concepção marxiana, as categorias são determinações da existência e, por essa razão, o cerne da questão está na prioridade ontológica, ou seja, no estudo do ser, da existência, da realidade, e não na gnosiologia que tem como determinante a teoria do conhecimento humano, e na lógica dedutiva, indutiva, hipotética, etc., das coisas. Para Marx (2006, p. 212), o ser social "[...] não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade".

Nesse ínterim, a análise dos dados ocorreu por triangulação. Segundo Triviños (1987, p. 138) "a técnica de triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo". A triangulação entrelaça todas as informações colhidas analisando, comparando, provocando e confrontando os fatos e fenômenos coletados por meio dos instrumentos de coleta de dados. A despeito do tratamento dos dados, Deslandes (2009, p.55), alerta ainda para a seguinte orientação, "além da elaboração do texto em si, o projeto da pesquisa que virá a ser realizado também deve ter a preocupação de não causar malefícios aos sujeitos envolvidos no estudo, preservando sua autonomia".

Em suma, o processo de análise contemplou dois momentos complementares: análise de cada grupo de forma específica e análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados. Outrossim, o objetivo deste processo é identificar tendências e padrões de respostas associadas com o tema de estudo.

6.1 A AÇÃO EDUCACIONAL NO CAMPO, ENSINO MÉDIO E SUAS CONTRADIÇÕES: RESSONÂNCIAS DAS VOZES DOS PROFISSIONAIS DO COLÉGIO ESTADUAL PROJETO FORMOSO

Em se tratando dos profissionais que atuam no Colégio Estadual Projeto Formoso, sujeitos que fizeram ressoar sua vozes nessa pesquisa, percebemos as muitas faces de uma

realidade marcada por contradições, presença forte do agronegócio, resistências em meio a um sistema que suprime direitos e enfrentamentos em busca de um espaço onde os protagonistas sejam aqueles que defendem a bandeira da Educação do Campo.

Desse modo, inscreve-se como expectativa a possibilidade de reinventar as experiências existentes no campo, confrontando as experiências hegemônicas, que historicamente foram impostas a esses povos. As práticas educativas construídas dentro desse paradigma são constituídas, concomitantemente, como parte do sistema nacional de educação, na sua universalidade e na especificidade sociocultural dos grupos sociais a quem se destina.

Assim, a heterogeneidade característica dos sujeitos sociais da Educação do Campo, dos seus contextos existenciais e redes de relações constituem suas singularidades. Contudo, a análise da gestão educacional, das práticas pedagógicas, dos projetos de vida dos estudantes em meio aos enfrentamentos oriundos do campo, evidencia semelhanças, sobretudo, no que tange aos seus princípios e fundamentos dos quais trataremos neste capítulo.

No que diz respeito às entrevistas, realizamos codificação para manter o anonimato. Para isso, adotamos a seguinte codificação: as professoras receberam a letra P, para a função professor(a), e um numeral da sequência na entrevista. Assim, por exemplo, P1, é professora número um. Já os estudantes receberam a letra E o numeral da sequência da entrevista. A letra G e um numeral da sequência foram destinados também para o gestor e C para a coordenadora pedagógica.

Tratamos o *corpus* de análise, fazendo associar cada uma das categorias identificadas às contribuições das falas e das observações: educação do campo, agronegócio, contradições e gestão educacional, tomadas do método dialético no intuito de que a realidade seja compreendida como uma totalidade concreta. Vale enfatizar que as categorias, conforme expõe Cheptulin (1982, p. 141) “refletem as particularidades dos estágios do conhecimento no próprio momento em que em que elas se formam e por meio de relações necessárias surgidas entre elas”.

Para este autor, as categorias refletem, de uma maneira ou de outra, as leis do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática. Portanto, uma ação coletiva e institucional é composta por quatro pólos: prática docente, prática discente e prática gestora que se inter-relacionam para garantir o quarto pólo que é o epistemológico ou dos conteúdos educativos.

A partir dos estudos preliminares acerca da Educação no Campo e as diretrizes curriculares nacionais, buscamos analisar quais as percepções que os sujeitos da escola pesquisada possuem acerca dos desafios postos à gestão a partir das particularidades locais e/ou

regionais. Logo, no período de 12 a 30 de novembro de 2019, realizamos entrevistas semiestruturadas com representantes dos segmentos da comunidade escolar, cujas análises passo a apresentar a seguir.

6.2 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

No segmento docentes, participaram da pesquisa 4 professoras:

(P1) Graduada em Pedagogia, Especialização em Educação do Campo e Mestranda do Profissional em Educação. Trabalha no regime de 20 h semanais e atua como docente há 14 anos especificamente com a Educação do Campo.

(P2) Graduada em Letras, Especializada em Educação Especial e Inclusiva, Especializada em Educação do Campo. Atua há 10 anos na educação e 02 anos, especificamente,

(P3) Licenciada em Matemática, com Especialização em Educação Matemática. Recém-convocada a mesma atua há 1 ano e 3 meses na escola tanto na docência como também na educação do campo, respectivamente. Reside na zona urbana. Possui 40 horas semanais de carga horária.

(P4) Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, Bahia, Especialista em Ensino de Ciências e Matemática e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus, Bahia. Esta também residente na sede do município. Também convocada no último concurso. Atua com carga horária de 40 horas semanais e possui experiência tanto na docência como trabalhando com a educação do campo de 1 ano e 3 meses.

Indagadas acerca de como tem sido a experiência na docência da escola pesquisada, que está inserida no espaço campesino, as professoras apresentaram as seguintes proposições,

> Minha experiência possui dois lados: de um lado é maravilhoso atuar em uma área de interesse pessoal e com a qual nos identificamos; trabalhar com os sujeitos do campo é gratificante, pois além de construirmos outros conhecimentos sobre esse espaço temos a oportunidade de contribuir com a formação de pessoas críticas aptas a lutarem por seus direitos. Por outro lado, é angustiante, pois nos falta recursos didático-metodológicos, prédios com infraestrutura adequada para as crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo, autonomia para a construção de uma proposta pedagógica adequada para o povo do campo, formação adequada para montar comissões com a participação da comunidade na construção de uma proposta a partir das necessidades dos estudantes do meio rural. (P1)
>
> Nos dias atuais, tem sido um meio eficaz de troca de experiências incentivando e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de lutar por direitos e de valorizar sua cultura, modo de vida, costumes... (P2)
>
> Tem sido gratificante por ter contato com uma vivência rica em cultura, simplicidade

> e hospitaleira, mas ao mesmo tempo preocupante por conta dos recursos, da logística de transporte e estrutura física e da rotina dos alunos que precisam dividir seu tempo entre escola e trabalho (P3)
>
> A minha experiência na docência em uma escola inserida no espaço campesino tem sido muito desafiadora, visto que me deparei com situações que não me foram apresentadas, nem sequer mencionadas, quando eu era discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse sentido, percebi que umas das lacunas existentes durante a minha formação inicial foi a ausência de um disciplina específica sobre Educação do Campo e de uma discussão aprofundada sobre esse tema nas disciplinas pedagógicas da grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESC, tais como Estágio Curricular Supervisionado, com o intuito de subsidiar o futuro professor na atuação profissional nessa modalidade de ensino, a qual possui especificidades distintas daquelas encontradas em escolas urbanas. Nesse sentido, ao atuar como professora de Biologia e Química no Colégio Estadual Projeto Formoso fui instigada a aprofundar os meus conhecimentos sobre a Educação do Campo e buscar estratégias de ensino inovadoras. Para tanto, iniciei recentemente um curso de Especialização Ciências é 10! promovida pelo IFBA com o intuito de dinamizar as minhas aulas. Busco atuar como agente de transformação social, preparando os alunos para atuar com discernimento e responsabilidade, aplicando os conhecimentos científicos na resolução de problemas complexos da sua vida cotidiana. Aproveito as oportunidades durante as minhas aulas para alertar os estudantes acerca da importância de ter autonomia para tomar decisões e estar prontos para conviver e aprender com as diferenças e as diversidades sendo capazes de montar o seu Projeto de Vida, incentivando-os a prosseguirem os estudos no Ensino Superior.
> Dentre os desafios enfrentados por mim aponto o transporte de professores até a escola. O Colégio Estadual Projeto Formoso está localizado no Projeto Formoso, distrito de Bom Jesus da Lapa, situado a 33 Km da sede do município. No entanto os professores do CEPF não recebem auxílio transporte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pois não existem linhas convencionais de transporte coletivo cadastrada na Agerba que realize o transporte de pessoas entre Bom Jesus da Lapa e Projeto Formoso. Há também problemas em relação ao acesso até o espaço escolar, visto que a estrada possui trechos não pavimentados, com buracos e muita poeira e com canais de irrigação sem nenhuma proteção ou placa alertando o perigo, o que representa um risco para nós. Inclusive já morreram muitas pessoas que caíram no canal, por conta de acidentes de moto etc. E no período de chuvas na região torna-se quase impossível a ida de professores e alunos à escola. Por essa razão solicitamos a Gratificação de Difícil Acesso, mas o pedido foi negado pela Sec, alegando que a escola não atende os requisitos básicos.
> Uma outra dificuldade é a falta de infraestrutura da escola, pois esta não possui laboratório de Ciências, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, salas pequenas e pouco ventiladas, quadra poliesportiva. É importante destacar que o prédio no qual a escola funciona é alugado, havendo a urgente necessidade de a Secretaria de Educação do Estado da Bahia realizar a aquisição de terreno próprio e a construção da escola, com o intuito de ofertar uma educação com mais qualidade para a população do Projeto Formoso.
> Eu percebo que os moradores do Projeto Formoso vivem uma triste contradição, pois este é o maior produtor de banana do Brasil, sendo um dos maiores geradores de riqueza do município de Bom Jesus da Lapa, mas os moradores não possuem condições básicas de sobrevivência, como tratamento de água. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Os sujeitos entrevistados ratificam a importância do professor que atua nas escolas do campo estarem comprometidos com a realidade local, identificar-se com o contexto campesino e ter sensibilidade com os problemas e especificidades dos alunos do campo, principalmente, ter consciência das condições de trabalho que afetam os docentes que lá atuam, tais como: estar

condicionado à questão da qualidade do transporte escolar, lutar pelas gratificações que deveriam ser asseguradas a quem se deslocam para o exercício da função, lidar com as condições objetivas e subjetivas de vida dos alunos e de suas famílias enquanto trabalhadores rurais. Além disso, enfatizam que o perfil desejável dos professores que atuam hoje nas escolas do campo deve ser marcado pela sensibilidade da escuta e por gostar de ser um professor do campo e, por sua vez, relatam a sua experiência pessoal nesse processo de se constituir enquanto professor de uma escola do campo.

Fica evidente a existência de uma contradição, pois o local em que atuam é o maior produtor de banana do Brasil, sendo um dos maiores geradores de riqueza do município de Bom Jesus da Lapa, mas os moradores não possuem condições básicas de sobrevivência, como tratamento de água, por exemplo.

Arroyo (2007, p.158), destaca que o histórico brasileiro demonstra que não há "uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima". O autor ainda assevera que os programas de formação são esquematizados "dentro do modelo de escolarização formal e urbana", cuja função primordial reside em "garantir a reprodução das relações sociais de produção" (Idem) valorizando os modelos extrínsecos à realidade campesina, em especial aqueles orientados por uma visão urbanocêntrica, como se fossem os únicos passíveis de adesão. Em suma, trazem em seu escopo a ideia que reforça a reprodução da prática na lógica urbana como eixo direcionador das práticas pedagógicas.

Em se tratando da concepção que as mesmas têm sobre Educação do Campo, foram categóricas em destacar que:

> Educação do Campo, na minha concepção, é aquela educação construída no diálogo com os sujeitos do meio rural, delineada segundo as especificidades socioculturais desse espaço e não prioriza a transmissão de informações. Nessa perspectiva, o objetivo primordial da Educação do Campo é a formação crítica e global do sujeito, habilitando-o para ingressar no mundo do trabalho, transformar sua realidade e escolher se fica no campo ou busca outros espaços para sobreviver. Para além da aprendizagem mecânica, esse modelo educacional se preocupa com o reconhecimento dos sujeitos do campo enquanto sujeitos de direitos e, como tal, precisam possuir as oportunidades e as condições necessárias para lutarem por seus direitos e desenvolvimento de sua localidade. (P1)

> Como dizia Raul Seixas "Um sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que sonha junto é realidade". Que a educação do campo seja um sonho coletivo a ser compartilhado e construído por várias mãos e em diferentes contextos, contribuindo na produção e realização de novos sonhos, desejos e utopias. Viva o campo e a educação do campo! Vi esse pensamento em um livro que li, reflete um pouco do que estamos dizendo. Talvez seja a importância deste projeto de formação para a Educação do Campo (Sonhar coletivo). Esse pensamento coloca mais uma vez

> o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação. Mais uma falsa ideia, o que está em questão é um projeto de escola e não a sua localização. Uma escola do campo tem uma especificidade que é inerente a histórica luta de resistência camponesa. (P2)
>
> Uma educação que cumpra os requisitos formais, porém que seja trabalhada levando em consideração a realidade do seu povo (P3)
>
> A Educação do Campo consiste em um movimento político-educacional que destina-se ao acesso da população camponesa a efetivação do direito à escola, considerando os aspectos culturais e as concepções de vida do camponês. Entendo que a Educação do Campo surgiu das experiências educacionais por iniciativa dos movimentos sociais e em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
> As políticas devem propiciar a profissionalização dos profissionais que atuam nas Escolas do Campo com propostas de formação inicial e continuada, condições de trabalho e valorização salarial, que considere o tempo curricular desenvolvido pelas diferentes práticas educativas do campo.
> A *formação inicial dos profissionais da educação do campo*, entendida na perspectiva social e posta no nível de política pública, há de ser tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. A formação inicial assumida enquanto uma política permanente e sistemática deve vir articulada com políticas de trabalho docente (concursos públicos, plano de carreira, salários dignos, condições de trabalho) que são indispensáveis para uma política de profissionalização dos docentes e não docentes das Escolas do Campo. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Entre as docentes, as perspectivas são direcionadas por desejos, cumprimento racional das políticas educacionais, atendimento às especificidades, enfim, perspectivas de uma Educação do Campo que abarque todos os sujeitos campesinos, indistintamente, mas, sobretudo, que garanta a materialização dos princípios e diretrizes primordiais como uma formação inicial dos profissionais do campo adequada, infraestrutura, valorização, salários dignos, entre outros.

Acerca dessas vertentes, a legislação que norteia os princípios basilares para a Educação do Campo, principalmente no que tange à formação docente está disposta no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Ele dispõe sobre a Política de Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), conforme expressam os conteúdos dos arts. 2º e 5º:

> Art. 2º São princípios da educação do campo:
> [...]
> III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> [...]
> Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.
> § 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.
> § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da

> alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.
> § 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

As discrepâncias inerentes ao processo de compreensão de uma concepção que, efetivamente, estivesse associada ao verdadeiro sentido do que seja a ´Educação do Campo gerou:

> um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento "universal", produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido -ou imposto -a todos, de acordo com a "capacidade" de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra (BRASIL, 2007, p. 10).

O referido caderno temático revela que durante anos a preocupação educacional do país priorizou a elite brasileira, relegando ao esquecimento essa dívida que, após anos, foi parcialmente reparada com as políticas públicas educacionais para os povos campesinos, pois muitas conquistas ainda precisam ser empreendidas principalmente em se tratando da conjuntura política atual que minoriza as causas dos povos campesinos com ações reducionistas e arbitrárias.

No que concerne à concepção que as docentes possuem sobre o Agronegócio, apresentaram as seguintes afirmações:

> Em minha concepção o agronegócio é um mecanismo predatório e excludente das pessoas do meio rural. Fruto do capitalismo, esse modelo de produção econômica prejudica os pequenos produtores, expulsando-os de seus territórios e restringindo seus meios produtivos. Associado a isso o agronegócio constitui-se como um instrumento de depredação ambiental, privando os agricultores familiares de água e terras para plantio sustentável. (P1)
>
> O campo brasileiro, principalmente nas comunidades campesinas expressa as contradições do modo de produção capitalista e na minha concepção é um lugar de múltiplas exclusões em todas as dimensões dentre estas, a educação. (P2)
>
> O agronegócio na minha concepção são as transações comerciais e/ou negociações realizadas pelos que trabalham ou vivem da agricultura seja ela familiar ou empresarial. (P3)
>
> Entendo que o Agronegócio é um setor da economia que reúne um conjunto de atividades produtivas que estão diretamente ligadas à produção da agricultura e

> pecuária (cultivo de culturas como a soja, o algodão, café, cacau, banana), desenvolvimento de máquinas e equipamentos agrícolas, a industrialização e comercialização de produtos do campo. Desse modo, o Agronegócio é a rede que engloba todos os segmentos da cadeia produtiva vinculada à agropecuária. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Interessante aqui destacar que em suas falas as docentes 1 e 2, ambas moradoras da comunidade Projeto Formoso A, expressam uma concepção acerca do agronegócio como um mecanismo predatório e excludente das pessoas do meio rural, além de enfatizarem também que nas comunidades campesinas ele reflete as contradições do modo de produção capitalista.

As professoras 3 e 4, residentes na cidade, corroboram em suas falas acrescentando que o agronegócio representa as transações comerciais e/ou negociações, bem como um conjunto de atividades produtivas que estão diretamente ligadas à produção da agricultura e pecuária. Necessário observar que as concepções divergem quanto ao lugar de pertencimento das docentes, ou seja, elas refletem aquilo que vivenciam.

No entanto, essa construção de imagem do agronegócio como algo inovador presente no campo traz a tona uma reflexão importante: "À medida que o termo agroneócio se impõe como símbolo da modernidade, passa a ser identificado, pelas forças sociais em disputa, como o novo inimigo a ser combatido." (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 85)

Indagadas se acreditam que as Políticas Públicas para a Educação do Campo têm avançado no cenário brasileiro e, em caso afirmativo, de que forma ocorre esse avanço, apenas a professora (P3) foi categórica em responder negativamente. As demais disseram que:

> A meu ver tem havido um retrocesso nas políticas públicas para a Educação do Campo, como por exemplo, a extinção da SECADI e do PRONERA. e o processo de nucleação de inúmeras escolas do meio rural. Também, é oportuno citar a ausência de formação adequada para os profissionais que atual nesse espaço e as condições de acesso e permanência dos alunos na escola. (P1)

> Sim. Por meio dos diversos movimentos sociais e sindicais onde concebe a educação do povo do campo como estratégia auxiliar na formação de seus sujeitos tendo em vista a transformação social por meio das lutas na busca da garantia de direitos para esses povos. (P2)

> Sim, acredito que as Políticas Públicas para a Educação do Campo têm avançado no cenário educacional brasileiro. No entanto percebo que embora tenham ocorrido alguns avanços no que se refere as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas últimas décadas, a realidade nos aponta diferenças educacionais gritantes na comparação com as escolas localizadas em áreas urbanas. Visto que a realidade vivenciada pelos camponeses, geralmente, é contrária ao que são instituídas pelos dispositivos legais. O que se vivencia, muitas vezes, é a situação de alunos do campo que não tem acesso a internet, computadores, estudam em escolas com problemas na infra-estrutura (falta de laboratório de Ciências, laboratório de Informática, biblioteca,

> refeitório, quadra poliesportiva), dificuldades com o transporte de suas casas até as escolas. Estes fatores contribuem para que estes estudantes continuem sendo excluídos do processo de aprendizagem e o despreparo da escola e dos educadores frente as especificidades dos estudantes do campo. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Com exceção da professora 1, a qual acredita que tem havido um retrocesso nas políticas públicas para a Educação do Campo, citando como exemplo a extinção da SECADI e do PRONERA, assim como o processo de nucleação de inúmeras escolas do meio rural, as demais docentes acreditam que ocorreu um processo de avanço nas políticas públicas, conforme destaca a professora 3 ao enfatizar que "a realidade nos aponta diferenças educacionais gritantes na comparação com as escolas localizadas em áreas urbanas."

Questionadas se acreditam que as disciplinas trabalhadas no espaço escolar em que atuam têm contribuído para a aquisição de conhecimento dos alunos que estudam nos espaços campesinos e, afirmativamente, de que forma, obtivemos as seguintes respostas:

> Não. Pois tanto os livros quanto a proposta pedagógica não preveem espaço para discussão das questões relacionadas à cultura campesina. Do mesmo modo, não sinto que a formação acadêmica prepara o professor para atuar segundo as particularidades dos estudantes do campo. (P1)

> Pensar na escola do campo para os sujeitos campesinos, é pensar na educação rural que teve um lugar marginalizado na política educacional brasileira, e ainda assim, com todas as dificuldades as disciplinas trabalhadas nesse espaço tem contemplado de maneira que foram incluídos no currículo adaptado pela unidade de ensino as especificidades dos sujeitos e suas particularidades. Sendo assim, ainda sinto falta e a necessidade de esclarecer sobre a **definição** de escola do campo dentro dos espaços das escolas campesinas. (P2)

> Talvez. Nem sempre o aluno que está inserido na educação do campo, deseja continuar no campo, para esses, acho que aos poucos o conhecimento das disciplinas vem se igualando com a educação da cidade e proporcionando oportunidades igualitárias para o mercado de trabalho, para aqueles que querem continuar no campo, acho escassa. Faltam disciplinas voltadas para a área campesina. (P3)

> Sim, eu acredito que as disciplinas (Biologia e Química) que eu trabalho no Colégio Estadual Projeto Formoso têm contribuido significativamente para aquisição de conhecimento dos alunos, por meio do planejamento e execução de aulas que priorizam a aproximação do professor com o aluno e sua realidade através de situações problematizadoras. Sigo um modelo educacional que respeita as especificidades e o modo de vida do camponês. Estas práticas favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades no aluno, de forma interdisciplinar e contextualizada. A utilização de diferentes metodologias de ensino (exibição de vídeos educativos, documentários, leitura crítica de textos de divulgação científica, realização de júri-simulado, seminários e debates) nas aulas tem sido uma estratégia útil nesse processo de aquisição do conhecimento biológico e químico, bem como para a transformação social e humana dos alunos. Nas aulas de Biologia e Química , estabeleço relações entre o conteúdo e a realidade, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, do diálogo, reflexão, dos questionamentos, criatividade, experimentos, elaboração de modelos didáticos e pesquisas.

> Eu tenho percebido que o trabalho desenvolvido pelos professores do CEPF e pela equipe gestora têm influenciado no Projeto de Vida dos alunos e já estamos colhendo os frutos pois duas alunas que concluíram o Ensino Médio no ano de 2019 foram aprovadas no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVII – Bom Jesus da Lapa. Isso representa uma conquista muito grande para nós, pois diante das dificuldades enfrentadas estamos conseguindo mudar a realidade dessas pessoas. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

O que se percebe nas falas dos sujeitos entrevistados, é o fato de que tanto os livros quanto a proposta pedagógica não preveem espaço para discussão das questões relacionadas à cultura campesina Ao mencionar que "pensar na escola do campo para os sujeitos campesinos, é pensar na educação rural que teve um lugar marginalizado na política educacional brasileira" torna-se evidente a compreensão do processo de lutas e conquistas empreendidas em prol da Educação do Campo concernentes às políticas públicas.

Outrossim, ainda existem concepções que associam o conceito de rural ligado ao atraso, à subcultura, à antinomia rural e urbana ou, por sua vez, à visão pragmatista onde se predomina que o moderno e mais avançado é, segundo Caldart (2004), o urbano, ou, até mesmo, que uma possível tendência progressista se engendre a partir da diminuição da população rural deve ser compreendido tendo em vista o conceito de campo como território, ou seja, "onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio" (FERNANDES, 2006, p. 28). Nesse sentido, o campo "é um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana" (Idem, p. 37).

Outra vertente suscitada, traz como questão, de que forma as docentes trabalham a relação entre agricultura familiar/agronegócio sabendo-se que a escola está inserida num espaço marcado por essas duas vertentes.

> Em forma de debates. Como o livro não traz nada voltado para o campo, esses debates acontecem de maneira transversal, pegando 'ganchos' dos conteúdos do livro. (P1)
>
> As vivências são trazidas para o espaço escolar diariamente teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) (P2)
>
> Na disciplina que atuo tento trabalhar com a Modelagem Matemática, trazendo a vivência deles para a sala de aula e a contextualização de algumas situações problemas em que existem cálculos matemáticos. (P3)
>
> Trabalho a relação entre agricultura familiar/agronegócio por meio de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada e problematizadora. Para tanto, proponho a leitura de artigos científicos e realização de estudos dirigidos, debates sobre questões sociocientíficas com os alunos. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Levando-se em consideração os depoimentos das professoras, é possível notar que os trabalhos concernentes à relação que as mesmas estabelecem entre agricultura familiar e o agronegócio relacionam-se à realização de debates, vivências que os estudantes trazem das experiências reais as quais são contextualizadas e trabalhadas interdisciplinarmente, conforme demonstrado nos relatos.

Todas essas vertentes trabalhadas precisam estar atreladas a uma proposta pedagógica condizente com as reais necessidade daqueles que vivenciam a realidade do campo. Nas Diretrizes está registrada, entre outras coisas, a possibilidade de elaboração de:

> Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001, p. 25).

Arguidas sobre de que forma a presença do agronegócio nessa realidade interfere na aprendizagem dos alunos, as respostas obtidas foram:

> Pela exploração do trabalho dos jovens. Como o agronegócio enfraquece a agricultura familiar, muitos são obrigados a trabalharem em lotes empresariais para adquirir as condições econômicas necessárias tanto para sua sobrevivência quanto para ajudar a família. Muitos alunos chegam atrasados na escola, cansados do trabalho extenuante e, em alguns casos, as ausências nas aulas são constantes. (P1)
>
> Diante do exposto, reforça-se que o agronegócio está presente dentro desse espaço escolar como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes, culturas, suas vivências diárias e participação na vida cotidiana de cada sujeito a partir do momento que foi levado em consideração seus modos de vida e trabalho para que cada aluno consiga concluir seus estudos. (P2)
>
> Acredito que na época de colheita, poque eles se dedicam mais ao trabalho, por ser o período que eles conseguem melhorar a renda familiar. Ao chegar na escola, estão cansados do trabalho árduo e isso, de certo modo, atrapalha o desenvolvimento e a concentração do aluno, prejudicando a aprendizagem do mesmo. (P3)
>
> Considerando que a maior parte dos alunos do Colégio Estadual Projeto Formoso, sobretudo aqueles que estudam no turno noturno, trabalham no cultivo da banana, entendo que o Agronegócio interfere diretamente na diminuição da frequência dos alunos na sala de aula, pois muitos alunos faltam às aulas; na execução das atividade e trabalhos propostos em sala de aula, alguns estudantes não realizam as atividades, alegando que não têm tempo para realizá- las e, consequentemente, no rendimento dos alunos na avaliações, pois observo baixo rendimento nas disciplinas de Química e Biologia. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

É salutar afirmar que o campo brasileiro expressa as contradições do modo de produção capitalista e tem sido o lugar de múltiplas exclusões em todos os vieses, dentre estes, a educação. A história constata um período longo de ausências e negação de direitos, e quando

alguma ação educativa chegou, esta, se fez tendo como mola propulsora a integração do trabalhador ao modo de produção capitalista e todo seu aparato ideológico representados através do agronegócio.

Tomando como base a fala da professora 2 ao afirmar que "o agronegócio está presente dentro desse espaço escolar como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes, culturas [...] torna-se claro que a visão da mesma está atrelada a uma concepção determinista e alienante. O agronegócio procura internalizar na consciência dos sujeitos desde a infância a sua importância para a sociedade, garantindo a reprodução das relações de produção e, consecutivamente, assegurando o apoio (presente e futuro) da sociedade para as reivindicações por políticas estatais direcionadas e em benefício exclusivo do setor.

Haja vista, reafirmamos neste contexto que o bojo escolar pesquisado está diante de uma disputa pelo tipo de formação do ser social, com o pêndulo inclinado para os detentores da riqueza e do poder, algo fortemente abrangido pela professora 2, diferentemente da professora 4 quando menciona que o "agronegócio interfere diretamente na diminuição da frequência dos alunos na sala de aula". Esta circunstância nos remete a constatação de Marx e Engels (1986), quando eles afirmam que, [...] as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios da produção intelectual está submetido igualmente a classe dominante (MARX & ENGELS, 1986, p.72).

Concomitantemente, as docentes apresentaram em suas respostas de que maneira a prática pedagógica utilizada dialoga com os anseios e especificidades dos estudantes camponeses do Projeto Formoso.

> Por meio do diálogo com os jovens, transversalidade e promovendo a participação dos mesmos na organização de eventos na escola. (P1)
>
> Dando a eles condições de superar a própria situação de que estudam em escola do campo, aquela "escolinha" do meio do mato como muitos costumam apelidar, mostrando aos sujeitos que são pertencentes a este espaço que é sempre necessário construir um projeto de sociedade sólido de ações conjuntas como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos. (P2)
>
> Através das metodologias adotadas, do retorno das atividades solicitadas, do incentivo a não evadir-se da escola, ao apoio em fazer uma graduação, seja ela pra seguir na cidade ou para melhorar sua aprendizagem para contribuir com a vida no campo, como por exemplo, a agronomia. (P3)
>
> A minha prática pedagógica dialoga com os anseios e especificidades dos alunos camponeses do Projeto Formoso, por meio do diálogo, reflexão e criatividade, utilizando exemplos do dia-dia do aluno e relacionando os conteúdos com as práticas

> no trabalho do campo. Abordo conteúdos e uso metodologias que atendem à identidade, à cultura e aos interesses dos sujeitos do campo, tais como temas geradores e atividades práticas. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Pautando-se, especificamente, na fala da professora 4 evidenciamos um posicionamento compreendido como se houvesse por parte dos alunos a superação da condição em que o mesmo se encontra, caracterizando a realidade local como espaço de atraso e que não atende aos anseios dos educandos. Evidencia-se a falta de compreensão da diferença entre educação "do" e "no" campo. De acordo com informações documentadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)[15], no caderno temático sobre a Educação do Campo publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007), desde o período colonial os trabalhadores rurais foram explorados e impedidos de acessar as mesmas condições que os conterrâneos do meio urbano, o que suscitou um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social.

Consubstanciada por essa vertente, a suposição de que o conhecimento "universal", produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido ou imposto a todos, de acordo com a "capacidade" de cada um, foi utilizada como uma ferramenta para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, capaz de respeitar os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo.

Antagonicamente, foi oferecida a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra (BRASIL, 2007, p. 10). O respectivo caderno temático ainda traz em seu escopo o fato de que durante anos a preocupação educacional do país priorizou a elite brasileira em detrimento do vertiginoso crescimento das favelas na periferia urbana. Assim, compreendia a educação rural como parâmetro para conter o fluxo de migração do campo para a cidade.

Em contrapartida, as demais professoras elucidaram que desenvolvem uma prática pedagógica capaz de estabelecer uma relação com os anseios e especificidades por meio da dialogicidade, transversalidade, bem como promovendo a participação dos mesmos na organização de eventos na escola.

---

[15] A extinção da Secadi ocorreu por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Tal ação constituiu-se como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostrou-se uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Dando sequência, indagou-se às docentes como são desenvolvidos os seus trabalhos pedagógicos numa área marcada pelas contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio e obtivemos as respostas abaixo suscitadas:

> Com grande dificuldade. Tenho a consciência de que poderia ser melhor. Mas a proposta pedagógica, os livros didáticos, a carga horária das aulas, atrasos no transporte escolar, são exemplos de alguns empecilhos para desenvolver uma prática que vá ao encontro das necessidades dos estudantes. Embora possua especialização em Educação do Campo, não sinto que a escola possua infraestrutura, materiais e condições necessárias para desenvolver um trabalho alinhado com a proposta da Educação do Campo. (P1)
>
> Na oportunidade, é ajustar o planejamento para desenvolver um bom trabalho pedagógico junto aos estudantes, mesmo frente às adversidades diárias como: o aluno que trabalha e não consegue chegar no horário, falta de transporte escolar, material didático, merenda escolar entre outros. (P2)
>
> Tento utilizar os recursos possíveis, diante da realidade encontrada. (P3)
>
> Apesar da falta de laboratório de Ciências e de laboratório de Informática para a realização de aulas práticas de Biologia e Química, eu desenvolvo o meu trabalho pedagógico utilizando recursos tecnológicos como Datashow, observação de fenômenos, simuladores virtuais, vídeos educativos, imagens. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Como se depreende das falas, atuar no campo não é uma tarefa muito fácil tendo em vista a necessidade de uma leitura de realidade concreta. Desenvolver os trabalhos pedagógicos numa área marcada por contradições exige das docentes um olhar analítico, ajustando o planejamento ao contexto existencial. Muitas vezes, ocorre apenas a compreensão da aparência das coisas, fenômenos. Kosik (1976) diz que:

> [...] a realidade não se apresenta aos homens, a primeira vista sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente... apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático utilitário com as coisas (...) o indivíduo em situação cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade". (p.10).

Esta práxis utilitária imediata e o senso comum são elementos que possibilitam um direcionamento no mundo, porém o que se denota que os profissionais entrevistados possuem uma práxis fragmentária, uma visão da parte, muitas vezes contraditória com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, por conseguinte, com a essência e seu conceito correspondente:

> O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do

> fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (Id, p. 16).

Assim, vê-se uma relação paradoxal num contexto em que a percepção através desta práxis constitui o mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, o mundo da verdade e engano, ao mesmo tempo que indica a essência a esconde.

Outro questionamento feito, diz respeito às estratégias que as docentes utilizam para garantir que o aluno (a) camponês (a) permaneça estudando diante das condições de trabalho no campo. Nesse sentido, as mesmas afirmaram:

> Sendo flexível na medida do possível. Como sei que a maioria trabalha o dia todo e chegam cansados na escola, procuro não mandar muito trabalho para casa e nem ser muito rígida com as datas. Também, mostro-me disponível para tirar dúvidas e conversar quando eles precisarem. Mostro-me amiga de todos. (P1)
>
> Analiso sempre em primeiro lugar as dificuldades encontradas nas escolas/comunidade, trabalho, etc. Então busco meios de contribuir para a melhoria do ensino e aprendizado dos alunos adequando e contemplando suas especificidades como: realizando suas atividades em grupo, rodas de conversa, atividades que contemplem a realidade do campo, grupos de discussão via pesquisa para adequar o trabalho escolar ao tempo disponível dos alunos; e sempre trabalhando com oportunidades e meios para que consigam aprender com qualidade. (P2)
>
> Conscientização e valorização da educação, para que o aluno compreenda que é o melhor caminho. Como educadores, precisamos dar esse suporte além do auxílio nos conteúdos e atividades. (P3)
>
> Dentre as estratégias utilizadas por mim para garantir que o aluno camponês permaneça estudando diante das condições de trabalho no campo, destaco estudos dirigidos, seminários. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Indagadas sobre quais os conhecimentos (conteúdos ou temas) trabalhados em sua área de atuação a respeito da “Educação do Campo” e as docentes apresentaram as seguintes afirmações:

> A linguagem; tradições; elementos culturais; trabalho. (P1)
>
> Como professora de Português, e reconhecendo a importância do falar dos povos do campo nas comunidades tradicionais e sabendo do seu valor dentro da Língua Portuguesa, percebe-se que variação linguística é um tema bastante complexo, uma vez que envolvem questões de identidade, estigma, discriminação, preconceito, norma, prestígio social. (P2)
>
> São vários. Medidas de comprimento, área, volume, matemática financeira, entre outros. (P3)
>
> Características da Vida; Componentes da matéria viva (água, sais minerais, lipídios, carboidratos, proteínas, ácidos nucleicos, vitaminas); Saúde (Prevenções de doenças); Preservação do Meio Ambiente; Biomas; Classificação dos Seres Vivos; Metabolismo energético (Fotossíntese, Fermentação, Respiração); Reino Fungi, Reino Monera, Reino Protista, Reino Plantae, Reino Animalia, Ecologia, Fotossíntese, Cadeia Alimentar, Ciclos Biogeoquímicos, Funções Orgânicas (Hidrocarbonetos, Alcoois,

> Cetonas, Fenois, Enois, Aminas, Eteres, Esteres, Ácido Carboxílico). – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

O que, de fato, se percebe das afirmações apresentadas é que os conhecimentos (conteúdos ou temas) trabalhados na área de atuação de cada docente a respeito da "Educação do Campo" contemplam muitos princípios basilares que são destacados pelo PNE, LDB, bem como nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Em determinado momento fez-se menção a um trabalho com temas direcionados à realidade campesina, tais como os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho, a diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais, questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária, a agroecologia e o uso das sementes crioulas, dentre outros.

A LDB nº 9.394/96 ressalta em seu art. 28 e, por conseguinte, buscando dar forma específica ao seu caput, determina que se definam:

> 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)

Ademais, o novo PNE (BRASIL, 2014) contemplou alguns princípios e diretrizes da proposta final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), todavia é importante enfatizar que o documento da CONAE trazia em seu escopo pautas de discussões, necessidades e consensos, mas, por outro lado, refletia alguns tensionamentos no campo da educação e da educação do campo, tais como a reunião, num mesmo eixo identificado como "Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade", de nove temáticas, dentre as quais a educação do campo (CONAE, 2010).

É importante destacar que cada uma das temáticas propiciava diferentes especificidades históricas, políticas e lutas sociais. Desse modo, o governo, ao agregar no mesmo eixo nove temáticas, incitou o reconhecimento das dificuldades no trato das diferentes perspectivas, com histórias muito diferentes, inclusive de organização dos movimentos sociais, aspectos estes considerados centrais no tocante à compreensão das questões campesinas.

Arguidos se os conteúdos trabalhados pelos docentes em sua práxis evidenciam o enfrentamento das questões de classe, capital e trabalho e, afirmativamente, de que forma isso ocorre, as mesmas responderam que:

> Sim, na medida em que trabalho os paradoxos entre campo e cidade, não no sentido de que um é melhor que o outro, mas diferentes. Evidenciando que a ideologia quer colocar a cidade como espaço de supremacia em detrimento do meio rural. Busco evidenciar as diferenças e que os sujeitos de ambos espaços possuem direitos que precisam ser respeitados pelas políticas públicas e pela sociedade. "Agro é pop" é apenas uma maneira de iludir os sujeitos campesinos de que seu trabalho não está sendo explorado. Assim, coloco os conteúdos de modo a levar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos de direitos, que precisam da oportunidade e condições de transformar sua realidade para melhor e poder escolher seu espaço de atuação. Para isso, mostro que é necessário os estudantes tomarem seu lugar no meio rural, nas escolas, nos postos de saúde, na igreja, instituições de serviço público, dentre outros, que operam no campo com quase 100% de pessoas da cidade. (P1)
>
> Sim. Levando em consideração que quando não são abordados de uma forma adequada, em vez de promover a conscientização e o avanço da cidadania podem gerar preconceitos e constrangimentos. (P2)
>
> Sim. No cálculo de funções, por exemplo, eles conseguem realizar cálculos prevendo o lucro a partir do investimento a ser feito. Outro exemplo é quando trabalhamos a matemática financeira. Quando eles percebem como os juros são abusivos em algumas situações, como empréstimos para a linha do trabalhador rural. (P3)
>
> Sim, penso que os conteúdos trabalhados por mim em minha práxis evidenciam enfrentamento das questões de classe, capital e trabalho. A partir da leitura crítica de textos científicos, exibição de filmes e documentários sobre Agronegócio, elaboração de relatórios e textos dissertativos, das reflexões realizadas em sala de aula permitem os alunos repensarem a realidade, reagirem e até mesmo transformá-la. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

O professor 1, ao ser interpelado acerca dos conteúdos trabalhados se evidenciam o enfrentamento das questões de classe, capital e trabalho, traz como enfoque algo muito importante quando afirma que "os paradoxos entre campo e cidade, não no sentido de que um é melhor que o outro, mas diferentes". Ele ainda acrescenta que atua em práxis "evidenciando que a ideologia quer colocar a cidade como espaço de supremacia em detrimento do meio rural" e que "os sujeitos de ambos espaços possuem direitos que precisam ser respeitados pelas políticas públicas e pela sociedade".

Contraditoriamente, os demais docentes apenas suscitam uma imagem aparente das coisas, não a sua materialidade ao abordarem aspectos mais concernentes ao seu fazer pedagógico sem aprofundamento de questões sociais e antagônicos presentes no cenário pesquisado. Kosik (1976) ensina que ao conhecer determinada realidade não se tem a possibilidade de apreendê-la em sua essência de forma sensível.

> Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que eu possa conhecer este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um détour: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. (id, p 30-32).

Portanto, dentro da percepção de conhecimento histórico, ontologicamente, o conhecimento, bem como sua construção, acontece a partir do sujeito concreto, ser que estabelece relações com o meio em que vive, a partir de uma ordem historicamente produzida.

Os profissionais foram interpelados acerca de qual (is) a(s) estratégia(s) adotada(s) por eles como professores que atuam no campo para mobilizar os alunos a refletirem sobre pautas de lutas campesinas, e as respostas apresentadas foram abaixo elencadas:

> Por meio do diálogo constante, aproveitando tanto as falas dos estudantes quanto os conteúdos. (P1)
>
> Levanto discussões na sala de aula afirmando que a identidade da escola do campo se constrói com a participação da comunidade, levando em conta os aspectos socioculturais de cada comunidade. Em seu chão se forma militantes em prol dos direitos do povo do campo. Direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao acesso de maneira digna a serviços. (P2)
>
> Como professora, tento através de reflexões e conversas informais alertá-los para seus direitos e deveres. Que precisam de políticas públicas para que possam ter condições dignas de trabalho e de vida. (P3)
>
> A estratégia que eu adoto como professora de Biologia e Química que atuo no campo para mobilizar os alunos a refletirem sobre pautas de lutas campesinas é a exibição de documentários, filmes, leitura crítica de textos de divulgação científica, debates. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Considerando que a escola é um espaço de conhecimento e socialização dos saberes sistematizados e acumulados pela humanidade, onde os alunos passam boa parte do tempo de suas vidas, e para grande maioria o único espaço que lhes proporciona alguma interação com a sociedade, a escola do campo, deveria pautar sua proposta pedagógica, na perspectiva de possibilitar novas práticas e ideias educativas que respeitem a diversidade local, dos grupos sociais existentes. Viabilizando condições de potencialidades dos sujeitos do campo, para que vislumbrem alternativas de produção e aproveitamento das propriedades, bem como melhorar a renda das famílias. Além disso, um dos principais motivos do abandono do campo pelos jovens decorre muitas vezes no período de formação no ensino médio, diversas escolas do campo não possuem este nível de ensino, e outro fato decorre da necessidade de trabalhar, então rumam paras as cidades em busca de emprego.

Assim os professores fazem referência à necessidade de fomento à reflexão e criticidade, através de atividades de cunho, meramente, conteudista para despertar a discussão concernente aos aspectos destacados na pergunta. No entanto, a práxis entendida em sua essência deve perpassar pela apreensão sensível da realidade concreta, pela captação do fenômeno, para então aprofundar-se no íntimo dessa realidade, decompondo-a, adentrando em suas minúcias, "analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrindo a conexão íntima entre

elas" (id, p 30-32). Faz-se mister considerar sempre a totalidade das relações históricas constitutivas desse processo, além de entender seus limites.

Outro aspecto suscitado durante a entrevista diz respeito aos impactos da relação *Agricultura Familiar X Agronegócio* para a práxis pedagógica docente no cotidiano escolar da educação campesina. As docentes relataram que:

> O maior impacto diz respeito à exploração do trabalho dos estudantes, que toma muito tempo e não deixa muito espaço para estudar em casa. (P1)
>
> Os dois grandes impactos são: desigualdade social e econômica dentro da comunidade levando os alunos a desestimular e a evadir-se do espaço escolar. A sobrevivência desses sujeitos é pela força do agronegócio e da agricultura familiar muitas vezes um trabalho pesado braçal e que torna inviável a continuidade dos estudos. (P2)
>
> Acredito que há uma preocupação tanto com a agricultura familiar quanto com o agronegócio e essa preocupação influencia na aprendizagem do aluno-trabalhador. Ao mesmo tempo que ele adquire conhecimentos formais e informais no seu cotidiano, quando ele relaciona com os conteúdos matemáticos aplicados em sala de aula, o aluno reconhece-os. (P3)
>
> Dentre os impactos da relação agricultura familiar x agronegócio para a minha práxis pedagógica no cotidiano escolar da educação campesina destaco a diminuição da frequência dos alunos nas aulas, pouca participação dos estudantes nas atividades e trabalhos propostos, baixo rendimento nas avaliações. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

No Projeto Formoso A é forte a presença do agronegócio, e isso impacta profundamente no processo educacional, pois a grande maioria dos estudantes possui a sua renda em detrimento do trabalho braçal que desenvolvem na colheita da banana, seu principal expoente de produção acarretando cansaço, desmotivação e, por sua vez, acabam evadindo.

O agronegócio traz consigo a perspectiva de um “processo de modernização da agricultura” que Costa (2006) caracteriza como conservador, excludente e doloroso:

> *Conservador* porque não provocou mudanças na estrutura fundiária, tornando a posse da terra cada vez mais concentrada. *Excludente*, pois a participação do trabalhador está apenas na venda da sua força de trabalho e no recebimento de um salário, pois os mesmos não dispõem de condições para participar desse processo da mesma forma que as grandes empresas, faltam-lhes terra e dinheiro. É *doloroso*, pois apesar de mudar a realidade de algumas pessoas, continua concentrando a riqueza para um pequeno grupo e aprofundando desigualdades já existentes e criando novas desigualdades. (COSTA, 2006, p. 70).

Em se tratando dos impactos da relação entre a agricultura familiar e o agronegócio para a práxis pedagógica docente vê-se claramente nos depoimentos apresentados que as desigualdades sociais e econômicas, exploração do trabalho, bem como a evasão se sobressaem. Ao se empregar o conceito de agricultura familiar dentro de uma realidade posta no Projeto Formoso A, o qual enfatiza como determinante a presença do agronegócio como necessária para o progresso, perde-se o caráter histórico da luta que vem sendo empreendida na disputa política

pelo reconhecimento dos conflitos de interesses relativos ao uso da terra e da existência de projetos distintos para o campo e seus sujeitos.

Consecutivamente, as docentes foram inquiridas sobre quais as possibilidades de melhorar a qualidade na Educação do Campo através da sua atuação, enquanto professora e as mesmas responderam que:

> Creio que é a promoção de debates e discussão constante sobre a situação do povo do campo. Conhecer a história das lutas dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo, refletir sobre a lógica capitalista enquanto exploradora do trabalho humano, oportunizar o protagonismo juvenil por meio da criação de Grêmio Estudantil, incentivando os estudantes a buscarem seus direitos e construírem uma formação crítica. (P1)
>
> No PPP, posso expor mudanças para estimular os estudantes a sentirem-se parte do processo de ensino/aprendizagem e pertencentes a este espaço, como a abordagem do conteúdo, a valorização da identidade do campo e busca por melhorias na educação do campo. (P2)
>
> As possibilidades são inúmeras, uma vez que, a educação liberta, orienta e oportuniza diversas mudanças de vida. (P3)
>
> Apesar das várias dificuldades enfrentadas, as principais possibilidades de melhorar a qualidade na Educação do Campo por meio da minha atuação enquanto Professora de Biologia e Química são: parceria e diálogo constante entre professores, gestão escolar, alunos e pais, comprometimento individual e coletivo dos professores no exercício profissional, execução de Projetos Educacionais na Escola que abordem temas sobre identidade e valorização do aluno do campo. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Levando-se em consideração as falas dos sujeitos, nota-se que os mesmos têm um entendimento acerca da importância de fomentar o debate em torno das questões campesinas. Desse modo, torna-se claro que todos os professores, indistintamente, compreendem que a escola é um espaço que reproduz a sociedade geral, mas, ao mesmo tempo, é capaz de resistir à lógica dominante dessa mesma sociedade. Vale destacar que é nesse espaço que o professor poderá desenvolver, junto aos alunos, um papel contra hegemônico, em prol da democracia e da emancipação dos educandos.

Dessa forma, o educador do campo ocupa na comunidade um papel fundamental no fomento à cultura, na formação dos sujeitos e na organização político-social. Os docentes possuem a tarefa, como intelectuais da cultura, de promover a formação e socializar o conhecimento tendo em vista a transformação da realidade. No entanto, decorre desse aspecto uma grande discussão sobre a especificidade da formação do professor que atua em contexto campesino, dada a diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades campesinas. Uma questão crucial emerge: como vêm se construindo, historicamente, as identidades dos professores do campo? Esses professores acabam realizando

um trabalho desinteressado, desqualificado e que não leva em consideração o contexto em que estão inseridos e os sujeitos que o constituem (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Interpeladas sobre como o processo de formação docente na Educação do Campo pode ser utilizado como ferramenta teórico-crítica e de luta política, as docentes disseram que:

> Creio que cumprindo o que está posto na questão anterior e, aliado a isso, estender os conhecimentos adquiridos em minha formação para todos os profissionais da escola. Se o projeto de Educação do Campo se tornar um desejo de todos, uma proposta da escola e nortear a construção do Projeto Político Pedagógico, tanto o trabalho pedagógico quanto o cotidiano escolar traduzirá o ideal de uma proposta educacional do campo e feita com os sujeitos desse espaço. Nesse sentido, o conhecimento de cada um, dos profissionais, dos estudantes, dos pais e da comunidade são necessários para a construção de uma práxis que seja ferramenta de luta política. (P1)
>
> Traçar estratégias que visam orientar o trabalho e garantir a apropriação do conhecimento teórico/crítico por meio de um currículo dinâmico e democrático para os estudantes das escolas do campo. (P2)
>
> Desenvolvendo um pensamento crítico em relação a questões sociais, educacionais e humanitárias. Conviver no campo é conviver com um povo que mesmo sofrendo diante das dificuldades, não desiste, que trabalha muito em prol de todos. Uma penas que os governantes não tenham esse olhar. (P3)
>
> O processo de formação docente na Educação do Campo é uma importante ferramenta teórico-crítica e de luta política. Pois considero que um dos pricipais papéis do professor é ser agente de transformação social, individual e coletivamente, contribuindo na formação de cidadãos, responsáveis, reflexivos, éticos e atuantes. Nesse sentido, torna-se necessário que os docentes sejam dinâmicos, buscando sempre aprofundamento teórico-metodológico acerca de temas em sua área de atuação, bem como a realização de cursos de especialização lato sensu e stricto sensu com o objetivo de melhorar a qualidade da educação pública no Brasil e a Educação do Campo. Penso que o professor deve desenvolver um trabalho colaborativo com os seus pares, ou seja demais colegas de trabalho, com o intuito de auxiliar os alunos no processo de ressignificação de seus conhecimentos com base em conhecimentos científicos mais consistentes, comunicar suas opiniões, explicar fenômenos e tirar conclusões baseadas em evidências. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Pautando-se nos depoimentos acima, nota-se que os docentes possuem a consciência do papel como agente de transformação social, bem como para a formação de cidadãos responsáveis, reflexivos, éticos e atuantes. Destarte, a educação compreendida como emancipadora deve visar à formação crítica dos sujeitos, de modo que estes possam compreender a estrutura social, política, econômica e cultural do seu contexto social e, consequentemente, possam lutar para que as melhorias ocorram.

Em meio às questões suscitadas, o que está amplamente elucidado é que a formação de professores para atuação em escolas campesinas deve ser compreendida como um aspecto que abranja, entre outras coisas, a preocupação com a vertente social dos diferentes grupos que lutam pela sobrevivência nesse espaço, ou seja, o coletivo de trabalhadores e trabalhadoras do

campo, sejam estes camponeses, quilombolas, indígenas, ou até mesmo os díspares tipos de assalariados que se entrecruzam à vida e ao trabalho no meio rural.

Num espaço de tensionamentos e resistências enfrentados no campo frente aos antagonismos que o sistema capitalista impõe, o professor emerge como figura importante para a desconstrução de uma visão totalizadora de educação pensada nos moldes neoliberais. Nesse emaranhado, o docente torna-se o responsável por conduzir seus alunos a um esclarecimento contestador de sua situação social, não fornecendo verdades prontas e estabelecidas, mas os instigando a desenvolverem suas concepções e compreensões sociais. Para isso, não basta apenas criar um discurso contrário às ideologias burguesas existentes em nosso cotidiano, mas deve propiciar uma reorganização no currículo e na realidade educacional.

O que configura na conjuntura atual é que a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares [...], sem nenhuma conexão com a ação profissional" (TARDIF, 2006, p. 23).

Como se vê a prática pedagógica do professor do campo precisa extrapolar os conhecimentos disciplinares, compartimentalizados, desconexos da realidade vivenciada pelos estudantes. Torna-se fundamental trazer para dentro da dinâmica de produção do conhecimento temas essenciais para a ampliação de discussões da realidade e não aqueles que são naturalizados muitas vezes no espaço de formação e que corroboram para a materialização de situações de inferiorização, desumanização e desqualificação de todas as ordens possíveis na formação do educando e do próprio educador, vertentes estas que comungam com os ideais defendidos pelas políticas neoliberais.

Corroborando com as proposições acima, Souza Júnior (2010) enfatiza que:

> [...] a nova realidade da luta por escola indica que não faz sentido apenas lutar cegamente contra o "neoliberalismo", ou contra as "ideologias de mercado", e manter intactos todos os outros fatores e dimensões estruturais com os quais a crise atual da escola se relaciona. (p.183).

Postas as evidências, voltamos a defesa marxista a qual julga ser necessário haver uma análise histórica da sociedade para se compreender as conjunturas atuais. Nesse sentido, para que a educação que temos em nosso país seja compreendida, precisamos analisar o modo pelo qual a mesma foi estruturada e redimensionar os aspectos que impedem o desenvolvimento de uma educação emancipadora e formadora de sujeitos que, efetivamente, sejam capazes de transcender à conjuntura imposta pelos ditames do capital.

Na elaboração/reelaboração do PPP, de que forma os estudantes foram contemplados em seus anseios e especificidade? Diante dessa arguição feita, a P1 esclareceu que "por meio de

reuniões onde eles colocaram suas opiniões e no desenvolvimento de ações voltadas aos interesses da juventude."

> Os alunos obtiveram mais atenção por parte da equipe escolar no que se refere as necessidades de aprendizagem e mesmo de apoio afetivo, pois muitos demostraram passar por dificuldades emocionais (uma possível depressão) decorrente de problemas particulares de cada um (inclusive familiar). Assim, a escola tem dado suporte de acordo com as condições da mesma. (P2)
> Não estava atuando na escola durante a elaboração do PPP, não soube como se deu esse processo. (P3)
> Considerando que tenho pouco tempo atuando como professora no Colégio Estadual Projeto Formoso A, comecei a lecionar em 2019, eu não participei da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Mas na reelaboração do PPP, o documento busca contemplar os anseios e especificidades dos alunos do campo, com o objetivo de atender suas reais necessidades. Nesse sentido, o PPP visa fortalecer a identidade e a cultura do aluno do campo e um projeto de educação para o camponês, bem como a luta pela efetivação das políticas públicas da educação do campo. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Considerando os aspectos suscitados pelas docentes no que tange à forma como os estudantes foram contemplados em seus anseios e especificidade na elaboração/reelaboração do PPP, nota-se que, embora algumas não tenham participado desse processo, em seus depoimentos tornou-se evidente a preocupação em garantir que as necessidades de aprendizagem, o fortalecimento da identidade, cultura e mesmo de apoio afetivo emerjam como aspectos necessários para as contemplações elencadas no documento. Mesmo que as professoras 3 e 4 desconheçam o documento, compreendem a necessidade de se pensar um projeto para a Educação do Campo.

Ao serem questionadas acerca de como o PPP tem sido usado nos momentos de planejamento, P2 respondeu que "devido ao fato de ainda estar em construção, pouco se utiliza, mas na parte de regimento e responsabilidades da escola, a mesma tem se empenhado muito para que isso seja cumprido." Já P1 destacou que tem sido usado "como um documento norteador das ações. Não um documento rígido, mas flexível segundo as necessidades da escola e de seus sujeitos."

Nesse sentido, Caldart (2004) vem corroborar com essa discussão propondo trazer como pauta a necessidade de se pensar um projeto da Educação do Campo que trabalhe a capacitação real/concreta dos sujeitos camponeses, um projeto que protagonize os povos do campo como construtores das políticas públicas a partir da organização coletiva.

> E precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de

> lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito... (CALDART, 2004, p. 07)

Pensar na elaboração/reelaboração do PPP na perspectiva de enfatizar as ações mais pontuais e prioritárias voltadas para os sujeitos do campo é o ponto crucial. Conforme elucida Caldart acima, há a necessidade de se desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo acerca das pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real dos estudantes para a atuação como sujeitos.

Questionadas acerca de como se deu o processo de elaboração/reelaboração do PPP em seu espaço de atuação, P1 mencionou que "por meio de reuniões onde as decisões foram tomadas no coletivo, a partir da análise da escola e do processo de ensino e aprendizagem." P2, especificamente, argumentou que "através da apresentação por parte da inspeção escolar sobre os novos caminhos de desenvolvimento do PPP." A P3 argumentou que durante a elaboração do PPP não atuava na escola. E P4 abordou da seguinte forma:

> Não participei do processo de elaboração do PPP no meu espaço de atuação. Tendo em vista que o PPP não é um documento pronto e acabado, mas que está em processo de reelaboração, o qual se dá de forma colaborativa com o envolvimento e participação da comunidade escolar (professores, pais, funcionários da escola, alunos, equipe gestora). Estes dedicam tempo para a construção de saberes e fortalecimento da cultura da população do campo. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Uma escola do campo não é, afinal, um espaço diferente de escola, mas sim é a escola como um local que se reconhece e ajuda a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, os quais também podem ajudar no processo de humanização de um todo coletivo, com suas lutas, histórias de vida, seu trabalho, saberes, cultura, enfim, seu jeito. Uma proposta de Educação do Campo deve no PPP ser também engendrada tendo como fio condutor os desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Agindo assim, a comunidade poderá ajudar a construir um espaço, fundamentalmente, pautado na constituição dos povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento, pois "não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro." (CALDART, 2003, p. 66).

Assim, para uma educação do campo eficaz e de qualidade é preciso que o educador conheça e reconheça o espaço escolar, possibilitando voltar suas práticas pedagógico-educativas para o contexto em que a escola está inserida. Neste sentido, o espaço local é valorizado bem como os saberes tradicionais e a cultura, contribuindo para que se fortaleça a identidade enquanto camponês, e que haja anseio de permanecer no campo. A participação da

comunidade escolar é fundamental para a construção de uma Educação do Campo ativa e eficaz, permitindo a construção da autonomia dos sujeitos do campo, estando comprometida com sua identidade, formando sujeitos pensantes e críticos.

De que forma ocorre a participação dos segmentos escolares (pais, alunos, gestão, professores, demais funcionários) na elaboração/reelaboração do PPP? Diante do questionamento feito, a única docente que suscintamente mencionou desconhecer o PPP da escola foi a P3. Segundo P1, “cada segmento expõe suas opiniões sobre as questões relacionadas às esferas da escola por meio da escuta sensível. E as decisões são tomadas no coletivo.” De acordo com as demais, temos:

> Os passos de reelaboração do PPP têm sido discutidos entre todos os membros escolar (pais, alunos, professores, gestão...) de como proceder na reestruturação da dinâmica da escola por meio de reuniões de módulo II e reuniões extraordinária entre os membros da comissão e gestão escolar. (P2)
> Os diferentes segmentos escolares (pais, alunos, gestão, professores, demais funcionários), sobretudo os pais, não se envolvem ativamente no processo de reelaboração do PPP da escola, penso que eles necessitam participar de forma mais ativa. Percebo que nas reuniões do colegiado, mesmo havendo mobilização prévia por parte da equipe gestora, por meio do envio de convites para a participação, eles ainda faltam nos encontros. Neste aspecto, entendo que os pais necessitam reconhecer a importância de sua participação nesse processo e entender que eles são relevantes para a mudança da realidade deles e de seus filhos. Mas também reconheço que este processo envolve todos os segmentos, ou seja, todos são responsáveis na reelaboração de um PPP. – P4. (APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR).

Com base nos depoimentos, torna-se claro que, embora estejam atuando na escola, alguns docentes ainda desconhecem o PPP, além de reconhecerem a não participação dos segmentos, resultando no não envolvimento ativo no processo de reelaboração do PPP da escola, ou seja, faz-se mister que eles participem de forma mais ativa. Ter um documento engavetado é o mesmo que negar o processo de discussão de ideias, invalidando a gestão democrática e participativa. Conforme aponta Arnaldo Nogaro (1995), “a ausência de um Projeto Político Pedagógico impossibilita o desenvolvimento educacional de toda e qualquer escola”.

Para que se efetive a sua utilização, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalharem mais ou mobilizá-los de forma instantânea, mas promover situações capazes de permitir a tríade: aprender a pensar, a fazer, a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Concordamos com Veiga (2001, p.33) quando assevera que "é preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como uma reflexão do seu cotidiano.”

Para tanto, ele precisa de um tempo razoável de reflexão-ação, para se ter um mínimo necessário a consolidação de sua proposta.”

Serão apresentados agora alguns trechos dos dados coletados pela entrevista cujos sujeitos foram os membros da gestão escolar, a saber: gestor e coordenadora pedagógica. Para facilitar a leitura, optamos por demonstrar as falas em um quadro, às quais se encontram evidenciadas no Quadro 5:

Quadro 5 – Trechos da entrevista realizada com gestor escolar e coordenadora pedagógica

Aspectos abordados / Sujeitos entrevistados	Educação do Campo	Agronegócio	Projeto Político-Pedagógico	Políticas Públicas para a Educação do Campo	Elaboração/reelaboração do PPP - de que forma os estudantes foram contemplados em seus anseios e especificidades	Organização das propostas de discussão do Projeto Político Pedagógico
Gestor	A educação do campo nos dias de hoje, ressente-se de maior aprofundamento e clareza sobre o verdadeiro sentido da vida e da aprendizagem e sobre os objetivos a serem alcançados. Não se trata simplesmente de aprender mais algumas matérias, mas, antes, preparar-se para o pleno exercício de sua cidadania e valorização da sua identidade cultural	Hoje o agronegócio tem o seu espaço consagrado no âmbito nacional quanto no internacional, visando assim, uma produção e exportação em grande escala de diversas variedades de produtos.	O Projeto Político-pedagógico é um documento norteador da gestão escolar, que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando as exigências legais do sistema educacional, bem como as necessidades, propósitos e expectativas da comunidade escolar	Agrega valores, transmite e transforma as ideias, conceitos e atitudes em nosso cotidiano.	O PPP aborda memórias coletivas, visando o futuro, na defesa de projetos que visam questões da realidade social individual e coletivas da nossa comunidade.	O Projeto Político-Pedagógico se firma como um importante instrumento para a concretização da gestão democrática, uma vez que a elaboração coletiva do mesmo possibilita a aproximação entre escola e comunidade, no qual levará aos objetivos almejados.

Coordenadora Pedagógica	Deveria oferecer uma educação voltada a realidade de trabalho e de vida dos alunos, com ações coletivas por meio da comunidade escolar a fim de, qualificar os estudantes na comunidade onde vivem	É uma oportunidade de renda para as pessoas do campo, embora a mesma contemple apenas as pessoas de maior poder aquisitivo, onde os produtores investem muito neste setor com o intuito de garantir uma produção de qualidade capaz de atender o mercado externo. Não é pensado no local	É o documento que mostra o perfil da escola e dos estudantes da instituição	Os avanços ficam apenas em estudos, faltam acontecer na prática.	Para responder preciso consultar o PPP da escola.	Acontece por meio de reuniões, por modalidade de ensino oferecido na escola.

O gestor é graduado em História e pós-graduado em Psicopedagogia, desempenhando a sua função de dirigente em 40 horas semanais. Atua há 19 anos na Educação do Campo, destes, 6 anos foram como gestor escolar.

A coordenadora pedagógica, por sua vez, é graduada em Pedagogia, Pós graduada em Psicopedagogia e Gestão Pública Municipal. Possui carga horária de trabalho semanal de 40 horas, sendo apenas 20 horas na coordenação pedagógica. Atua na Educação do Campo há 12 anos, destes, 7 anos com a coordenação em escola no campo.

Atuar no campo, nas diferentes áreas, exige um conhecimento mais extensivo de todos os meandros que norteiam as Políticas Públicas e, essencialmente, um comprometimento com as causas relacionadas ao campesinato, seus processos de lutas, conquistas, enfrentamentos, tensionamentos, enfim, estabelecer uma relação consciente e transformadora com o meio.

Fica explícito nas entrevistas acima que, em se tratando da concepção de educação do campo, a necessidade de um olhar mais atento às causas campesinas. Conforme exposto, é fundamental que ocorra maior aprofundamento e clareza em relação ao sentido da vida e da aprendizagem para os jovens camponeses, bem como acerca dos objetivos a serem alcançados. Além disso, faz-se mister propiciar uma educação atenta às questões de trabalho dos estudantes, de acordo com o depoimento da coordenadora.

Embora o gestor enfatize que o agronegócio tenha o seu espaço consagrado tornando obscuras quaisquer intempéries que tal fenômeno possa promover, torna-se fundamental refletir sobre essa questão, principalmente num cenário de múltiplas determinações em que o sistema capitalista desenfreadamente massifica e explora a classe trabalhadora. Destarte, a coordenadora ainda corrobora em sua fala destacando que o agronegócio é uma oportunidade de renda para as pessoas do campo, embora a mesma contemple apenas as pessoas de maior poder aquisitivo. A despeito disso, Caldart (2014, p. 144) considera que “existem novos conteúdos para questões antigas sobre a relação entre o desenvolvimento do capitalismo, a propriedade da terra e agricultura” ressaltando ainda que “o confronto entre camponeses e agronegócio, ou entre agricultura camponesa e agricultura industrial capitalista é um fenômeno real concreto que precisa ser estudado em suas conexões e determinações fundamentais” (2014, p. 45).

Em se tratando da concepção acerca do PPP, tanto o gestor quanto a coordenadora deixam claro que o Projeto Político-pedagógico é um documento norteador da gestão escolar, e que mostra o perfil da escola e dos estudantes da instituição.

Pedro Demo (1998), neste sentido, afirma que:

> Existindo projeto pedagógico, próprio, torna-se mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência. (p.248).

O Projeto Político-Pedagógico da escola ocupa um espaço de constantes enfrentamentos, decisões e discussões que merecem uma análise conjunta. Sendo assim, a participação, as resistências, os conflitos, as divergências são ações substantivamente políticas, pois o exercício crítico destas práticas envolve o estabelecimento de relações através de debates, sugestões e/ou opiniões, todas permeadas de espírito participativo e democrático.

Sobre as políticas públicas para a Educação do/no Campo, os entrevistados arguiram que as mesmas apresentam como proposições a oportunidade de agregar valores, transmitir e transformar as ideias, conceitos e atitudes em nosso cotidiano muito embora, de acordo com a coordenadora, os avanços ficam apenas em estudos, faltam acontecer na prática.

É salutar afirmar ainda que o campo se relaciona a uma boa parte da população do país, pois, se refere a processos produtivos que representam a base de sustentação da vida humana, seja qual for o país. Cabe acrescentar que se torna impossível pensar em um projeto de país, de nação, negando a possibilidade de se pensar também num projeto de campo, em um lugar social para seus sujeitos concretos, em suas perspectiva e processos produtivos onde estão imbricados também a tríade trabalho, cultura e educação.

Mészáros pontua que:

> o papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (2005, p. 65).

Partindo de tais proposições, a educação assumiria um caráter de autoeducação de iguais e autogestão da ordem social reprodutiva, aspecto que caracteriza a concepção de gestão utilizada nas escolas, principalmente as situadas no campo, algo que sugere o caráter progressivo, onde os próprios sujeitos envolvidos acabam redefinindo o sistema como agentes educativos ativos.

Ao serem questionados sobre de que forma os estudantes foram contemplados em seus anseios e especificidades, o gestor argumentou sobre as limitações no que se refere à aprendizagem de alguns conteúdos, mas destacou a existência de metas no tocante à elevação dos índices de elevação da aprovação e redução da aprovação/evasão. Embora a coordenadora suscitasse a necessidade de conhecer melhor o documento, revisitar, reelaborar, traçar novas

metas, são requisitos indispensáveis a despeito do PPP, haja vista ser necessário atualizá-lo frente às novas vertentes educacionais que se configuram.

Por ser uma escola situada no campo, considerada de difícil acesso, o Colégio Estadual Projeto Formoso passou por um longo período de exclusão, nas questões materiais com a falta de recursos tecnológicos de informação e comunicação, e também, com a falta de assessoramento dos profissionais incumbidos dessa função na Secretaria Estadual de Educação, algo previsto apenas nas jornadas pedagógicas no que concerne ao PPP. Conforme elucidam: Drago; Passamai e Araújo (2010), o "Campo não é apenas um espaço não urbano, é um lugar que liga os seres humanos à produção de suas condições de existência."

Em se tratando da organização das propostas de discussão do Projeto Político-Pedagógico o gestor, assim como a coordenadora destacaram que o PPP se firma como um importante instrumento para a concretização da gestão democrática, e que as discussões acontecem por meio de reuniões, por modalidade de ensino oferecido na escola.

Atuar em escolas do campo requer envolvimento tácito com as causas e bandeiras de lutas, uma proposta pedagógica atrelada aos anseios e especificidades dos estudantes, intervenções e/ou ações que desmestifiquem a ideia de campo como lugar de atraso e a cidade como espaço de progresso, enfim, faz-se necessário desconstruir paradigmas que emergem como elementos que robustecem ideologias as quais preconizam a cultura dominante do capital como vertente a ser reforçada nas mais díspares realidades.

Em suma, como espaço de lutas, tensões, resistências frente aos desafios que emergem na conjuntura atual, o campo oferece oportunidades de significativas discussões e novos enfrentamentos. Nesse sentido, o papel desempenhado pelos profissionais da educação no fomento à criticidade, reflexão e garantia de direitos é incisivamente importante para a repação de danos históricos acometidos aos sujeitos campesinos, mas que podem se reverter em equidade social e emancipação se todos encabeçarem um movimento dialético capaz de estabelecer uma nova ordem social.

6.3 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Tendo como premissa fundamental nessa fase da pesquisa ouvir as vozes dos estudantes que ressoam no Projeto Formoso, realizou-se um grupo focal contando com a participação de seis (06) alunos os quais, divididos em três (03) categorias, a saber, alunos que apenas estudam, alunos que conciliam estudos e trabalho para o agronegócio e, consecutivamente, alunos que estudam e atuam na agricultura familiar, aspectos estes importantes no sentido de apresentar

respostas às questões que emergiram durante o processo de análise do fenômeno estudado. Cabe registrar que a coleta de informações perpassou numa variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) para o emprego da técnica. Para a aplicação dessa técnica foi necessária a realização de 03 (três) sessões, ou seja, apresentação de documentário com discussão *à posteriori*, utilização de imagens com cenas do cotidiano vivenciadas pelos estudantes a fim de suscitar percepções e/ou impressões a despeito das mesmas e, por sua vez, aplicação de entrevista semiestruturada. Vale mencionar que nessas respectivas sessões, procurou-se manter a atenção máxima nos depoimentos dos colaboradores.

O reconhecimento à Educação no Campo perpassa pelo sentido de dar voz aos sujeitos. Dar a "voz" aos estudantes campesinos significa dar visibilidade aos seus anseios e especificidades, valorizar as experiências culturais vivenciadas por eles, pois "o discurso das culturas vividas pode ser usado para o desenvolvimento de uma pedagogia radical do contexto popular, que resgate o conhecimento da experiência vivida por meio do método duplo de confirmação e questionamento" (GIROUX, 1988, p. 97).

Aqui o foco é evidenciar a categoria de análise "estudante campesino" tendo em vista o eminente risco que possa ocorrer de homogeneizar as realidades presentes no campo. Desse modo, existem autores como Abramovay et al. (1998), Kummer; Colognese (2013) e, diga-se de passagem, o Estatuto da Juventude (2013), os quais se utilizam dessa denominação "juventude rural" no intuito de buscar identificar os sujeitos jovens inseridos no campo. Esse referido procedimento adotado, tem o propósito elocubrar toda a diversidade de culturas e povos inerentes ao campo, homogeneizando as realidades e as negligenciando.

Numa realidade marcada pela heterogeneidade de culturas, vivências e modos de vida inerentes ao campo brasileiro, torna-se fundamental apontar a distinção sobre qual juventude se disserta, pois, é "[...] necessário considerar, que o mundo rural, no qual esse jovem pertence, é heterogêneo, multifacetário e multidimensional, necessitando ser entendido em sua especificidade" (PAULO, 2011, p. 73). Nesse sentido, pelos diferentes anseios e especificidades que estão presentes no campesinato, além dos mais diversos sujeitos, que se aborda exclusivamente a realidade dos estudantes campesinos.

Partindo de tais premissas, Capelo, Martins; Amaral (2007) demonstram que:

> As juventudes, [...] são muitas e devem ser compreendidas a partir da situação de classe e dos pertencimentos socioterritorial que configuram as múltiplas identidades juvenis, entre outros critérios que imprimem especificidades aos jovens, conforme suas condições de existência. Neste sentido, deve-se reconhecer a juventude camponesa diante do contexto de classe que a mesma se encontra, o campesinato. Classe esta, que resiste no processo de contradições do sistema capitalista de

produção. (p. 217-218).

Nesse sentido, a respectiva categoria ora pode ser expressa na necessidade da comunidade escolar organizar mecanismos que favoreçam a democracia, partindo da premissa de que possam ser respeitadas e valorizadas as várias vozes que ressoam a “voz” da escola, a “voz” dos estudantes, a “voz” do professor. Giroux (1988, p. 98) assevera que, “cada uma dessas vozes indicam os conjuntos de práticas que atuam e interagem para produzir experiências pedagógicas específicas dentro de diferentes configurações de poder”.

Outrossim, a compreensão dessa categoria tem relação direta com a tomada de decisão de educadores os quais resistem e lutam por um espaço mais democrático, bem como questionam os diversos significados que constituem o discurso da “voz dos estudantes”, além de “confirmar e recuperar criticamente as linguagens polifônicas que seus alunos trazem para dentro da escola” (Idem, 1988, p. 98).

Nesse ínterim, cabe acrescentar que desde a etapa inicial da pesquisa ficou eminente a importância de ouvir os estudantes moradores do campo acerca das suas experiências de vida, suas peculiaridades, seus anseios, seus desejos, suas angústias e seus dilemas, inclusive a despeito da experiência escolar que viveram nesse ano letivo perpassado por tantos dilemas e incertezas, afinal, “os estudantes precisam estar no centro das discussões sobre a transformação da escola: é para eles e elas que a escola deve ser pensada” (CALDART, 2010, p. 20).

Durante a realização do primeiro encontro do grupo focal, via de regra realizado no Google Meet, diante das circunstâncias de pandemia, foi notória a grande preocupação dos estudantes com as incertezas em relação ao ano letivo 2020. Apresentamos imagens que marcavam o cotidiano dos estudantes, situações adversas, deslocamento para a escola através do transporte escolar, o trabalho na agricultura familiar e agronegócio, entre outros.

Diante disso, dos seis (06) estudantes entrevistados, optamos por analisar as falas de quatro (04) alunos no documentário priorizando aqueles que conseguiram expor de forma mais abrangente as suas impressões e, por conseguinte, três (03) para a entrevista, definidos por categorias: aluno que apenas estuda, que trabalha para o agronegócio e estuda e, por sua vez, que atua na agricultura familiar e estuda, respectivamente.

A despeito do documentário e das impressões e/ou percepções dos jovens acerca das situações apresentadas que demonstram as intempéries comumente vivenciadas pelos moradores do campo para assegurar trabalho, conciliação com estudos, uso do transporte escolar (muitas vezes sucateado), infraestrutura em péssimas condições, dentre outros aspectos, o aluno 2 traçou um panorama que traz esse perfil de realidade comum aos estudantes conforme descrito abaixo.

> Os alunos do Projeto Formoso enfrentam muitas dificuldades, dentre elas, as do trabalho que desenvolvem nas lavouras de bananas, pois muitos trabalham para o agronegócio, sem terem tempo para realizarem suas atividades escolares. Muitos já chegam atrasados, cansados e exaustos de um dia muito pesado pegando banana, cultivando, fazendo cargas, enfim a vida de um estudante do campo não é fácil, eles enfrentam muitas batalhas para garantirem os seus direitos de estudarem e trabalhar. – Aluno 2. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

Partindo de tais proposições, nota-se claramente que a conjuntura atual evidencia certas incongruências que podem ser retratadas nos contextos campesinos mais variados, principalmente no tocante à caracterização do jovem camponês. Na análise dos dados obtidos pelo IBGE-PNAD (2019) sobre o índice de analfabetismo da juventude brasileira são retratados aspectos muito preocupantes concernentes à juventude. Os referidos dados enfatizam que em 2018, entre os jovens brasileiros, foi apresentado um índice de analfabetismo que era de 6,8% entre a população de 15 anos ou mais e de 7,2%, principalmente no que tange àqueles com 25 anos de idade ou mais. Muito embora tenha ocorrido em meados da última década do século XXI, medidas diferentes foram adotadas resultando na ampliação da oferta de matrículas a nível de ensino fundamental e médio. Ainda assim, evidenciava-se, no cenário brasileiro em 2018, 52,6% dos jovens com 25 anos ou mais de idade, que não conseguiram concluir a última etapa da educação básica. Em se tratando dos domicílios, nota-se que 54,6% dos que não concluíram essa etapa da educação residem no meio rural. Destarte, tomando como referência o meio urbano, o percentual era de aproximadamente 30% (IBGE -2019).

> Eu mesma, sou estudante do campo, mas não preciso me deslocar muito para chegar até minha unidade escolar, a única coisa que falta são mais professores, e isso é um problema que notei até mesmo em escolas particulares. Isso é uma lástima, mas o que podemos fazer é estudar para termos mais oportunidades no futuro, como uma profissão, uma vida bem sucedida, uma boa faculdade, lutar por um país e um mundo melhor! Isso é o Brasil e o mundo que almejamos, mas pouco lutamos por isso. Estamos passando por um momento bastante difícil em 2020, o Covid-19 acabou com muitas vidas dando fins ruins, mortes é uma delas, hoje temos que estudar online, assistindo videoaulas, fazendo tarefas virtualmente, etc. – Aluno 1. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

De acordo com a Aluna 1, os entraves existentes no campo são muitos e, em sua grande maioria, situações complexas que se repetem a cada ano. Embora reconheça o empenho dos profissionais da educação que tuam no campo, as condições precárias são ainda determinantes para o retrato social que destoa entre os espaços campesinos e no Projeto Formoso essa realidade não foge à regra, pois a cada ano sofre com a possibilidade de fechamento do único colégio estadual eistente na comunidade através da política do governo estadual com o

reordenamento.

Santos (2019) assevera que:

> Diante desta realidade concreta torna-se fundamental ir às comunidades rurais, com o objetivo de dialogar e trocar conhecimentos e experiências com os sujeitos que vivem no meio rural, num sentido de fortalecer a resistência e buscar alternativas no mover-se contra o fechamento de escolas do campo. Formar grupos de lideranças nas comunidades é outro aspecto também muito impotente para que os pais não aceitem as falsas promessas do poder público municipal e naturalize o processo de fechar escolas. (SANTOS, 2019, p. 206)

Nesse sentido, torna-se essencial que se desenvolva o senso de coletividade entre os segmentos escolares e toda a comunidade no sentido de buscar estabelecer os enfrentamentos e tomadas de decisão em prol da garantia de direitos. O fechamento de escolas do campo, por exemplo, é fenômeno cada dia mais comum entre as políticas estabelecidas nos cenários campesinos ais díspares.

A Aluna 3, concatenada com as discussões já realizadas, fez referência ao estado de calamidade vivido hoje em dia por muitos contextos escolares no que tange ao espaço físico. Ela destacou que mesmo com a presença de bons profissionais, ainda encontra-se em estado de abandono a questão da infraestrutura dos prédios, algo que garante conforto e bem estar para os estudantes e demais segmentos escolares.

> Parem para pensar o quão frequente ouvimos notícias de escolas espalhadas por todo o país que estão caindo aos pedaços e sem infraestruturas escolares mínimas para receberem os alunos de diferentes idades que tem o direito de aprender. Mesmo que as escolas contem com bons diretores, professores dedicados e com força de vontade dos alunos, estudos mostram que a infraestrutura escolar pode ter o papel essencial na formação dessas crianças e adolescentes, além de garantir conforto e bem estar. Não apenas aos alunos, mas também para os professores e a toda comunidade escolar. – Aluno 3. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

Caso específico vivenciado no Colégio Estadual Projeto Formoso o qual enfrenta lacunas na formação dos profissionais, ausência de professores para preenchimento do quadro funcional, instalação em prédio alugado o que desencadeia insegurança a cada ano durante o processo de reordenamento[16] proposto pelo Estado, seguindo os ditames capitalistas, ao forçarem a saída dos estudantes para estudarem nas escolas que se encontram na sede.

Esse conjunto de situações postas na conjuntura atual, muitas vezes passando-se por processos de reificação, são descritas nos depoimentos abaixo onde os estudantes, além de

[16] Reordenamento significa fechar escolas e otimizar recursos desobrigando o Estado das ações que asseguram aos estudantes espaço e infraestrutura adequados. Vale ressaltar que educação e aluno não são mercadorias, pois ao fechar uma escola, tira-se o direito dos estudantes de permanecerem em sua comunidade local.

apontarem os problemas vividos ainda são protagonistas no que se refere à consciência crítica e reflexiva no tocante ao estado de coisas existentes. Os sujeitos sociais aqui analisados conseguem retratar o seu contexto identificando as mazelas e descasos do poder público frente ao campo, como se vê abaixo nos relatos dos Alunos 4 e 1.

> A vida dos alunos que trabalham e estudam no campo é muito difícil e quando precisam utilizar o transporte escolar, enfrentam muitos obstáculos como por exemplo, transportes com péssimas condições, Ônibus e vans super lotados e alunos que inclusive viajam em pé, enfim, é necessário que pensem com mais atenção sobre a questão do deslocamento do transporte ,e principalmente dos alunos que residem no campo ,pois eles também merecem condições de vida dignas para poder se deslocar de suas casas até a escola. (Aluno 4)

> Os alunos que insistem em estudar mesmo diante das dificuldades, não é a mesma produção e a mesma produtividade daqueles que não precisam trabalhar e estudar, esses são guerreiros, conseguem dar o seu melhor mesmo diante das dificuldades enfrentadas, eles trabalham o dia inteiro e chegam na escola para conseguir desempenhar suas funções e ainda conseguem alcançar os seus objetivos dentre eles, chegam até a ingressar numa universidade. – Aluno 1. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

Por meio dessas falas dos estudantes que participaram do grupo focal é possível perceber que existem muitos aspectos a serem ressignificados no que tange ao espaço campesino, principalmente no ensino médio, etapa final da Educação Básica em que deveria concentrar-se numa melhor preparação desses sujeitos que ingressarão em universidades ou até mesmo na preparação profissional, pois muitos apenas concluem essa etapa a fim de continuarem se dedicando ao trabalho nas lavouras.

De acordo com os pressupostos legais previstos na política educacional brasileira, a idade adequada para cursar o Ensino Médio centra-se entre os 15 aos 17 anos, período este que coincide com a entrada de muitos indivíduos no mercado de trabalho. Em 2016, especificamente, 39% dos jovens com essa idade estavam trabalhando. Esses sujeitos que acabam vivendo as tensões decorrentes da necessidade de conciliação dessa dualidade estudo-trabalho, tendem a abandonar os estudos para se dedicar exclusivamente ao trabalho, quando essa conciliação vive as inconstâncias. (THOMÉ; PEREIRA; KOLLER, 2016). É importante frisar também que nessa etapa amplia-se o abandono escolar. Em 2019, por exemplo, cerca de 51,2% da população acima dos 25 anos não havia concluído o Ensino Médio. Nesse cenário emerge como um dos três principais motivos que ocasionaram a interrupção do percurso de escolarização a necessidade de trabalhar como o aspecto mais incisivo, ocupando o primeiro lugar com 39,1%. (PNAD-Educação, 2020), conforme demonstra o Aluno 2:

> Muitas famílias insistem em desenvolver o seu trabalho na agricultura familiar, valorizando o trabalho como pequenos agricultores, esses alunos conseguem se sustentar e suas famílias também através do cultivo de várias culturas, plantando hortaliças e legumes, preferindo evitar o trabalho escravo, desenvolvido nas grandes fazendas como agricultura da banana e trabalhando assim em pequenas lavouras para o sustento de suas famílias. – Aluno 2. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

Ao tecer uma análise acerca dos dados da Pnad 2004-2014, Santos (2017) observou que os jovens do campo começam a trabalhar mais cedo, se comparados ao do meio urbano. Aproximadamente, 27% dos jovens com a idade de 17 anos já estavam trabalhando no meio rural quando, diferentemente desse panorama, no meio urbano esse percentual era de 11% em 2014. Esses percentuais, independentemente de serem oriundos do meio urbano ou rural, sofrem um aumento diretamente proporcional ao aumento da idade dos indivíduos. Ao considerar a condição de trabalhador estudante, o impacto de uma maior quantidade de tempo para se dedicar aos estudos, entre os jovens do campo, os quais começam mais cedo sua inserção nas atividades laborais, traz consequências impactantes na ampliação da jornada escolar diária corroborando vertiginosamente para o aumento do abandono escolar.

Assim, cabe ressaltar conforme afirma Carneiro (2007) que:

> Os jovens oscilam entre o projeto de construírem vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de "melhorarem o padrão de vida", de "serem algo na vida", e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem, já que a família é o espaço privilegiado de sociabilidade nas chamadas "sociedades tradicionais. (p. 85)

No tocante aos pressupostos acima discutidos, percebe-se que existem paradoxos entre os jovens que perpassam entre o sentimento de pertencimento local e a necessidade de se pensar num projeto de vida e essa efervescência e ebulição de ideias, bem como dos desejos naturais da idade vão se colocando dentro dessa ambiguidade que versa pela necessidade de construir referencias únicos, os quais caracterizam a trajetória e a concepção de uma nova identidade.

2º ENCONTRO

DOCUMENTÁRIO – "Educação no campo é direito e não esmola" (Curado por: Zelda Simplício de Sales Caldas)

No segundo encontro, a proposta foi assistir ao documentário "Educação no campo é direito e não esmola"[17], e depois, os alunos passaram as suas principais impressões. Segundo os relatos, eles notaram que o os estudantes do campo passam por muitas lutas para manter sua família e estudar ao mesmo tempo. Destacaram ainda que, infelizmente, veem que muitas vezes

[17] Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=Y7-ksByde5w

o governo não manda verba o suficiente para as escolas, às vezes faltam meios de transportes para todos e muitos tendem a ter que andar até a escola.

Durante o debate realizado, eles ainda mencionaram que muitas vezes as escolas ficam um pouco distantes das residências e acabam chegando até mesmo atrasados, pois muitos trabalham e, às vezes, não tem tempo para os estudos. Essa é a realidade de nosso país, alguns dormem em sala de aula por cansaço físico e mental, mas isso não é o pior, conforme relatos. “O pior é desistir dos estudos”, destacou um aluno.

No documentário, os estudantes notaram que muitos que trabalham são crianças. Segundo eles, trabalhar não é ruim, mas é necessário prestar mais atenção no trabalho infantil. Determinada aluna ainda destacou a fala de um estudante no documentário. Tálio Ferreira, estudante de 11 anos mesmo disse: “Eu capino, tomo banho e assisto”. Desse modo, considerou preocupante essa realidade ao indagar “será que Tálio tem infância?”

Os estudantes ainda foram enfáticos ao mencionarem que o governo deve rever essas questões, pois muitas crianças vivem trabalhando, mas não tem tempo para se divertir e brincar. No Brasil, atualmente vivem diversas crianças sem direito à educação e ao lazer, milhões de seres humanos sendo tratados como animais.

As alunas 1 e 2 ressalvaram:

> Ao ver este vídeo pensei em tudo isso e mais um pouco, me vi no lugar daquele aluno e notei que ele realmente queria alguma coisa na vida, isso me inspirou. Nós, seres humanos, reclamamos demais do nosso país, da nossa qualidade de vida, enfim, esquecemos de agradecer por hoje sabermos ler, escrever, termos o que comer e vestir. Esquecemos que muitas pessoas vivem em pobreza extrema aqui no Brasil. (Aluna 1)

> Ficamos isolados há meses nessa situação, mas agora muitos perderam a noção das coisas. Quantas crianças, idosos e adolescentes ainda terão que morrer para levarem isso à sério? Hoje temos adultos analfabetos, mas amanhã podemos ter pessoas até mesmo do campo tendo uma profissão e uma boa qualidade de vida, dando assim uma infância direita aos seus filhos. – Aluno 2. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

Pensar, conforme foi abordado pelas alunas, em todas as questões imbricadas à Educação do Campo, situações adversas, aspectos estes que impactam diretamente na vida de todos os sujeitos que residem em contextos campesinos, traz à tona a necessidade de se pensar uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Uma educação pensada tendo em vista a escuta daqueles que lá se inserem e vivenciam suas situações mais díspares, uma educação construída com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem de fato de acordo com o enfatizado por Caldart (2004):

> Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os ou ainda menos pelos sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (CALDART, 2004, pp. 06-07)

O Aluno 3 traz como relato a necessidade de se pensar um contexto social onde os direitos possam ser gozados de forma igualitária, com oportunidades para todos sem distinção. Segundo ele, é preciso compreender a ideia de viver como algo que vai além das vivências concretas, mas como a capacidade de vislumbrar um mundo melhor, com pessoas melhores e mais sensíveis.

> Queremos viver nesse mundo com direitos iguais como cidadãos conscientes, termos as mesmas oportunidades que pessoas da zona urbana. Viver bem não é só ter o que comer, beber ou vestir, viver bem é termos a certeza de que teremos um futuro melhor, com um mundo melhor e pessoas melhores, com pessoas mais sensíveis que notem às dificuldades desses pequenos estudantes do campo. Certa vez alguém me disse “Aproveite a vida, pois vivemos apenas uma vez" e honestamente, eu discordo plenamente. Vivemos todos os dias, mas morremos apenas uma vez, a partir desse momento perdemos o direito de respirar, perdemos o direito à vida. – Aluno 3. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

Outo aluno ainda arguiu que:

> falar sobre a educação no campo é falar da história dos familiares rurais. As vezes se confundem com a história de tantos militantes que sempre defenderam a igualdade, que desde sempre lutaram para que a qualidade do ensino também fosse a realidade nas áreas rurais. – Aluno 3. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

O ser estudante campesino, além do grau de pertencimento direto com a luta pela terra, é marcado também pelas contradições intrínsecas à sua realidade de origem, relações sociais perpassam relações desiguais permanentes. Cabe acrescentar que o núcleo familiar camponês é, para os jovens, um refúgio e a fonte de muitos conflitos (KUMMER; COLOGNESE, 2013). O referido fato é decorrente das diferenças geracionais imbricadas no cerne da família campesina, pelas desigualdades de gênero, assim como em detrimento do caráter patriarcal inerente ao campo brasileiro.

Segundo o Aluno 2:

> A realização de ensinos deveria acontecer de uma forma que a igualdade fosse feita em todos os lugares, principalmente nas zonas rurais que sempre são os lugares com mais dificuldades de educação e transporte. As dificuldades de ensino sempre

> aumentam quando chove, por conta do transporte não fazem sua rota e os alunos precisam que ir a pé.
> Jovens e crianças, alguns desistem, outros persistem em um sonho de conseguirem terminar os seus estudos para terem uma vida melhor. Muitos alunos do campo desistem dos estudos, de um futuro melhor por conta das dificuldades que vêm no caminho, por isso eu também uso o lema "educação no campo é direito e não esmola." – Aluno 2. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

Ainda em se tratando do documentário, outro estudante destacou que:

> Temos que juntar forças para que nenhum sonho seja interrompido, que nenhuma educação seja acabada. Pessoas do campo precisam mostrar que somos mais fortes e merecemos uma igualdade e equidade de direitos iguais. Somos do campo, não vamos desistir e não vamos deixar nenhum sonho cair. Vamos mostrar que somos capazes de não desistir dos nossos objetivos. O grito de um estudante do campo que quer um futuro melhor é um só: "Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação no campo é direito e não esmola". – Aluno 4. (APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM ALUNO)

Ao considerar as impressões acima destacadas com as vozes dos sujeitos do campo entrevistados, vêm à tona a necessidade de se pensar também a oferta do ensino médio nesse espaço, pois quando isso ocorre surgem outros entraves, a saber: má qualidade da educação propiciada, dificuldades de locomoção, conciliação da jornada de trabalho exaustiva com os estudos, ausência de um olhar específico para os anseios e especificidades desses alunos que estudam nas áreas campesinas, limitações em seus projetos de vida, carência de professores, dentre outros aspectos.

Referindo-se à realidade da cidade, os entraves continuam, pois esses mesmos sujeitos que vivem no campo enfrentarão o desgaste do deslocamento, as disparidades culturais, o tempo, enfim, todas as comodidades daí decorrentes não contemplarão a todos. Cabe destacar que por mais que eles estejam inseridos na realidade do ensino médio em escolas da cidade com acesso a um âmbito escolar de maior qualidade tendo em sua estrutura biblioteca, local para a realização de pesquisa, internet, etc. eles dependem de um transporte que é público e, infelizmente, esse referido transporte não contemplará horários para que eles usufruam desses espaços de forma igualitária. Os poucos alunos que possuem condições de custear as despesas de um transporte particular tem a possibilidade de usufruir, porém os demais acabam sofrendo esse processo de exclusão.

Vale mencionar que a visibilidade dada à juventude na sua diversidade demanda compreendê-la "como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social" (DAYRELL, 2003 p. 03). Pensar na juventude camponesa requer pensar também em todos os direcionamentos que precisam ser dados no que concerne à garantia do acesso ao conhecimento de forma igualitária, condições de preparação profissional condizente com as expectativas, projetos de vida que assegurem aos mesmos

potencializarem suas perspectivas de fomento aos bens culturais mais diversos, enfim, significa pensar no jovem como um ser holístico, capaz de alcançar objetivos e concretizar sonhos até então não almejados devido às limitações enfrentadas.

3º ENCONTRO

CONVERSA DIALOGADA – GRUPO FOCAL

O terceiro e último encontro foi realizado com os seis (06) alunos do Colégio Estadual Projeto Formoso atendendo às características esperadas, ou seja, alunos que apenas estudam, alunos que conciliam os estudos com o trabalho no agronegócio e alunos que atuam na agricultura familiar e estudam, concomitantemente. No entanto, faremos um recorte com a amostra de três (03) desses estudantes levando-se em consideração alguns aspectos específicos: a quantidade de depoimentos, a capacidade de argumentação de alguns e a tentativa de tornar menos redundante os relatos, pois ocorreram muitas repetições nas respostas dadas.

Esse foi um momento importante para compreender as concepções, impressões e/ou percepções dos jovens camponeses sobre alguns aspectos inerentes ao campo que merecem a visibilidade e análise mais pormenorizada, principalmente quando nos propomos a tecer uma reflexão sobre os aspectos mais tênues enfrentados pelos jovens no campo hoje em dia.

Elucubrar pedagogicamente na habilidade de educar, principalmente quando se faz referência à educação do campo, é tomar como ideia analógica o anseio de pertencimento a uma nação em que a diversidade se faz presente em todos os cantos deste país. O povo camponês faz parte de uma população multicultural, com modos de vidas bem peculiares, portanto, fomentam uma proposta educacional que atenda aos seus meandros mais peculiares. Dessa forma, é imprescindível o entendimento de que existem conhecimentos que são específicos, próprios do campo. Com base nas proposições de Fernandes, (2005, p. 30) “[...] é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pela educação”

Tomando como base a fala de Fernandes, bem como a realidade dos jovens camponeses que vivenciam no seu cotidiano as intempéries concernentes à necessidade de conciliação dos estudos com o trabalho, principalmente num espaço marcado por disputas entre a Educação do Campo e o Agronegócio, vê-se a necessidade de valorização das raízes culturais, históricas, as lutas empreendidas e o desejo de corporificar um projeto de campo que atenda aos anseios dos camponeses em seus mais variados espaços em que, muitas vezes, ocorrem disputas e necessidades de resistência. Haja vista, disputa esta que ocorre subliminarmente, sem que os

jovens consigam assimilar a relação de exploração a qual estão submetidos, pois muitos consideram o trabalho laboral nos lotes empresariais uma oportunidade importante de trabalho, ainda que este o prejudique em seus estudos.

Desse modo, nesse espaço serão apresentadas as discussões, impressões e /ou percepções de três (03) estudantes camponeses no que tange às principais categorias identificadas ao longo da realização do grupo focal.

Quadro 6 – Trechos da entrevista realizada com três estudantes que apresentaram características específicas para análise

SUJEITOS ENTREVISTADOS / CATEGORIAS	ALUNO 1 TRABALHA PARA O AGRONEGÓCIO	ALUNO 2 SÓ ESTUDA	ALUNO 3 TRABALHA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR
CAMPO	No campo não tem educação e não aprendemos nada.	O campo para mim ajuda na alfabetização e formação.	Tem os seus problemas, como a falta de transportes, por exemplo.
AGRONEGÓCIO	Produção que envolve a agricultura e pecuária.	Importante para dar oportunidade de emprego na região.	Muito rico em alimentos e variedades de plantações.
AGRICULTURA FAMILIAR	Os familiares ajudam a produzir alimentos para todas as pessoas do campo.	A agricultura familiar ajuda muitas famílias pois é através da agricultura que temos cultivo, e o cultivo traz legumes e verduras para as pessoas dessas famílias.	É quando a pessoa trabalha no campo, os familiares ajudam a produzir alimentos para todas as pessoas do campo. Aqui mesmo temos várias agriculturas familiares, como plantações de verduras, frutas, etc
PROJETOS DE VIDA	Pretendo cursar informática, após me formar.	Que mude a educação do campo e que todos os alunos continuem se esforçando, e de minha parte fazer faculdade, tentar conseguir um bom emprego na cidade (zona urbana).	Pensarei em um curso que seja adaptado com o Projeto, exemplo, agricultura ou algo do tipo.
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	Não conheço esse projeto.	Confesso que não, mas quando a pandemia passar, pretendo sim.	Infelizmente não conheço o tal projeto. Infelizmente, não participei da elaboração.
RELAÇÃO TRABALHO X ESTUDOS	A escola abre exceção ao aluno que trabalha, disponibilizando uma carteirinha para aqueles que atuam no campo	Ainda não trabalho e pretendo continuar meus estudos.	Acho que tudo tem que ter tempo de cada, não só do aluno como da escola, o aluno tem um compromisso com a escola, e a unidade escolar tem que ter aquele compromisso para entender o aluno e ajudá-lo. Caso contrario, muitos podem acabar desistindo dos seus estudos.

Com base nos relatos, torna-se claro que os jovens tem anseios, desejos, projetos de vida, perspectivas de construir uma história de êxito sem, contudo, deixar as suas raízes sobrepujarem ao descaso enfrentado pelas populações campesinas. Ao serem questionados sobre a concepção de campo, foram enfáticos em afirmar que o mesmo apresenta ainda lacunas, dentre elas a falta de uma formação de qualidade, de transportes adequados, de uma educação transformadora, embora reconheçam a importância do seu lugar de pertencimento.

Partindo dos aspectos evidenciados e nos relatos dos estudantes, nota-se que a presença do agronegócio no contexto pesquisado cause ilusão para os jovens do campo e se estruture como um artifício ideológico engendrado pelo capital com duas finalidades básicas. Inicialmente, no intuito de atrair estes jovens para o trabalho nas atividades da monocultura da banana, pois, o capital desse tipo de atividade se apresenta muitas vezes como a única forma do jovem ter emprego morando no campo.

Posteriormente, emerge como um subterfúgio usado para fortalecer a ideia de que não existe mais interesse dos estudantes em permanecer no campo, pois não tendo a presença desses jovens para receber o apoio do poder público, não haverá mais quem fique no campo nas próximas gerações.

Outra vertente usada pelo capital para cooptar estes jovens do campo e projetar neles uma ideia de que o trabalho nas lavouras de banana é a única alternativa existente de sustento das suas famílias. No momento em que os jovens se preparam para o trabalho nessas lavouras, não lhes sobram condições para apostar em outras formações, ou seja, ficam muitas vezes fadados a prosseguir nestas atividades durante muitos anos.

Diante disso, tomando como princípio basilar a importância do contexto social na compreensão das juventudes camponesas, cabe destacar algumas características que tornam esse estudo algo singular e que caracterizam particularmente esses indivíduos em relação aos jovens urbanos, tais como: anos de escolarização reduzidos (LIMA et al 2013, INEP - 2018), possibilidades mínimas de acesso a espaços de sociabilidade e entraves no acesso às escolas com boas condições e estrutura. Esse estado de situações postas no cenário atual gera uma tendência maior de migração, particularmente, em direção à cidade (LIMA et al, 2013), tendo em vista a necessidade de se buscar melhores oportunidades de trabalho e, concomitantemente, de continuidade dos estudos. Caldart (2002, p. 06) destaca que “A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.” (CALDART, 200, p.06).

Em se tratando da concepção de agronegócio os estudantes apresentaram como principais compreensões o fato de que o mesmo corresponde a uma oportunidade de trabalho, espaço de produção agrícola em grande escala, mesmo não entendendo como o desempenho excessivo das suas funções laborais ressoa como uma ação exploratória por parte dos donos de

lotes empresariais. Em contrapartida, os jovens concebem a agricultura familiar como uma oportunidade de estender a produção hortifruti às famílias que vivem na comunidade, ou seja, conseguem entender a diferença de se produzir para os moradores e a nível apenas de exportação sem entenderem, de fato, as relações de poder imbricadas nesse contexto. Caldart (2014, p. 45) elucida que "o confronto entre camponeses e agronegócio, ou entre agricultura camponesa e agricultura industrial capitalista é um fenômeno real concreto que precisa ser estudado em suas conexões e determinações fundamentais."

No que tange ao projeto de vida e às expectativas que as mesmas ensejam, torna-se evidente o interesse dos estudantes em prosseguir os estudos. Uns no intuito de realizar apenas um curso de informática, outros com interesses mais audaciosos e, ainda, buscando estudar algo que esteja em consonância com a realidade, pois possuem o interesse em se manter no Projeto Formoso A. "Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele". (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2011, p.107).

Diante disso, faz-se necessário reconhecer o estudante campesino diante do contexto de classe em que o mesmo se insere, o campesinato. Ressaltando que a referida classe resiste no processo de contradições do sistema capitalista de produção. Ou seja:

> [...] essa classe é a expressão contraditória de um modo de produção cuja mola propulsora não é a mercadoria, mas a acumulação. Assim, a existência do campesinato não deve ser vista como algo deslocado do capitalismo, mas como parte integrante desse modo de produção (PAULINO, 2006, p. 35).

A despeito do Projeto Político-Pedagógico, infelizmente os estudantes demonstraram não conhecê-lo e, por sua vez, não participaram das articulações voltadas à elaboração/reelaboração do mesmo. Conforme Veiga (2001, p.33) "é preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como uma reflexão do seu cotidiano. Para tanto, ele precisa de um tempo razoável de reflexão-ação, para se ter um mínimo necessário a consolidação de sua proposta".

Na conjuntura social analisada, vê-se que a relação dual estudos-trabalho é algo muito comum entre os jovens camponeses. Em se tratando dessa questão, a escola posiciona-se, conforme relato dos mesmos, como parceira no sentido de proporcionar adaptações em horários, oferecer carteirinhas de identificação dos estudantes trabalhadores e flexibilidade em relação às propostas de atividades devido à exaustão provocada pelo trabalho, principalmente entre os alunos do noturno. Ao tecer uma análise acerca dos dados da Pnad 2004-2014, Santos (2017) observou que os jovens do campo começam a trabalhar mais cedo, se comparados ao do

meio urbano. Aproximadamente, 27% dos jovens com a idade de 17 anos já estavam trabalhando no meio rural quando, diferentemente desse panorama, no meio urbano esse percentual era de 11% em 2014. Esses percentuais, independentemente de serem oriundos do meio urbano ou rural, sofrem um aumento diretamente proporcional ao aumento da idade dos indivíduos.

Ao considerar a condição de trabalhador estudante, o impacto de uma maior quantidade de tempo para se dedicar aos estudos, entre os jovens do campo, os quais começam mais cedo sua inserção nas atividades laborais, traz consequências impactantes na ampliação da jornada escolar diária corroborando vertiginosamente para o aumento do abandono escolar. Caldart (2014, p. 144) considera que "existem novos conteúdos para questões antigas sobre a relação entre o desenvolvimento do capitalismo, a propriedade da terra e agricultura"

O que se percebe, em linhas gerais, é a necessidade de levar em conta as especificidades das escolas do campo, como é o caso da escola em questão. É preciso desenvolver a Educação do Campo com intuito de atender às reais demandas da comunidade, bem como os anseios e especificidades dos estudantes que nela se inserem. Esta escola tem como público principal estudantes oriundos de lotes da própria comunidade, como também de outros espaços próximos onde trazem consigo uma história de luta pela terra, marcados pela necessidade de se manter no campo mesmo diante das intempéries que vivenciam no seu cotidiano, conforme os relatos. Ainda há um longo caminho a ser percorrido na superação dos desafios, para assim, garantir uma educação que propicie a formação dos sujeitos do campo e para o campo. Assim, a pesquisa revelou que os anseios dos estudantes perpassam por todas as dificuldades de conciliação dos estudos com o trabalho, com as dificuldades encontradas para o deslocamento através de transportes sucateados, carência de professores, falta de estrutura física das escolas, dentre outros entraves. O PPP, como um documento que deve refletir as vozes dos sujeitos, acaba sendo considerado como um elemento a mais usado nas gavetas de secretarias, pois os próprios estudantes apontaram em suas falas o desconhecimento acerca desse tipo de documento.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tecer uma análise acerca das políticas públicas voltadas para a Educação do/no Campo é uma tarefa hercúlea visto que a realidade do campo, as suas peculiaridades, tensões, formas de resistência e lutas que emergem, sofrem as negações de direitos sendo sobrepujada ao descaso. Afinal, quem são esses sujeitos e como se constituem suas identidades? Emerge como sujeitos do campo os povos não contemplados no perfil geral idealizado na organização de políticas públicas, cujas categorias sociais podem ser caracterizadas como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos dependendo da região do Brasil em que estejam.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como finalidade analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa dialoga com as especificidades da Educação do/no Campo, e se estas estão refletidas na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos numa área marcada pelas contradições entre camponeses e agronegócio. Identificar qual a concepção de campo e de educação do/no campo presente no Projeto Político-Pedagógico, na prática pedagógica e na percepção dos sujeitos de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A, localizada em uma área rural marcada pelo conflito entre o agronegócio e a agricultura familiar. Além disso, os objetivos específicos pautaram-se em identificar os desafios enfrentados na construção e/ou na ressignificação do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso A em Bom Jesus da Lapa, compreender como é organizada a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada e como é a prática pedagógica dos educadores acerca dos aspectos inerentes a esse documento de identidade escolar, bem como analisar de que forma o Projeto Político-Pedagógico existente na referida escola contempla os anseios concernentes à conciliação estudo-trabalho, bem como se faz essa relação com as especificidades dos estudantes camponeses e especificidades dos estudantes camponeses.

A Educação do Campo é uma conquista que provém da luta de classes entre os trabalhadores camponeses, os posseiros e a classe burguesa, que detém os meios de produção. Além disso, engendra-se como outro viés nessa relação os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, ou seja, concentração da terra e da riqueza em grandes latifundiários. Nessa relação antagônica emerge a necessidade de um olhar mais analítico para o que está posto no Projeto Político-Pedagógico tendo em vista ser este um documento de identidade importante. Buscando responder aos questionamentos eminentes para esta pesquisa e considerando que a temática em questão se encontra em amplo processo de discussão nacional, o que possibilita

afirmar o inacabamento desta pesquisa, visto que essa temática será focalizada e complementada em outros momentos pelas contribuições de muitos pesquisadores, neste espaço merecem destaque algumas considerações acerca do objeto estudado.

Ao considerar os sujeitos do campo vêm à tona a necessidade de se pensar também a oferta do ensino médio nesse espaço, pois quando isso ocorre surgem outros entraves, a saber: má qualidade da educação propiciada, dificuldades de locomoção, conciliação da jornada de trabalho exaustiva com os estudos, ausência de um olhar específico para os anseios e especificidades desses alunos que estudam nas áreas campesinas, limitações em seus projetos de vida, carência de professores, dentre outros aspectos. Referindo-se à realidade da cidade, os entraves continuam, pois esses mesmos sujeitos que vivem no campo enfrentarão o desgaste do deslocamento, as disparidades culturais, o tempo, enfim, todas as comodidades daí decorrentes não contemplarão a todos. Cabe destacar que por mais que eles estejam inseridos na realidade do ensino médio em escolas da cidade com acesso a um âmbito escolar de maior qualidade tendo em sua estrutura biblioteca, local para a realização de pesquisa, internet, etc. eles dependem de um transporte que é público e, infelizmente, esse referido transporte não contemplará horários para que eles usufruam desses espaços de forma igualitária. Os poucos alunos que possuem condições de custear as despesas de um transporte particular tem a possibilidade de usufruir, porém os demais acabam sofrendo esse processo de exclusão.

Na contramão das políticas hegemônicas, as políticas públicas de Educação do Campo se consolidam em meio à correlação de forças entre o campesinato e o agronegócio, porém, não deixam de ocorrer cobranças constantes dos Movimentos Sociais para a efetivação de uma educação pensada para o povo campesino, respeitando sua cultura e especificidades.

Embora já estejam consolidadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 as quais buscam oportunizar as políticas públicas firmadas nas instâncias diversas que envolvem o campo, como a cultura, a política, a economia, a coletividade, o gênero e a etnia, legitimando assim, uma identidade própria para as escolas do/no campo, ainda emerge uma lacuna no que concerne aos princípios da política de igualdade social. A Educação do Campo é uma conquista que provém da luta de classes entre os trabalhadores camponeses e os posseiros e a classe burguesa, a qual detém os meios de produção. Além disso, engendra-se como outro viés nessa relação o Estado, o qual é considerado responsável pela disseminação das desigualdades sociais. Entretanto, esse paradigma não foi ainda totalmente concretizado, pois existe um vácuo entre o proposto pelas legislações e essa materialização jurídica, no que tange à vinculação entre as teorias e as práticas educativas que refletem esse cotidiano, ou seja, há uma discrepância ainda evidente entre o real

ou o instituído, o que Santos e Santos (2017, p. 72), denomina “dicotomia entre o formalismo jurídico – que apenas proclama – e a materialização das teorias”.

Após as análises realizadas no PPP do Colégio Estadual Projeto Formoso, tornou-se evidente a necessidade de uma definição do espaço campo e suas características específicas, pois é perceptível como a nomenclatura e o entendimento se a escola é ou não é do campo interfere na construção da identidade dos alunos, algo em fase de transição conforme proposta estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação. Além disso, o PPP carrega em seu escopo marcas de uma proposta educacional urbanocêntrica, apresentando propostas que não conseguem atender os anseios e especificidades dos estudantes campesinos, principalmente por se tratar de sujeitos sociais atuam num local demarcado pela forte presença do agronegócio. As vozes que ressoam no PPP ainda são tímidas em relação às transformações que poderiam ter ocorrido, pois este documento reflete aspectos muitos importantes que perpassam pelo viés histórico, cultural, identitário, social, político, enfim, traz imbricado em suas perspectivas uma visão delineadora de futuro, um futuro que deve ser construído por todos os segmentos, indistintamente.

Os resultados da pesquisa demonstram a ausência de equidade entre o que a escola propõe e o que, de fato, as políticas públicas definem como aspectos prioritários. Existem lacunas que precisam ser descortinadas para que ações mais pontuais se materializem sendo necessário, portanto, análise e revisão da organização das propostas pensadas para a Educação do Campo no Projeto Formoso A. O Projeto Político-Pedagógico da escola, tomado como objeto de análise nessa pesquisa, por exemplo, não apresenta estrutura que favoreça discussões críticas quanto à complexidade do cenário educativo, a emancipação e a transformação social, tão pouco oferece estratégias formativas que possam oportunizar aos professores a superação das restrições imputadas no seu dia a dia, por meio dos fundamentos teóricos que possibilitem reflexões sobre suas ações educativas cotidianas, com a finalidade de articular os conhecimentos e não apenas analisar e compreender, mas também, transformar a realidade na qual estão inseridos, considerando a aprendizagem das famílias, as vivências e a cultura dos povos campesinos. Isso implica na urgência de definições que possam consolidar experiências concretas entre as teorias aprendidas na academia e o chão das escolas dos profissionais da Educação do Campo.

Com relação às questões que influenciam na definição das categorias trabalhadas nesta pesquisa, observamos autores como Caldart (2004) que enfatiza o confronto entre camponeses e agronegócio, ou entre agricultura camponesa e agricultura industrial capitalista como um fenômeno real concreto que precisa ser estudado em suas conexões e determinações

fundamentais. Além dessas contribuições, Santos (2017) retoma outro ponto profícuo de reflexões quando destaca que é necessário pensar a escola como espaço de um projeto educativo de práticas emancipatórias, e não como lócus do único saber aceitável. Tomamos como base também em nossos estudos as contribuições de Marx no Livro I de “O Capital”, no qual traz uma série de relatos sobre a educação da classe trabalhadora e reflete sobre a fundamental importância da educação para o trabalho, a qualificação e os custos que essa teria, ou seja, uma contradição pensar a inserção dos camponeses no mundo do trabalho e no desenvolvimento agrário, sem propor a qualificação desses trabalhadores.

Nesse sentido, denota-se que mesmo com avanços na lógica da construção de políticas públicas que possam atender parcialmente as reivindicações dos sujeitos do campo, arraigada a luta histórica forjada pelos movimentos sociais em prol da garantia dos seus direitos sociais, a educação para os sujeitos do campo não deixou de estar exposta ao jogo de interesses políticos e econômicos, que travam o processo no sentido propor avanços na justiça social e democratização ao acesso aos bens públicos.

Sob o prisma analítico da perspectiva dialética, os depoimentos apresentados pelos entrevistados nessa pesquisa apontam para um caminho longo a ser percorrido no que concerne à estrutura de uma proposta educativa que atenda às peculiaridades dos sujeitos campesinos como aspectos relevantes que influenciam na formação dos professores, uma vez que por meio dos saberes da docência eles podem unir estudo e trabalho, apesar da realidade silenciada e esquecida pela qual se encontram, cotidianamente.

Todavia, a formação inicial não resolve por si só os problemas pertencentes à realidade do campo no Projeto Formoso A, mas reforça a necessidade de que todos os imbuídos da hercúlea tarefa de educar em espaços marcados por contradições precisa se articular no sentido de transpor em sua práxis, transcender nas dimensões acadêmicas, sociais e políticas propondo autênticas transformações.

Conforme depoimentos dos participantes, os impactos mais significativos observados em relação à educação do/no campo e o agronegócio tendo em vista a análise do Projeto Político-Pedagógico e suas contradições estão relacionados aos conhecimentos adquiridos, visto que o conhecimento produz reflexão entre a teoria e a prática que, consequentemente, humaniza e transforma os sujeitos em suas relações, conscientizando-o de seu verdadeiro papel. Refletir sobre as ações desenvolvidas deve ser um exercício constante entre segmentos escolares nas inferências realizadas no PPP, uma vez que essas reflexões convergem em novas práticas.

Nessa perspectiva, os profissionais que atuam na escola pesquisa precisam rever algumas práticas iniciais, com a finalidade de apresentar novas perspectivas capazes de romper com os modelos formativos tradicionais, em detrimento das práticas transformadoras necessárias. Afinal, a educação se define como bem sinalizou Mandela[18] (2003), como "a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo". Assim, consideramos que os contextos educacionais situados no campo precisam materializar uma formação contra hegemônica de professores para que estes possam atuar, resistir e romper com a lógica do capital.

[18] Esta citação foi retirada de www.pensador.info/autor/Mandela Acesso em: 08 de Maio de 2018.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. et. al. **Juventude e agricultura familiar: desafios e novos padrões sucessórios.** Brasília: Unesco, 1998.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. Prefácio. In: VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublevski. Temas e problemas no ensino em escolas do campo. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social do campo. In: FERNANDES, Bernardo Maçano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Camp**o. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2002.

BRASIL (2007). Secretariada Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SENAD/MEC. **Educação do campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 16/06/2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estados nos Anos 1990: Lógica e Mecanismos de Controle**. Trabalho apresentado na segunda reunião do círculo em Montevidéu, Barcelona, 25-26 abril.

BROOKE, Nigel. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, ago.2006.

BRUNO, R. Posfácio: a grande propriedade fundiária ontem e hoje. Quais as razões para tanto poder e tanta intolerância dos proprietários? In: MELO, J. A. T. (Org.). **Reforma agrária quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2006. p. 426.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**- Caderno 4. Brasília:

Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, ano 2 - número 2 – 2004.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

_____, **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun.2009.

_____. A escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, César; _____. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2000a. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 03).

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CAPELO, M. R. C.; MARTINS, S. A.; AMARAL, W. R. Juventude do campo: refazendo caminhos pesquisados. In: JEOLÁS, L. S.; PAULILO, M. A. S.; CAPELO, M. R.C. (Org.). **Juventudes, desigualdades e diversidades: estudos e pesquisas**. Londrina: Eduel, 2007, p. 205-252.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa** : a contribuição da teoria da argumentação. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique (1996) **“Globalização”**. Conferência pronunciada em Nova Delhi, Indía, janeiro 1966. Publicada em O Estado de S.Paulo, 28 de janeiro, 1996.

CAUME, Davi José. **Agricultura Familiar e Agronegócio: falsas antinomias**. REDES, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 26 - 44, jan./abr. 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** categorias e leis da dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, Série 1, vol., 02, 1982.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de recursos humanos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

CHIZZOTTI, Antônio. (2006). Pesquisa em ciências humanas e sociais (8a ed.). São Paulo: Cortez.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação.** – Campinas, SP: Autores Associados/Brasília DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

D’AGOSTINI, Adriana. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.) Escola e

movimentos sociais: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração e avaliação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009. 128p

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

DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. Minayo, Maria Cecilia de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

DIF – DISTRITO DE IRRIGAÇÃO FORMOSO. Disponível em: http://www.distritoformoso.com.br/site/?page_id=2. Acesso em: 12 de junho de 2019.

ESPINOSA, Baruch. Os Pensadores. **Tratado Político**. SP: Abril Cultural, 1983.

ESTATUTO DA JUVENTUDE (Brasil). **Estatuto da Juventude: atos internacionais e normas correlatas.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação. São Paulo**: Cortez, 2006. p. 43-64.

ESTRELA, Ely Souza. **Expropriação do Campesinato e Resistência no Médio São Francisco Baiano** (1970-2000). ANPUH. XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009. Disponível em < Acessado 06/2019

FERNANDES, Bernardo Mancano. (2006) Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Molina, M. C. (org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 27 – 39 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; MOLINA, Monica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna.; JESUS, 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, 2005. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº.5).

_____ CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional ”por uma educação básica do campo” texto Preparatório In:ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna(organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 4 edição. Petrópolis,RJ: Vozes,2009.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro. Zahar, 1972.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. – 3. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A internalização da exclusão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. Eustáquio José. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. – Brasília : Liber Livro Editora, 2005.
GIROUX, Henri. 1988. **Escola crítica e política cultural**. – São Paulo: autores associados; Ed. Cortez. 2 ed.

GUIOT, A. P. **Um "moderno Príncipe" para a burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002).** 2006, 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Brasil. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br> Acesso em 22 de Out. 2017.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: INEP, 2020. Disponível em: portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em 06 jul. 2020.

JOFFILY, B. **O proletariado do século XXI**. *Revista Princípios,* São Paulo, n. 64, p. 66-69, 2002.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Vozes, 2001. p. 21.

KANT, 1ª. edição, Abril S.A. **Cultural e Industrial**, São Paulo, 1974 (Coleção Os Pensadores, Vol. XXV).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J. CARRANO, P. _____. E MAIA, C.L. **Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos e currículos**. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.), **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

KUMMER, R.; COLOGNESE, S. A. **Juventude Rural no Brasil: entre fiar e partir**. Tempo da Ciência, Toledo, v. 20, n. 39, p. 201-220, 1° semestre 2013.
LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Col. Temas básicos de educação e ensino).

MARX, Karl. **Crítica a filosofia do direito de Hegel**. Lisboa. Editorial Estampa: 1983.

_____, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Vol. I, Tomo 2 (Col. Os Economistas).

_____. "Teses sobre Feuerbach". In: Marx, K. & Engels, F. **A ideologia alemã**. 10.ed. São Paulo, Hucitec, 1996

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Carta a Annenkov – Crítica a Proudhon**. In: FERNANDES, F. (Org.). Marx e Engels. História. São Paulo: Ática, 1989 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital.** 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b. Livro 1, v. 1.

_____; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX Anped Sul. **Anais do Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, 2012.

MEDEL, C. R. M. de A. **Projeto Político Pedagógico - construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 1ª ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **O poder da ideologia.** Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MOLINA, Mônica C. FREITAS, Helena C.A **Avanços e desafios na construção da educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: . Acesso em: 10 jun. 2019.

MOTA, PEREIRA, L.C.B. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.

MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em Aberto. Brasília, v. 24, n85, p. 51-63, abr. 2011.

NETO, Agripino Souza Coelho. **As repercussões espaciais das políticas de irrigação no vale do São Francisco: uma análise do perímetro irrigado Formoso no município de Bom Jesus da Lapa (BA)**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGARO, Arnaldo. **Reflexão Sobre Pressupostos que norteiam o Projeto Político Pedagógico da Escola Perspectiva**. Erechim. V.19, nº 67 – 74 setembro 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A questão agrária no Brasil: não reforma e contrarreforma agrária no governo Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico** 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma Geografia dos camponeses**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PISTRAK, Moisey M. (Org) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COLÉGIO ESTADUAL PROJETO FORMOSO. **Projeto Político Pedagógico.** Bom Jesus da Lapa, 2017.

RICOEUR, Paul. **A ideologia e a utopia.** –1 ed. –Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2015. (Coleção Filô)

ROCHA, Demétrios Pascoal de Almeida. **Projeto Formoso: impactos socioeconômicos e ambientais no município de Bom Jesus da Lapa-BA.** Universidade Salvador. Salvador - BA, 2016. (Dissertação de Mestrado).

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: um olhar panorâmico**. 2011. In: GEPEC: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação do campo. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico/view>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

ROMEIRO, A. R. Reforma agrária e distribuição de renda. In: STÉDILE, J. P. (Coord.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 1994a. p. 105-143.

ROSENAU, Claudete Romualda. **Ação do gestor escolar**: **estudo de caso com o desenvolvimento de proposta pedagógica**. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de engenharia de produção. Florianópolis: UFSC, 2002.

SANTOS, Suelí Almeida dos. **Agricultura e Planejamento Regional: O perímetro de Irrigação Formoso**. Caminhos da Geografia-Revista On Line, 2016. Disponível em <>. Acessado em 06/2019

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação.** O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

_____. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo; movimentos sociais e reforma agrária do consenso. -** Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputas.** Educação em Revista, Marília, v.18, n.2, p. 71-90, Jul.-Dez., 2017.

_____; NUNES, Cláudio Pinto Nunes. (orgs.) Educação e contextos diversos: Implicações Políticas e Pedagógicas. In: Pascoal João dos Santos e Arlete Ramos dos Santos. **O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo e suas especificidades** – Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SANTOS, Maria Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007. SAVIA

SANTOMÉ, Jurjo T. **O curriculum oculto**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

SCHWENDLER, Sonia Fatima. Políticas Públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições. In: SILVA, J. O; SAPELLI, M. L. S (org). **Uma face da hidra capitalista: Crítica às políticas para a classe trabalhadora.** Curitiba: Editora Prismas, 2017.

SILVA Jr., A. et al. 1982. **Emprego rural: uma análise crítica das categorias dos censos agropecuários e das estatísticas cadastrais**. Revista Brasileira de Estatística, *45* (179/180)jul/dez.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**, 2004 (mimeo).

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx: e a crítica da educação**. Aparecida/ SP: Ideias e Letras, 2010.

TEIXEIRA, Gerson. **Ensaios e Debates: a sustentação política e econômica do agronegócio no Brasil**. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária – ABRA Edição Especial • julho de 2013 • ISSN - 0102-1184.

THERRIEN, J; CARVALHO, A. D. **O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada**. Revista Brasileira de Formação de Professores. [S. l.], v. 1, n. 1, p. 129-147, maio 2009.

TOURAINE, 1994. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

VALERIAN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**, 2. ed. São Paulo: Cortez, UNESCO/MEC, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Sobre o Processo de (Re)Elaboração dos PPPs das Escolas Municipais**. In: Coordenação do Trabalho Pedagógico - Volume 2. São Paulo: Libertad, 2017 (no prelo).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 19. ed. Cortez, 1995.

VENDRAMINI, Célia, Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n.72, p.1-7, maio/ago, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o Futuro das Escolas no Campo?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, Jul/Set, 2015.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores Wizniewsky. A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de. (Org) **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva** - Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O PROFESSOR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestranda: Maria das Graças Santos Ribeiro
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO: A GESTÃO EDUCACIONAL NO PROJETO FORMOSO EM BOM JESUS DA LAPA-BA

ROTEIRO DA ENTREVISTA PROFESSOR

1. Identificação:
( ) Masculino ( ) Feminino
2. Qual a sua Formação?
3. Qual a sua Carga Horária de trabalho semanal?
4. Há quanto tempo atua na Educação do Campo?
5. Há quanto tempo atua como Professor nessa instituição de ensino?
6. Como tem sido a sua experiência na docência em uma escola inserida no espaço campesino?
7. Qual a concepção que você tem sobre Educação do Campo?
8. Qual a concepção que você tem sobre o Agronegócio?
9. Acredita que as Políticas Públicas para a Educação do Campo têm avançado no cenário brasileiro? De que forma?
10. Acredita que as disciplinas trabalhadas no espaço escolar em que atua têm contribuído para a aquisição de conhecimento dos alunos que estudam nos espaços campesinos? De que forma?
11. De que forma trabalha a relação entre agricultura familiar/agronegócio sabendo-se que a escola está inserida num espaço marcado por essas duas vertentes?
12. De que forma a presença do agronegócio nessa realidade interfere na aprendizagem dos alunos?
13. De que maneira a sua prática pedagógica dialoga com os anseios e especificidades dos estudantes camponeses do Projeto Formoso?
14. Como são desenvolvidos os seus trabalhos pedagógicos numa área marcada pelas contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio?
15. Quais as estratégias que você utiliza para garantir que o aluno (a) camponês (a) permaneça estudando diante das condições de trabalho no campo?
16. Quais os conhecimentos (conteúdos ou temas) trabalhados em sua área de atuação a respeito da “Educação do Campo”?

17. Os conteúdos trabalhados por você em sua práxis evidenciam o enfrentamento das questões de classe, capital e trabalho? De que forma?
18. Qual (is) a(s) estratégia(s) adotada(s) por você como professor que atua no campo para mobilizar os alunos a refletirem sobre pautas de lutas campesinas?
19. Quais os impactos da relação AGRICULTURA FAMILIAR X AGRONEGÓCIO para a sua práxis pedagógica no cotidiano escolar da educação campesina?
20. Quais as possibilidades de melhorar a qualidade na Educação do Campo através da sua atuação, enquanto Professor?
21. Como o processo de formação docente na Educação do Campo pode ser utilizado por você como ferramenta teórico-crítica e de luta política?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O ALUNO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestranda: Maria das Graças Santos Ribeiro
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO: A GESTÃO EDUCACIONAL NO PROJETO FORMOSO EM BOM JESUS DA LAPA-BA

ROTEIRO GRUPO FOCAL (ALUNOS)

1ª REUNIÃO

Realização de entrevista abordando aspectos inerentes ao cotidiano dos alunos inseridos no Projeto Formoso e a relação estabelecida entre o trabalho, projetos de vida e escola.

1. Qual a concepção que você tem sobre Educação do Campo?
2. Qual a concepção que você tem sobre o Agronegócio?
3. Qual a concepção que você tem sobre Agricultura Familiar?
4. De que forma a jornada de trabalho na lavoura de banana dos grandes latifundiários (lotes empresariais-agronegócio) interfere na sua vida escolar?
5. Como você faz para conciliar o trabalho no campo e os estudos?
6. Como a escola lida com a questão do aluno que precisa trabalhar no campo e estudar?
7. De que maneira a Gestão Escolar dialoga com os anseios e necessidades específicas dos estudantes camponeses do Projeto Formoso?
8. O que a Gestão Escolar tem feito para garantir que o aluno (a) camponês (a) permaneça estudando diante das condições de trabalho no campo?
9. Numa área marcada pela presença do agronegócio, quais as intervenções que a escola tem feito para que o trabalho exaustivo não comprometa o rendimento dos alunos que trabalham no campo?
10. Quais as atividades desenvolvidas pelos professores para trabalhar com a consciência política dos alunos (direitos, relação entre educação e trabalho, cumprimento das leis etc.)?
11. Quais os conhecimentos (conteúdos ou temas) trabalhados na escola a respeito da

"Educação do Campo"?

12. Os conteúdos trabalhados na escola evidenciam o enfrentamento das questões de classe, capital e trabalho? De que forma?
13. Quais os seus desejos e/ou projetos de vida após concluir o ensino médio?

2ª REUNIÃO

Discussão a partir da apresentação de imagens que retratam cenas do cotidiano no Projeto Formoso (trabalho na agricultura familiar, nos lotes empresariais, dificuldades de acesso através do transporte escolar, problemas de saneamento básico enfrentados na comunidade campesina, entre outros).

3ª REUNIÃO

Apresentação de três documentários (5 minutos cada) produzidos pelos alunos inseridos no contexto escolar pesquisado retratando:

- **A história do Projeto Formoso;**
- **As dificuldades do aluno camponês para conciliar o seu trabalho e os estudos;**
- **A presença do Agronegócio no Projeto Formoso.**

Discussão acerca dos pontos que serão suscitados nos referidos documentários.

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O GESTOR ESCOLAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestranda: Maria das Graças Santos Ribeiro
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO: A GESTÃO EDUCACIONAL NO PROJETO FORMOSO EM BOM JESUS DA LAPA-BA

ROTEIRO DA ENTREVISTA - GESTOR ESCOLAR

1. Identificação:

( ) Masculino	( ) Feminino

Qual a sua Formação?

2. Qual a sua Carga Horária de trabalho semanal?
3. Há quanto tempo atua na Educação do Campo?
4. Há quanto tempo atua como Gestor nessa instituição de ensino?
5. Como tem sido a sua experiência na Gestão Escolar de uma escola inserida no espaço campesino?
6. Qual a concepção que você tem sobre Educação do Campo?
7. Qual a concepção que você tem sobre o Agronegócio?
8. Qual a concepção que você tem sobre o Projeto Político Pedagógico?
9. Acredita que as Políticas Públicas para a Educação do Campo têm avançado no cenário brasileiro? De que forma?
10. Quais as propostas da gestão escolar presentes no PPP para se trabalhar com a relação entre agricultura familiar/agronegócio sabendo-se que a escola está inserida num espaço marcado por essas duas vertentes?
11. Como a gestão escolar estabelece relação com a questão do aluno camponês trabalhador?
12. De que maneira a concepção de gestão materializada no Projeto Político Pedagógico dialoga com os anseios e especificidades dos estudantes camponeses do Projeto Formoso?
13. Como são desenvolvidos os trabalhos pedagógicos numa área marcada pelas contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio?
14. Quais as estratégias utilizadas pela Gestão Escolar para garantir que o aluno (a) camponês (a) permaneça estudando diante das condições de trabalho no campo?
15. Numa área marcada pela presença do agronegócio, quais as intervenções que a escola tem feito para que o trabalho exaustivo não comprometa o rendimento desses alunos que trabalham no campo?

16. Quais as intervenções pedagógicas desenvolvidas pela Gestão Escolar para trabalhar com a consciência política (direitos, relação entre educação e trabalho, cumprimento das leis etc.) dos alunos?
17. Quais os conhecimentos (conteúdos ou temas) trabalhados na escola a respeito da "Educação do Campo"?
18. Os conteúdos trabalhados na escola evidenciam o enfrentamento das questões de classe, capital e trabalho? De que forma?
19. Qual (is) a(s) estratégia(s) adotada(s) pela Gestão Escolar para mobilizar os professores para participarem das pautas de lutas campesinas?
20. Quais as possibilidades de melhorar a qualidade na Educação do Campo através da sua atuação, enquanto Gestor Escolar?

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED
Mestranda: Maria das Graças Santos Ribeiro
Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO: A GESTÃO EDUCACIONAL NO PROJETO FORMOSO EM BOM JESUS DA LAPA-BA

ROTEIRO DA ENTREVISTA - COORDENADOR PEDAGÓGICO

1. Identificação:

( ) Masculino	( ) Feminino

2. Qual a sua Formação?
3. Qual a sua Carga Horária de trabalho semanal?
4. Há quanto tempo atua na Educação do Campo?
5. Há quanto tempo atua como Coordenador Pedagógico nessa instituição de ensino?
6. Como tem sido a sua experiência na Coordenação Pedagógica de uma escola inserida no espaço campesino?
7. Qual a concepção que você tem sobre Educação do Campo?
8. Qual a concepção que você tem sobre o Agronegócio?
9. Qual a concepção que você tem sobre o Projeto Político Pedagógico?
10. De que forma o PPP pode ser utilizado para nortear os trabalhos pedagógicos na escola e/ou comunidade escolar?
11. Acredita que as Políticas Públicas para a Educação do Campo têm avançado no cenário brasileiro? De que forma?
12. Como são organizadas as propostas de discussão do Projeto Político Pedagógico ofertadas pela escola e como são os momentos de estudo dos educadores acerca dos aspectos inerentes a esse documento de identidade escolar?
13. Acredita que as disciplinas têm contribuído para a prática pedagógica daqueles que atuam nos espaços campesinos? De que forma?
14. De que forma a presença do agronegócio nessa realidade interfere na aprendizagem dos alunos?
15. Como a escola lida com a questão do aluno camponês trabalhador?
16. De que maneira a concepção de gestão materializada no Projeto Político Pedagógico de dialoga com os anseios e especificidades dos estudantes camponeses do Projeto Formoso?
17. Como são desenvolvidos os trabalhos pedagógicos numa área marcada pelas contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio?

18. Quais as estratégias utilizadas pela coordenação pedagógica para garantir que o aluno (a) camponês (a) permaneça estudando diante das condições de trabalho no campo?
19. Quais as intervenções pedagógicas desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica para trabalhar com a consciência política dos alunos (direitos, relação entre educação e trabalho, cumprimento das leis etc)?
20. Quais os conhecimentos (conteúdos ou temas) trabalhados na escola a respeito da "Educação do Campo"?
21. Os conteúdos trabalhados na escola evidenciam o enfrentamento das questões de classe, capital e trabalho? De que forma?
22. Qual (is) a(s) estratégia(s) adotada(s) pela Coordenação Pedagógica para mobilizar os professores para participarem das pautas de lutas campesinas?
23. Quais os impactos da relação AGRICULTURA FAMILIAR X AGRONEGÓCIO para a Prática Pedagógica no cotidiano escolar da educação campesina?
24. Quais as possibilidades de melhorar a qualidade na Educação do Campo através da sua atuação, enquanto Coordenador Pedagógico?

ANEXO I – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E O AGRONEGÓCIO: A GESTÃO EDUCACIONAL NO PROJETO FORMOSO EM BOM JESUS DA LAPA - BA **Pesquisador:** MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 19399119.6.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.735.306

Apresentação do Projeto:

A pesquisa proposta visa analisar a relação entre "a concepção de gestão materializada no Projeto Político Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso em Bom Jesus da Lapa" com os "anseios e especificidades dos estudantes camponeses". A partir de uma perspectiva marxista, procura-se observar as contradições da educação no/do campo frente ao agronegócio. Além da análise documental, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e técnica de grupo focal com os estudantes. Projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: "Analisar de que forma a concepção de gestão materializada no Projeto Político Pedagógico de uma escola de ensino médio do Projeto Formoso em Bom Jesus da Lapa dialoga com os anseios e especificidades dos estudantes camponeses numa área marcada pelas contradições entre a educação do/no campo e o agronegócio". Objetivo Secundário: • "Identificar a concepção de gestão presente na escola do ensino médio do campo e materializada no Projeto Político Pedagógico"; • "Compreender como são organizadas as propostas de discussão do Projeto Político-Pedagógico ofertadas pela escola e como são os momentos de estudo dos educadores acerca dos aspectos inerentes a esse documento de identidade escolar"; • "Analisar de que forma o Projeto Político Pedagógico existente na referida escola contempla os anseios e especificidades dos estudantes camponeses"; • "Compreender qual a concepção de campo e de educação do campo presente no Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio localizada em uma área rural marcada pelo conflito entre o agronegócio e a agricultura familiar".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios encontram-se bem delimitados, não havendo necessidade de acréscimos ou retificações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa constitui-se como material relevante na área da Educação, podendo gerar, como principal desdobramento, uma readequação de propostas de gestão educacional, de modo a melhor atender às especificidades da Educação no/do campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê de Ética e em conformidade com a resolução nº 510/2016.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 28.11.2019, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1405943.pdf	14/11/2019 21:56:22		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3589791.pdf	14/11/2019 21:53:38	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagem_e_depoimentos.pdf	14/11/2019 21:52:57	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis.pdf	14/11/2019 21:28:08	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_ou_responsaveis.pdf	14/11/2019 21:28:08	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos.pdf	14/11/2019 21:26:18	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso.pdf	19/08/2019 01:00:46	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Aluno.pdf	19/08/2019 00:59:21	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenador_Gestor_Professor.pdf	19/08/2019 00:59:13	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	14/08/2019 19:02:49	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/08/2019 18:59:09	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_de_dados_Professor.pdf	14/08/2019 18:46:43	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_de_dados_Gestor.pdf	14/08/2019 18:46:29	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_de_dados_Coordenador.pdf	14/08/2019 18:46:15	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_de_dados_Aluno.pdf	14/08/2019 18:45:57	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.pdf	14/08/2019 17:57:18	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/08/2019 20:52:09	MARIA DAS GRACAS SANTOS RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 29 de Novembro de 2019

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

ANEXO II - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Colégio Estadual Projeto Formoso - Código INEP 29427940
Modalidade: Ensino Médio
Localização da Escola Rural - Dependência Estadual
Endereço: R. VILA DO SETOR 33, Bairro: ZONA RURAL – POVOADO CEP: 47600000
Telefone: (77) 3498-4096

PPP

Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Projeto Formoso

Transformando o contexto educacional através da tríade

APRENDIZES, EDUCADORES, COMUNIDADE numa perspectiva cidadã, inclusiva e emancipada.

BOM JESUSDA LAPA, BA

SETEMBRO/2017

SUMÁRIO

1- APRESENTAÇÃO..... 04

2 - IDENTIFICAÇÃO..... 08

3 - JUSTIFICATIVA..... 09

4 - VISÃO, MISSÃO, OBJETIVOS E METAS..... 12

5 – PRINCÍPIOS EDUCATIVOS..... 16

6 - PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)..... 19

7 - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR..... 32

8 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL..... 37

9 - ESTRUTURA FÍSICA..... 22

10 - PROPOSTA CURRICULAR..... 43

11 – PLANO DE ATIVIDADES 46

12- CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR E DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES..... 48

12.1 - Progressão Parcial..... 51

12.2 - Conselho de Classe..... 51

13 – PLANO DE AÇÃO..... 57

14 - IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO..... 59

15 – ESTÁGIO..... 61

16 - REFERÊNCIAS 65

APÊNDICES

1- APRESENTAÇÃO

Buscando a origem em sua etimologia, é possível compreender o Projeto Político-Pedagógico de uma forma mais ampla. A palavra projeto vem do latim *projicere* que significa lançar para frente. Por outro lado, o termo política origina-se do grego *politiké* e tem como premissa a arte de governar, ou seja, faz referência ao conjunto dos princípios e dos objetivos que servem de guia para a tomada de decisões as quais fornecem a base da planificação de atividades em determinado domínio. Consecutivamente, a expressão pedagógico está relacionada à pedagogia e se refere, por sua vez, à teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, tendo em vista a definição dos seus fins e dos meios capazes de os realizar.

O Projeto Político-Pedagógico representa a expressão de autonomia, participação e espírito democrático da escola no que concerne à formulação e execução da sua proposta de trabalho. Pode-se afirmar ainda que o referido projeto é um verdadeiro instrumento de estudo contínuo, ou seja, deve ser um meio de trabalho sem fragmentação da parte pedagógica em sua constante rotina. Para que isso de fato ocorra, é necessário que os docentes estejam continuamente inovando seu modo de ensinar e continuem sempre aprimorando seus conhecimentos aliados a um projeto de qualidade e uma gestão autônoma. Além disso, faz-se mister destacar que cada agente escolar deve estar consciente do seu papel e motivado a aprimorar os conhecimentos para o engendramento de um projeto comum: o sucesso escolar.

Tendo como pressuposto fundamental a função social da Educação e o valor formativo e simbólico que a instituição Escola representa para as sociedades e ainda, nos aspectos dialéticos, dialógicos, sociais, históricos e culturais que regem a Escola contemporânea, bem como compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos numa perspectiva cidadã, inclusiva e emancipada, pensamos na concepção do Projeto Político-Pedagógico.

Esse documento de identidade escolar baseia-se no desenvolvimento integral das pessoas a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania, advém a necessidade de as escolas construírem seus Projetos Político-Pedagógicos. Apesar de se constituir enquanto exigência normativa, o Projeto Político-Pedagógico é antes de tudo um instrumento ideológico, político, que visa sobretudo, a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização, e acompanhamento de todo o universo escolar.

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento transformador dos aspectos que norteiam a escola em todos os seus âmbitos. Ele representa a identidade escolar e a sua função social ganha força a partir do momento em que todos os segmentos da escola se envolvem

coletivamente na concretização das ações planejadas. Numa perspectiva de gestão democrática, o Projeto Político-Pedagógico ganha a solidez, autonomia e emancipação política necessária para corroborar com a qualidade das decisões tomadas.

Nesse ínterim, busca-se aqui expressar a ousadia de inovar com um jeito diferente de ser escola, redimensionando o tempo e o espaço escolar, voltado para a sociedade do conhecimento e não da informação, com uma proposta humanista.

Além dos aspectos supracitados, almeja-se um Projeto Político-Pedagógico que aponte para a superação da cultura tradicionalmente assumida de simples transmissão de conhecimento, avançando no sentido da pesquisa e da construção de novos saberes a partir do convívio e das inter-relações das áreas do conhecimento e destas com a realidade, uma vez que:

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (SAVIANI apud VEIGA, 1995, p.93).

Desse modo, entende-se que os pressupostos e metas aqui descritos, representam em seu escopo um compromisso ético e a identidade do Colégio Estadual Projeto Formoso e de todos os sujeitos que dele fazem parte e constroem cotidianamente a sua história.

Desse modo, a articulação entre o Projeto Político-Pedagógico, o acompanhamento das ações, a avaliação e utilização dos resultados, em consonância com a participação e envolvimento das pessoas, o coletivo da escola, pode levá-la a ser eficiente e eficaz. Assim, torna-se mister a necessidade de enfatizar os mecanismos legais como pressupostos fundamentais para se conjecture uma escola democrática. De acordo com as premissas defendidas por Veiga, o PPP "É também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim." (p. 13, 2002).

Ao concebermos o Projeto Político-Pedagógico dessa instituição escolar levamos em conta a realidade que circunda a Escola e as famílias dos alunos inseridos na mesma, pois, certamente, a realidade social dos alunos afeta a sua vida escolar, e os dados levantados devem corroborar para orientar todo o organismo escolar para os fins de tratar tais indícios com a devida relevância, transformando-os em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem.

Além dos aspectos já salientados, optamos também por salientar o contexto histórico do Colégio Estadual Projeto Formoso e o valor histórico-cultural que ele construiu e ainda

representa na vida dos cidadãos da comunidade rural Projeto Formoso A. Dentro desta esfera esse âmbito escolar é, indubitavelmente, um forte elemento da identidade local.

Em um segundo momento, partimos para a análise das condições físicas e os recursos humanos disponíveis para a efetivação do Projeto, como também as necessárias e passíveis de metas e planejamentos. Analisamos os últimos resultados de todos os anos de ensino, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, quer nas avaliações internas, quer nas provas externas, de modo a orientar nosso plano de ação visando à melhoria significativa nos resultados de aprendizagem e a busca pela excelência no ensino.

Em suma, cabe acrescentar que consubstanciado com todos os encontros, discussões e pontos em comum, e ainda refletindo acerca da gama de formações acadêmicas, pessoais e sociais de cada membro que contribuiu para a construção de nosso Projeto, enquanto escola temos como função precípua criar um clima escolar que priorize a tolerância, o cotidiano escolar na cidadania e em prol dela, além da alta expectativa na aprendizagem dos alunos, pois acreditamos que todos podem aprender/apreender o mundo que o cerca a partir de uma ação dialética e dialógica, pautados pela emancipação política, pelo empoderamento protagonismo juvenil, bem como a partir de uma prática inclusiva, pois todos somos iguais nas diferenças e assim precisamos de tratamentos pedagógicos específicos, bem planejados e acompanhados. O resultado dessa perspectiva pode e deve ser acompanhado por avaliações processuais e de resultado, notadamente transformadas.

2 – IDENTIFICAÇÃO

O Colégio Estadual Projeto Formoso está localizado na Vila do Setor 33, Bairro: Zona Rural – Povoado, CEP: 47.600-000 código INEP: 29427940. Funciona nos turnos vespertino e noturno, na etapa do sistema de ensino equivalente à última fase da Educação Básica, ou seja, no Ensino Médio, cuja finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, bem como a formação do cidadão para etapas posteriores da vida.

Desde 2002 funciona como Escola de Educação Básica, atendendo estudantes de 1ª a 3ª série do Ensino Médio, com um total de 06 turmas distribuídas nos turnos vespertino e noturno, além de 01 anexo que funciona no setor 14. A escola possui Regimento Interno e Projeto Político-Pedagógico autônomos, respaldados de acordo com as diretrizes de Secretaria Estadual de Educação.

Atualmente, contamos com um prédio de porte pequeno, com espaço físico que, infelizmente, não nos permite a implantação de ações e projetos propostos pela gestão, pela própria Secretaria Estadual de Educação como também os do Ministério da Educação e Cultura. Sendo assim, nossa escola necessitaria de um espaço próprio para a realização de atividades esportivas, além de um auditório como referencial para as opções de lazer e cultura apropriados aos estudantes, bem como toda a comunidade local.

A escola pauta-se numa prática de gestão participativa, democrática, buscando envolver a comunidade na tomada de decisões, consolidada com o Conselho de Escola, Colegiado Escolar, Conselho de Classe, dentre outras instâncias que envolvem os segmentos educacionais. O desafio é ampliar e sistematizar essa participação, através de ações interventivas.

3 – JUSTIFICATIVA

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico a partir de uma práxis humanizadora, cidadã e emancipada implica uma tomada de decisão coletiva, respaldada por todos os segmentos que representam a unidade escolar. Essa ação-reflexão-ação deve ser executada numa perspectiva democrática, aspecto este não evidenciado no espaço escolar pesquisado.

Assim, sua concepção se justifica como uma oportunidade de propiciar um olhar reflexo-crítico nesse documento que se constitui elemento basilar nas ações educacionais configurando-se um espaço-tempo formativo essencial aos atores educacionais instigando-os a estabelecerem uma atuação mais efetiva e dinâmica nessa concepção. Além disso, através da execução desse projeto, pais, alunos, professores, enfim todos os segmentos da comunidade escolar poderão, através de uma práxis transformadora, corroborar para a melhoria na qualidade do ensino.

Em linhas gerais, a construção desse documento corrobora para a pesquisa em gestão educacional, fomentando um olhar mais analítico acerca de todos os pressupostos que norteiam a educação e, por conseguinte, trazendo contribuições importantes para uma atuação em gestão comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, o compromisso da escola centra-se na possibilidade de transformar o contexto educacional através da tríade APRENDIZES, EDUCADORES, COMUNIDADE numa perspectiva cidadã, inclusiva e emancipada. Além disso, esse contexto escolar prioriza a educação como direito dos educandos e concebe como prioritário a mudança de paradigma a qual orienta-se pela organização e funcionamento das diretrizes que norteiam os aspectos sócio-histórico-culturais.

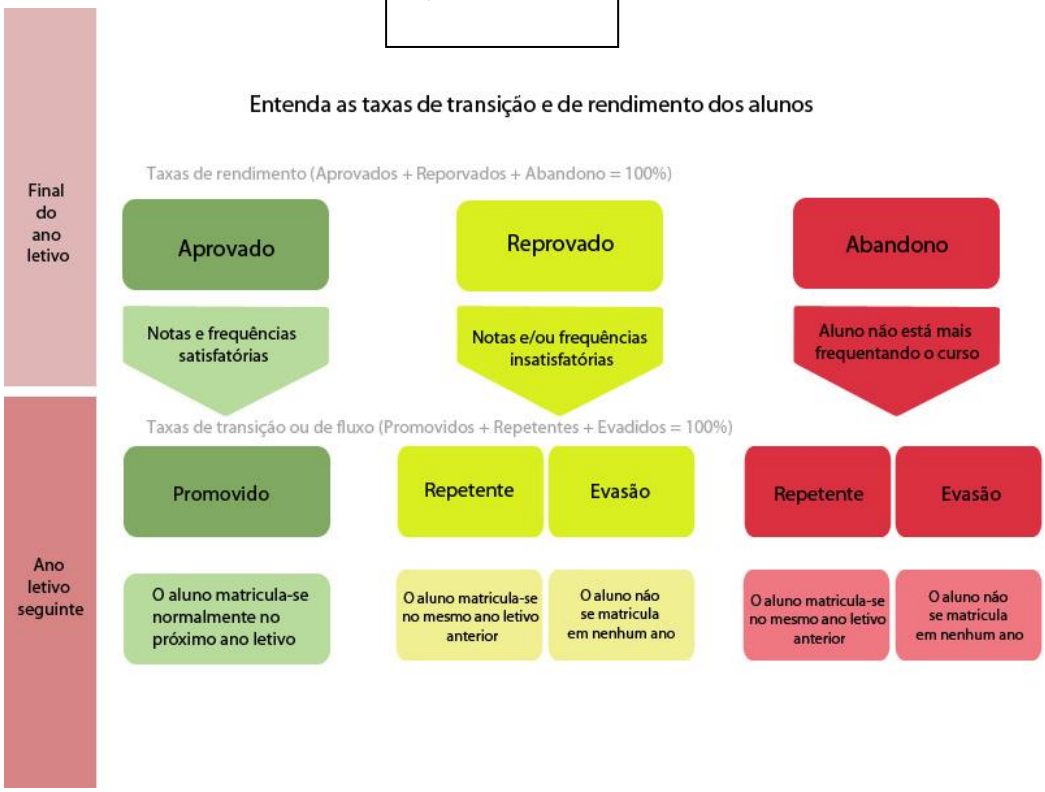
Vale mencionar que o diagnóstico e a análise da educação tem como pressuposto fundamental informações que possibilitam desenvolver políticas planejadas de melhoria da escola pública, enquanto espaço de democratização do saber e da formação do cidadão engajado na sua história.

Nesse ínterim, compreendemos a importância de elevarmos as taxas de rendimento escolar, buscando díspares formas de promover ações capazes de melhorar a qualidade da educação ofertada nesse espaço escolar. Como se denota, as taxas de rendimento escolar de cada instituição são geradas a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final de um ano letivo. Elas são importantes porque geram o Indicador de Rendimento, utilizado no cálculo do Ideb.

Dessa forma, para calcular as taxas de aprovação, reprovação e abandono, o Inep se baseia em informações sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos, fornecidas pelas escolas e pelas redes de ensino municipais, estaduais e federais. Em nosso âmbito, rede estadual de ensino, atendemos aos alunos do Ensino Médio, modalidade esta que requer uma atenção especial no tocante ao aprimoramento de ações mais incisivas as quais promovam a elevação os índices de rendimento dos educandos.

Apresentamos a seguir (QUADROS 1, 2 e 3) como se configuram as taxas de transição e de rendimento dos alunos na etapa escolar, bem como são apresentadas as taxas de reprovação, abandono e aprovação na Etapa Escolar e no Ensino Médio do ano de 2016 no Colégio Estadual Projeto Formoso.

QUADRO 1



QUADRO 2

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	-	-	-
Anos Finais	-	-	-
Ensino Médio	10,9% 26 reprovações	3,4% 9 abandonos	85,7% 204 aprovações

QUADRO 3

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	17,6% 15 reprovações	3,6% 4 abandonos	78,8% 67 aprovações
2º ano EM	9,2% 8 reprovações	6,6% 6 abandonos	84,2% 65 aprovações
3º ano EM	5,2% 4 reprovações	0,0% nenhum abandono	94,8% 73 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2016, Inep. Classificação não oficial.

4- VISÃO, MISSÃO, OBJETIVOS E METAS

NOSSA VISÃO

Almejamos ser uma escola cuja função precípua seja pautar-se em uma referência na qualidade de ensino na realidade em que esta instituição está inserida, primando pela criatividade nas aulas ministradas, pelo trabalho participativo, eficaz, inovador e responsável, desenvolvido pela nossa equipe, respeitando nossos alunos, pais e comunidade escolar, contribuindo para uma sociedade que, de fato, preze pelo princípio de igualdade. Em suma, priorizamos oferecer uma educação inovadora, fundamentada na transparência das ações, que promova a excelência humana e acadêmica e o desenvolvimento de uma sociedade sustentável na perspectiva de sua autonomia e da sua otimização do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, ser uma Unidade Escolar de referência, inovadora em suas propostas e práticas pedagógicas e na formação de cidadãos críticos, conscientes e empreendedores.

NOSSOS VALORES:

Dentre os valores que consideramos relevantes em nossa Unidade Escolar, destacamos a:

- Qualidade – Buscamos a excelência na realização dos serviços assegurando a satisfação da comunidade escolar, nas ações educativas desenvolvidas junto à sociedade, pautando-se nos aspectos abaixo elencados:

a) Autonomia pessoal e coletiva
b) Discernimento
c) Respeito às diferenças
d) Solidariedade
e) Alteridade
f) Responsabilidade
g) Cooperação
h) Cordialidade
i) Diálogo intercultural

- Inovação – Buscamos soluções criativas e ágeis aos desafios.

- Ética – Respeitamos com seriedade e elevado senso de compromisso à educação pública, aos princípios da dignidade e valorização da pessoa humana.

NOSSA MISSÃO

Prezaremos em atender cada educando na sua individualidade, oportunizando bases para seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-físico-social; sendo capaz de proporcionar uma educação reflexiva e significativa para formar cidadãos competentes que sejam atuantes na sociedade, agindo com responsabilidade social e ambiental, bem como sendo sujeitos que possam gerar valores para nossos alunos, familiares e colaboradores.

Sentindo-se orgulhosos da origem que somos, estabelecemos também como nossa missão promover uma educação de qualidade, fortalecendo as escolas para executar políticas educacionais que proporcionem aos alunos conhecimento e formação de valores, utilizando propostas inovadoras, num ambiente democrático que vise a constituição da cidadania.

Sendo o ato de educar uma relação entre a tríade ensinar/aprender/apreender entre professores e alunos, sujeitos sócio históricos, buscamos para ambos uma visão mais ampla de ser humano no resgate da herança cultural e de seus valores. Assim, esta instituição versa pela análise da vida presente e objetiva um futuro mais consciente e crítico com compromisso político-social.

Assim, priorizaremos atender aos preceitos exigidos pelo mercado de trabalho, focando na preparação de mão de obra que atenda às necessidades dessa área. Pra isso, focaremos no trabalho com disciplinas de cunho mais utilitarista, pois é importante que os alunos tenham as técnicas necessárias às demandas dos setores econômicos.

OBJETIVOS DA UNIDADE ESCOLAR

No Colégio Estadual Projeto Formoso, os objetivos cumprem importante papel na definição de ações e propósitos mais amplos que, por sua vez, respondem às expectativas e às exigências da comunidade escolar. Assim, a Escola se propõe a:

- Assegurar ao nosso alunado o exercício da cidadania, garantindo-lhe que além de prepará-lo crítico e politicamente, forneça-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

- Oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania
- Resgatar a identidade cultural dos alunos a fim de, na sua itinerância, eles se posicionarem ante situações que requeiram o seu pensar e o seu agir de maneira crítica-reflexiva, respeitando as diferenças étnicas, a pluralidade de ideias, de culturas e religiões existentes intra e extra escolar, valorizando a vida em suas dimensões ética, estéticas e poéticas;
- Possibilitar formação continuada ao corpo docente objetivando-lhe melhor compreensão acerca da interdisciplinaridade (e de metodologias de ensino) enquanto proposta que necessita da humildade e abertura de quem se atém vivenciá-la porque é processo dialógico interligado ao dever de cada um;
- Educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética.
- Orientar o sujeito para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo
- Buscar relação de parceria entre a tríade escola-família-comunidade, na tentativa de melhorar as relações interpessoais dos diversos agentes da escola: administrativo, docente, discente, auxiliares de educação, bem como a própria família e moradores da comunidade, com o intuito de proporcionar na escola um ambiente prazeroso e sociável, que além de fornecer conhecimentos busquem ações que estejam amparadas em concepções epistemológicas e filosóficas que balizam a proposta pedagógica da Escola em sua materialização sistemática.

METAS DA UNIDADE ESCOLAR

Como nossa proposta pedagogia considera alguns valores imprescindíveis, como o direito à educação e à consciência de que todos os alunos são capazes de aprender, estabelecemos como metas a atingir nos próximos dois anos:

- A redução das taxas de evasão e repetência;
- A implantação de uma proposta curricular com novos recortes de abordagens e conteúdos e práticas que assumem a aprendizagem específicas de cada área e as aprendizagens ligadas à leitura a à escrita, como compromisso de todos;

- A ampliação dos espaços de discussão coletiva;
- Redução das distorções idade-série.

5 – PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

O Projeto Político-Pedagógico representa "o plano global da Instituição". A despeito disso, Celso dos Santos Vasconcelos (1995) faz referência ao Projeto Político-Pedagógico mencionando que:

> Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. (...). Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação. (VASCONCELLOS, 1995, p.143)

Pautando-se, como destacado pelo autor, numa perspectiva participativa, a abordagem do Projeto Político Pedagógico -PPP- do Colégio Estadual Projeto Formoso fundamenta-se nos princípios de Igualdade, Pluralidade, Liberdade, Sustentabilidade, Gestão Democrática, Inclusão, Diversidade.

a) Igualdade - Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Art. 3º - I o ensino deve ser ministrado baseando-se em princípios e, entre esses está o de IGUALDADE, enquanto acesso e permanência na escola. Admite-se desigualdade no ponto de partida, ou seja, quando o aluno ingressa na escola, a partir daí cabe a instituição escolar mediar esse processo para que o aluno compreenda o sentido da igualdade durante o processo pela capacidade de reflexão acerca do mundo.

> "O homem chegará a ser sujeito através da reflexão sobre seu meio ambiente concreto: quanto mais se reflete sobre a realidade, sobre sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido e intervir na realidade para mantê-la". (MIZUKAMI, 2006, p.86)

Tanto a LDB, quanto a Constituição Federal- CF(art. 206, inciso I) garantem a escola enquanto principal ferramenta que a partir do principio de igualdade seja capaz de promover ações planejadas e definidas por uma cidadania global que consolidem a inclusão, pelo reconhecimento e valorização do sujeito em suas singularidades.

b) Pluralidade – Para vivermos democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os deferentes grupos e culturas que a constituem(PCN - Pluralidade Cultural). A escola, portanto, não pode negar que a pluralidade é uma cultura a ser construída em seu Projeto Político Pedagógico – PPP de maneira planejada e organizada para melhoria da sociedade. 9 Um dos mais importantes aspectos a ser desenvolvidos em nossos alunos é a cidadania, que necessariamente requer respeito às diferenças não na perspectiva de aguçar as desigualdades, porém , no propósito de respeitar as diversidades de cada um.

> A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista. (GADOTI, 1992, p.21).

Como bem explicita o autor, a escola promove a abertura de novos espaços de inserção do principio de pluralidade enquanto prática política pedagógica, a qual propicia aos alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, religiosas, sexuais ou outras, o acesso à educação como eixo norteador das práticas emancipadas e cidadãs.

c) Liberdade – A Constituição Federal consagra a liberdade como enquanto principio a todos brasileiros e, está intimamente associado à ideia de autonomia para experimentar possibilidades de forma individual e coletiva. A escola, portanto, deve entender a liberdade enquanto relação e jamais como estado arbitrário como se o aluno fosse livre de alguma coisa, mas opostamente a isso liberdade como relação deve ser construída continuamente dentro da proposta pedagógica da instituição escolar. Segundo Pedro Demo, os profissionais da educação têm a responsabilidade de formar o sujeito capaz de ter historia própria, e não história copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária.

Como se denota, princípios representam o conjunto de diretrizes com as quais os agentes educativos devem manter coerência de conduta. Por meio desses Princípios, ancorados nos fundamentos das leis educacionais, a escola convida os educadores a uma crescente compreensão das Diretrizes Educacionais, a fazer uma reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre seu agir no mundo.

Além desses princípios educativos (gerais), a escola poderá definir outros princípios tais como INCLUSÃO, SUSTENTABILIDADE, DIVERSIDADE, a depender da concepção do grupo educativo ao longo dos anos e das experiências que serão vivenciadas por todos os segmentos escolares.

6 - PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)

CONCEITOS PRELIMINARES

Pressupostos

Os pressupostos que fundamentam o referido projeto têm um caráter propositivo, pois, definem concepções e princípios coerentes com a legislação vigente e com o Plano Nacional de Educação, devendo ser o balizador da Educação Básica na instituição, bem como da relação entre os seus diferentes níveis de ensino. Eles se engendram como o conjunto de conteúdos teóricos que explicitam a compreensão de mundo, de sociedade, de educação e de ser humano na sua totalidade reportando-se aos fundamentos norteadores do projeto, ou seja, as concepções, conceitos e princípios que respondem às questões de natureza:

Pressuposto Filosófico

No que concerne a uma definição filosófica de educação faz-se mister ressaltar a dimensão subjetiva do termo que não raro toma conta de todo o espaço em que seu processo está sendo pensado.

Assim, cabe acrescentar que não importa considerar sob que condições sociais e através de que recursos e procedimentos externos a pessoa aprende, mas o que se torna preponderante nesse processo é pensar no ato de aprender sobre o ponto de vista do que acontece no educando por dentro.

A abordagem socioconstrutivista do ensino, eixo balizador dessa proposta, enfatiza aspectos socioculturais no desenvolvimento da subjetividade humana e na construção do conhecimento. Para o desenvolvimento deste subtítulo, serão analisados alguns aspectos do pensamento de Vygotsky como referência teórica e, ainda, algumas contribuições da obra de Paulo Freire, mais significativa no contexto brasileiro.

1. Concepção de educação

O conceito de educação emerge como meio de despertar para uma nova visão de mundo, um processo de perpetuação da cultura e uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, Brandão afirma (2007, p. 73) destaca que:

> Educação é uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos

> de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Conforme elucidado acima, a educação não consiste apenas na aquisição desse saber cultural, mas num processo de constate ruptura e de reorganização do velho. Indivíduo e educação estão imbricados aos demais fenômenos como os sociais, os históricos e os culturais.

Desse modo, a educação pode então ser entendida como elemento integrado a sociedade e "não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto e, portanto, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica." (ARANHA, 2006, p.32).

Em linhas gerais, a educação conjectura-se como um direito social garantido pela constituição e, por sua vez, sozinha não tem o poder de modificar a sociedade tampouco sem ela o significado de civilização ficaria esquecido visto que o individuo reconhece-se sujeito da coletividade quando é inserido num processo formativo que tem a função não só de compartilhar informações, mas de constituir cidadãos autônomos capazes de desenvolver-se cognitivamente, historicamente, culturalmente, afetivamente e socialmente

2. O que é uma instituição escolar?

> Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta , em que se ensine e aprenda com seriedade, mas que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine a pensar certo"(Freire,2000 a, p. 24)

A instituição escolar é condicionada pelos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, garantindo um espaço que aponta a possibilidade de transformação social. As modificações surgidas na sociedade moderna impõem à escola mudanças nas abordagens: política, econômica, social e cultural, propiciando um novo compromisso ético com a comunidade e com o conhecimento.

Assim, o Colégio Estadual Projeto Formoso apresenta-se como um espaço escolar que necessita, ao longo do seu processo de existência, redefinir sua proposta de trabalho, sua estrutura, assegurando o acesso aos estudos e a permanência dos alunos em seu bojo, proporcionando-lhes aprendizagens contínuas tanto em conceitos como em atitudes e ações.

Esta instituição de ensino deve ser compreendida como um espaço social responsável pela apropriação do saber universal, bem como a socialização desse saber elaborado às camadas

populares. Em síntese, as lutas pela democratização, pela escola de qualidade, por uma educação pública gratuita e universal, continuam sendo a palavra de ordem desse contexto educacional, fundamentados numa concepção histórico-crítica.

3. Que ser humano a comunidade deseja ajudar a formar?

Considerando o homem um ser social, é na relação com os seus semelhantes que o ser humano aprende e ensina, se constrói enquanto sujeito e adquire autonomia e valores essenciais para o convívio social tais como, respeito mútuo, solidariedade e afetividade.

Partindo desses pressupostos e de posse do instrumental teórico e os meios necessários para que perceba e assuma, verdadeiramente, seu papel ativo na história, enquanto cidadão capaz de interpretar e participar da construção do mundo e sobretudo, de fazer-se a si mesmo ao interagir com a realidade e o mundo do trabalho de forma crítica, consciente e produtiva, o Colégio Estadual Projeto Formoso em parceria com a comunidade escolar em que está inserido busca agir pautando nos princípios norteadores acima elencados.

Segundo Paulo Freire:

> A existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (1987, p.78).

Com base nas proposições enfatizadas por Freire, percebe-se que a formação do homem como sujeito de direitos universais é o centro do processo educacional e essência do trabalho pedagógico aqui pautado como eixo norteador desse bojo escolar, buscando formar um ser humano capaz de conduzir sua vida respeitando a diversidade cultural, ética e religiosa.

Em síntese, a concepção de homem e de educação que pontuamos como essencial em nosso âmbito escolar é a de que prepara o homem/aluno para ser um sujeito ativo de sua vida, autor de sua história, que cria, recria, inventa coletivamente, em parceria, constrói junto, articula teoria e prática, tem valores, saberes, compartilha, acolhe e decide democraticamente.

Qual o contexto que a escola está inserida?

A Educação do Campo apresenta características e necessidades próprias, asseguradas por lei a todas as pessoas que vivem e trabalham no campo. Nesse sentido, o Colégio Estadual

Projeto Formoso está inserido na Vila do Setor 33, Bairro: Zona Rural – povoado este inserido num contexto sócio-político-econômico-cultural de intensas mudanças.

A forte aptidão agrícola de suas terras, sobretudo aquelas situadas às margens dos Rios Corrente e São Francisco, bem como a trajetória do seu desenvolvimento econômico, coadunaram para obter um lugar de destaque que a agricultura adquiriu no contexto local.

O Distrito de Irrigação Formoso, que possui área total de 19,5 mil hectares, dos quais 12,1 mil são irrigáveis, representa um espaço de forte influência na vida econômica dos alunos e demais menbros da comunidade em que a escola está inserida. Com a intervenção da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF), no sentido do desenvolvimento regional, foram implantados projetos que possibilitaram ao município o destaque na produção e exportação de banana.

Além desses mecanismos de produção agrícola convencional, ênfase precisa ser dada também às diversas iniciativas que têm colocado a agricultura familiar e a produção agroecologicamente sustentável como prioridade no âmbito do território. São arranjos produtivos diversos, localizados em áreas de assentamento de reforma agrária, quilombos, sequeiros, ribeirinhos, dentre outros. Assim, ao propor a implantação do Colégio Estadual Projeto Formoso nessa comunidade, a SEC trouxe como finalidade precípua o fortalecimento desses arranjos produtivos, com vistas ao desenvolvimento social e a sustentabilidade ambiental.

Desse modo, o setor agrícola, centrado na produção de banana se estende além dos papéis de fornecedor de mão-de-obra e de matérias-primas industriais e gerador de excedentes para exportação, alcança também os de fixação do nosso público-alvo no campo, impulsionando a economia local na produção de alimentos, gerando emprego e renda, estabelecendo a oferta de produtos e principalmente, o ensino àqueles que necessitam aliar o tabalho aos estudos.

Este colégio atende alunos na faixa etária de 15 (quinze) à aproximadamente 30 (anos) anos de idade, residentes nas proximidades do colégio e/ou outros setores situados em espaços oriundos do Projeto Formoso A. A partir de dados constatados no ato da matrícula, verificamos que nossos alunos são oriundos de uma comunidade basicamente rural, onde os pais, bem como os próprios educandos exercem funções tais como: pequenos comerciantes, autônomos, lavradores (cultura da banana), diaristas, do lar e ainda alguns estão desempregados.

A maioria das ruas ainda não é asfaltada e/ou pavimentada e a comunidade possui saneamento básico e coleta seletiva do lixo. Dentro deste contexto, não se pode perder de vista os objetivos fundamentais da República, citados no artigo 3º da Constituição Federal. “Constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Assim, o colégio deve cumprir seu papel e assegurar qualidade de ensino, visando a formação do cidadão, pleno, consciente e voltado também para o trabalho. Na busca desta qualidade de ensino, o Colégio Estadual Projeto Formoso precisa buscar alternativas de trabalho que visem a superação de algumas dificuldades encontradas, para o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico. A falta de profissionais no colégio ainda se consolida como um grande entrave e gera problemas: quando um professor sai de licença para tratamento de saúde, a substituição muitas vezes não acontece imediatamente, isso tem comprometido sobre maneira a qualidade do trabalho, bem como negado aos alunos o direito de ter o professor em sala de aula.

Dentre outros aspectos que se engendram como fatores problemáticos destacam-se: a indisciplina de alguns alunos, manifestada por meio de comportamentos agressivos com colegas, professores e funcionários; a falta de envolvimento com os estudos, dentre outros, prejudicam o desenvolvimento dos alunos, criam situações de conflitos que desgastam as relações humanas no interior da escola bem como gera uma demanda de trabalho que envolve os profissionais da escola para mediar os conflitos.

O colégio conta com uma equipe multidisciplinar para diagnosticar e acompanhar os casos mais graves relacionados a comportamento, aprendizagem e evasão escolar.

A participação dos pais, na maioria, ainda não é satisfatória, pois vem à escola somente ver notas, não existe um efetivo acompanhamento da vida escolar dos filhos. Existe um número de reprovação e alunos aprovados pelo conselho de classe que precisa ser observado e refletido, acreditamos que uma das causas são as condições socioeconômicas do ambiente em que o colégio está inserido, o qual obriga os educandos a decidir estudar no turno noturno para trabalharem e ajudar na renda familiar, fator este que se torna preponderante no desempenho dos alunos de um modo geral.

Há grupos que se organizam para compor os Líderes de Classe, procurando contribuir para a melhoria da disciplina e ensino aprendizagem dos estudantes. Sabemos da possibilidade de ampliar tais recursos, promovendo palestras, buscando assessoria junto à SEC e NTE 02, criando condições para a participação do Conselho Escolar, bem como acreditando que o processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico pode contribuir para a formação política da comunidade escolar, e consequentemente o amadurecimento necessário para participação efetiva numa gestão democrática.

4. Que concepção de homem se tem?

O homem, conforme concebido por esta instituição escolar, não pode ser estudado e compreendido isoladamente, por ser um ser histórico, se faz necessário compreendê-lo em cada momento da história, nas relações que estabelece com seu meio.

Não obstante, o compreendemos enquanto um ser social, o qual nas relações que estabelece com o outro nos diversos segmentos da sociedade produz a vida e interfere no meio que vive. Dessa forma, essa participação é possível, por meio de uma organização política e graças à autonomia do homem, que sendo um ser de vontade, pode argumentar sobre sua realidade.

Numa ação intencional e planejada, o homem pode agir na natureza, através do trabalho, transformando-a para atender suas necessidades, sendo esse um processo dinâmico e que se dá em cada momento histórico. Assim, a partir da ação no meio, o homem vai acumulando experiências ao longo da vida e produzindo o conhecimento.

5. Que valores devem ser definidos na sua formação?

Na busca da sobrevivência, o homem interage com a natureza, modificando-a e dela extraindo o que necessita, criando o seu mundo com características humanas as quais definem a cultura do seu povo. Como um ser holístico, ele julga as ações que ocorrem ao seu redor.

No ato de um julgamento o ser humano define o que é bom ou mau, mas no fundo possui valores de referência. Estes valores são ideais que expressam uma qualidade que tem, consequentemente, seu lado oposto.

Assim, o altruísmo pode ser considerado como um valor intrínseco ao homem porque existe um antivalor: o egoísmo. O mesmo acontece com o restante dos valores humanos, tais como justiça, lealdade, humildade ou fidelidade. Assim, tais valores existem desde os

primórdios e são as metas de todas as religiões, códigos de ética e filosofias considerados como o tesouro mais precioso da humanidade.

6. Em que medida a escola contribui para a cidadania?

Concebemos cidadania por ações coletivas que possuem como meta prioritária favorecer a aquisição do conhecimento pelo povo, para que de posse do conhecimento científico e de informações sobre seus direitos e deveres, os homens tenham a consciência modificada de modo que possam fazer valer seus direitos.

Desse modo, o Colégio Estadual Projeto Formoso, através de ações incisivas que fomentem uma tomada de consciência do papel da educação e dos preceitos éticos e morais como proposições necessárias às mudanças, corroborará para que se efetive a concepção de ser e estar no mundo inferindo-o sobre ele significativamente.

Construir a cidadania, buscando formar um cidadão autônomo capaz de refletir sobre sua realidade e nela interferir, é o nosso grande desafio. Paulo Freire estabelece a relação entre libertação e humanização: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo” (1987, p.67).

No cerne da escola, uma das formas de trabalharmos a cidadania é por meio de uma gestão democrática, pois entendemos que são nos momentos de discussão e decisão coletiva, que se expressa a democracia, e como consequência a garantia dos direitos e deveres da comunidade escolar, pois “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

Epistemológica

Como o estudante aprende? Qual/is teoria/s de aprendizagem sustenta/m a prática pedagógica?

A partir de uma concepção sociointeracionista, o Colégio Estadual Projeto Formoso compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento.

Nessa perspectiva, utiliza-se de uma metodologia cooperativa e participativa, que contribua na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e a mudança social.

1. Que teoria do conhecimento sustenta a proposta curricular?

Esta escola entende que o conhecimento se dá a partir das experiências do homem com seu meio: a maneira como vive, suas condições sociais em cada momento histórico. Esse processo é dinâmico, pois para resolver as suas necessidades o homem vai buscando novos conhecimentos, modificando sua visão sobre a realidade e nela interferindo.

O processo de aquisição do conhecimento é essencialmente humano e não se dá individualmente, mas nas relações sociais, gerando mudança na forma de pensar do indivíduo, que contribuirá para a mudança da sociedade. O conhecimento escolar não pode banalizar o conhecimento científico, nem tão pouco estar sujeito somente aos interesses dos alunos, ele é sim resultado do trabalho dos homens buscando resolver suas necessidades, produzindo os conceitos que dão conta de explicar os momentos históricos, que contribuem para a evolução do momento atual, esse sim é o objeto de trabalho do professor, que deve ter como base o conhecimento científico.

Segundo Freire (1982): "Conhecimento, porém, não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade "(p. 141). Portanto, há a necessidade de se saber o que realmente é objeto de estudo de cada área do conhecimento. O conhecimento, portanto, é o eixo que estrutura a educação, a colégio e a sociedade. Desta forma, a colégio, enquanto uma das instituições responsáveis pela educação, tem a função histórica de organizar, sistematizar e desenvolver as capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação, isto porque, o conhecimento é o instrumento fundamental do homem para alcançar êxito pessoal e coletivo, bem como, de compreensão e de transformação da natureza e da sociedade.

O mestre Paulo Freire ainda suscita que o contexto escolar combata a competitividade e trabalhe pela solidariedade: "... espera-se que, dentro das escolas, a produção do conhecimento e o exercício de conhecer o conhecimento que já existe se deem não em termos competitivos, mas sim de solidariedade" (p. 104).

Para embasar o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Projeto Formoso baseia-se nos princípios de liberdade, igualdade, qualidade e gestão democrática (Lei nº 9.394/96, artigos 2º e 3º, incisos I, II, VI e VIII), dando-lhes sustentação para a ação pedagógica enquanto instituição pública formal.

Nessa perspectiva nossa escola tem a pretensão de formar educados possam ser mais gente e não apenas sabedores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, dialogar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento e o seu próprio sentimento, sintonizados, com a sua história da luta pela terra, ou seja, cidadãos conscientes e capazes de interagir na sociedade.

Destarte, compreender o processo educacional e os fatores que interferem direto ou indiretamente no sucesso ou fracasso deste processo são atividades precípuas de se observar para que a escola norteie e dirima com maior desvelo tais empecilhos e proporcionar aos educandos um ambiente atrativo e significativo, dando sentido e valia ao processo ensino aprendizagem.

Para isso, a escola necessita fazer de seu espaço um lugar de participação aberto ao diálogo. Ciente deste ideário, a escola Rui Barbosa assumirá papel decisivo na educação de todos os envolvidos; entenderá sua verdadeira missão, além de perceber o verdadeiro sentido de a palavra ensinar, e compreender os processos educacionais para que haja uma melhor aprendizagem dos alunos. Apresentará a comunidade os caminhos e o tipo de indivíduo que se deseja formar; nesse âmbito, a escola entende que educação é o processo de formação do indivíduo nos diversos segmentos da sociedade – família, instituições de ensino, no trabalho, nas manifestações culturais e nas relações humanas como um todo. A mundialização, decorrente dos processos de globalização, constitui um desafio a todos os seres humanos dos vários continentes.

A diversidade cultural, as diferentes formas de organização econômica e política, as variadas manifestações religiosas, criam obstáculos para a unidade, gerando conflitos entre os povos. Morin (2000) considera como ponto de partida para um projeto que viabilize a continuidade da espécie e da civilização humana, através da educação, restaurar a compreensão da complexidade da natureza humana, e que cada ser humano, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, simultaneamente, da sua identidade complexa e comum aos demais seres humanos.

Em consonância com os aspectos supracitados, o PPP ainda propõe que é preciso incluir, no processo educacional, o ensino das incertezas que surgiram nas ciências, como estratégias para enfrentar as ciladas do conhecimento. E, assim, enfatizar a ser humano como um ser ao mesmo tempo indivíduo/ sociedade/ espécie. É proposto, um redimensionamento das ações educativas, na perspectiva de uma ética voltada para a cooperação e a solidariedade.

A educação, através dos seus processos de ensino-aprendizagem, possibilite estimular e potencializar os alunos o saber conhecer, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, visando

ao desenvolvimento da capacidade humana de saber discernir, através de juízos de valor, para além do cientificismo, o que pode viabilizar ou inviabilizar a continuidade da nossa existência individual e enquanto ser e espécie humana.

Além dos pressupostos educacionais, o PPP precisa estar em consonância com as leis da educação que são os dispositivos legais que embasam as políticas educacionais, traduzindo em princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos garantindo a unidade da ação educativa nos diversos âmbitos de atuação da escola.

Os fundamentos legais alertam para o reconhecimento da identidade pessoal dos sujeitos que convivem no espaço escolar (estudantes, professores e outros profissionais) a identidade de cada escola e do sistema de ensino, tendo como referência, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), Lei nº 13.146/2015 (Lei que trata da Educação Especial, publicada no D.O.U do dia 06/07/2015), Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415 de 16/02/17), a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (em processo – 3ª versão disponível aos educadores para análise), Lei da Educação no Campo, etc.

Outrossim, é necessário explicitar, ainda, o ordenamento legal que ampara a Educação das Relações Étnico-raciais, a Educação Ambiental (Resolução Nº 02, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia – ProEASE; a Lei Nº 12.056 de 07 de janeiro de 2011 que institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia e a Resolução CEE Nº 11, de 17 de janeiros de 2017); as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução do CNE/CP Nº 01, de 30 de maio de 2012), a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes; as Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia; as Diretrizes Curriculares da Educação Inclusiva do Estado da Bahia etc.

Para consubstanciar o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Projeto Formoso, tomou-se como base os princípios de liberdade, igualdade, qualidade e gestão democrática (Lei nº 9.394/96, artigos 2º e 3º, incisos I, II, VI e VIII), dando-lhes sustentação para a ação pedagógica enquanto instituição pública formal.

Nessa perspectiva, esta referida Unidade Escolar tem como eixo basilar formar educandos em sua integralidade, seres holísticos, emancipados, que possam não apenas sabedores de competências e habilidades técnicas, mas que aprendam a falar, ler, calcular, confrontar, dialogar, debater, dialogar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o

pensamento e o seu próprio sentimento sintonizados com a sua história de luta pelos direitos, ou seja, cidadãos conscientes e capazes de interagir na sociedade de forma emancipada e reflexiva.

Destarte, compreender o processo educacional e os fatores que interferem direto ou indiretamente no sucesso ou fracasso deste processo são atividades precípuas que devem ser observadas para que a escola norteie e dirima com maior desvelo tais empecilhos proporcionando aos educandos um ambiente atrativo e significativo, dando sentido e valia ao processo ensino e aprendizagem.

Diante disso, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) representa um grande marco para o Sistema Educacional Brasileiro. Esta Carta Magna apresenta uma fundamentação legal que permite a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, tais como liberdade de aprender e ensinar, valorização da participação popular e da autonomia pedagógica. A CF engendra-se como um grande documento que privilegia a educação como alternativa para a construção da
dignidade humana.

Nesse sentido, o artigo 205 da CF de 1988 estabelece que:

> A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir desse artigo da constituição, é possível verificar que a educação é um direito de todos, independente de sua origem social, intelectual ou econômica. Para fazer valer o preceito legal citado, é necessária a participação de toda a sociedade brasileira para a construção de um sistema educacional adequado às necessidades e expectativas da nação.

Em 1996, após um amplo debate nacional, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei No. 9394/96. Já no seu início, rompe com a divisão anterior de formatação disciplinar e estabelece os princípios para uma educação integral que busca a formação de um cidadão participante e inserido em seu meio social.

No seu artigo 1º, a LDB determina que:

> 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.

Nesse sentido a escola, como instituição, exerce um papel muito importante na formação para a vida. Em contato com o meio em que vive, e a partir da escola, o aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio físico e social, interpretando a realidade que o rodeia e situando-se como parte do ambiente em que vive. Essa relação deve permitir a sua inserção no mundo do trabalho e torná-lo capaz de intervir no processo sociocultural em que está inserido.

O eixo norteador desse processo didático-pedagógico é aprender a aprender, através da discussão e construção crítica e criativa. Ciente desta realidade e objetivando formar cidadãos que participem, anunciem, denunciem, reflitam engajados num processo de mudanças, a escola precisa ter uma ação pedagógica em consonância com a educação libertadora de Paulo Freire (ação – reflexão –ação), que permita ao sujeito um desprendimento das ideologias, ou seja, uma visão de mundo que lhes foram ditas como prontas e acabadas. Para isso, a escola necessita fazer deseu espaço um lugar de participação aberto ao diálogo.

Ciente deste ideário, o Colégio Estadual Projeto Formoso assumirá papel decisivo na educação de todos os envolvidos; entenderá sua verdadeira missão, além de perceber o verdadeiro sentido de a palavra ensinar, e compreender os processos educacionais para que haja uma melhor aprendizagem dos alunos.

Apresentará a comunidade os caminhos e o tipo de indivíduo que se deseja formar; nesse âmbito, a escola entende que educação é o processo de formação do indivíduo nos diversos segmentos da sociedade – família, instituições de ensino, no trabalho, nas manifestações culturais e nas relações humanas como um todo.

A mundialização, decorrente dos processos de globalização, constitui um desafio a todos os seres humanos dos vários continentes.

A diversidade cultural, as diferentes formas de organização econômica e política, as variadas manifestações religiosas, criam obstáculos para a unidade, gerando conflitos entre os povos.

Desse modo, Morin (2000) considera como ponto de partida para um projeto que viabilize a continuidade da espécie e da civilização humana, através da educação, restaurar a compreensão da complexidade da natureza humana, e que cada ser humano, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, simultaneamente, da sua identidade complexa e comum aos demais seres humanos. Propõe, ainda, que é preciso incluir, no processo educacional, o ensino das incertezas que surgiram nas ciências, como estratégias para enfrentar as cilada do conhecimento. E, assim, enfatizar a ser humano como um ser ao mesmo tempo indivíduo/ sociedade/ espécie.

É proposto, um redimensionamento das ações educativas, na perspectiva de uma ética voltada para a cooperação e a solidariedade.

A educação, através dos seus processos de ensino-aprendizagem, possibilite estimular e potencializar os alunos o saber conhecer, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser, visando ao desenvolvimento da capacidade humana de saber discernir, através de juízos de valor, para além do cientificismo, o que pode viabilizar ou inviabilizar a continuidade da nossa existência individual e enquanto ser e espécie humana.

8 – ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

AS BASES LEGAIS

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art.12 & I, art. 13 & I e no art. 14 & I e II, estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.14:

I. participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes

Assim, a participação dos professores e especialistas na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no Gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar.

Com o objetivo de destacar a descentralização da gestão educacional e o fortalecimento da autonomia da escola e garantir a participação da sociedade na gestão criou-se o Conselho Escolar constituído desde Novembro/ 2009 com base na LDB 9394/96 e na Lei Orgânica Municipal com base em seu art.188 Parágrafo VI que regulamenta: “gestão democrática do ensino, garantida a participação dos representantes da comunidade”. O Conselho Escolar tem peso de decisão enquanto órgão máximo da instituição, de caráter deliberativo, consultivo e normativo no referente a quaisquer assuntos relacionados à escola.

O Conselho é composto pelo diretor, coordenador pedagógico e por professores representantes de cada fase do ensino, um servidor, um auxiliar, dois pais e dois alunos maiores de 14 anos frequentes. O mandato da equipe eleita tem duração de um ano podendo ser estendido por mais um ano. A autonomia na escola é o resultado da confluência de vários interesses, onde se confrontam diferentes detentores de influência tanto interna quanto externa, sendo portanto uma construção político-social, e sendo assim um meio de a escola concretizar em melhores condições nossas intencionalidades.

Tanto quanto o Conselho Escolar, o Conselho de Classe é uma instância criada para garantir a representatividade, a legitimidade e a continuidade das ações educativas. A escola em seu cotidiano é um espaço de inúmeras e diversificadas práticas que estão em permanente processo de construção e reconstrução. As práticas da gestão fazem parte da vida da escola contribuindo para o desenvolvimento democrático e a participação, por isso prioriza em sua organização interna encontros bimestrais para a execução de seus Conselhos de Classe e as decisões tomadas são partilhadas com o Conselho Escolar, os pais e com cada aluno respectivamente.

Com isso, procura garantir a participação direta de todos os professores que atuam na turma que será analisada, além de buscar a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações”, isto é o professor participa de vários conselhos tendo a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no âmbito de suas dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. O Conselho de Classe é também um espaço interdisciplinar, uma vez que aglutina professores de diversos componentes curriculares, assumindo caráter deliberativo quando se refere ao processo didático.

A avaliação desenvolvida ao longo do conselho de classe expressa os objetivos da escola como um todo e no interior da sala de aula como avaliação do processo didático. O conselho de classe como instância coletiva de avaliação, como espaço da interdisciplinaridade e também um excelente lugar para o exercício da participação mediado pelo diálogo que visa ao envolvimento de todos no processo educativo da escola.

PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A organização escolar refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo e pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações, práticas do educador, as relações humano-internacionais, o planejamento, a administração, a formação

continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. Ou seja, como toda instituição escolar buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada.

Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo Dessa forma a organização escolar do Colégio Estadual Anísio Honorato Godoy fundamenta-se em princípios que seguem a concepção democrática-participativa (LIBANEO, 2001) em que se baseia na relação orgânica entre direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Deferente da demais forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes. Dentro desse contexto, é válido apresentar algumas características desse modelo, tais como:

- Definição explicita de objetos sócio-políticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.
- Articulação entre a atividade de direção e a iniciativa de participação das pessoas da escola e das que s relacionam com ela.
- A gestão é participativa, mas espera-se, também, a gesta da participação.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e gestão , mediante coleta de informações reais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica, acompanhamento dos trabalhos, reorientação dos rumos e ações, tomada de decisões.
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.

A Constituição Federal de 1988 no artigo 206 “estabelece o princípio da gestão democrática como orientador dos processos de gerenciamento da educação em geral e, particularmente, da escola: VI – gestão democrática de ensino público, na forma da Lei” (BRASIL, 1988). Por conseguinte, a escola deve construir-se, pois, em um dos espaços de disseminação de práticas democráticas no fazer cotidiano. As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 , também estabelece no inciso VIII do artigo 3°, o principio da gestão democrática: “VIII- Gestão democrática do ensino publico, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

À luz dessa compreensão, Cury (2005, p.17) vem dizer:

> A gestão democrática como principio de educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar 'cidadão ativos' que participam da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentem de ações organizadas que questionem a invisibilidade do poder.

Enfim, vale salientar que a gestão sendo democrática concebe a participação de todos nas decisões como importante ingrediente para a criação e desenvolvimento das relações democráticas e solidárias. A atual estrutura e funcionamento da educação brasileira decorrem da aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB- (Lei 9394/ 96),que, por sua vez, vinculam às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1998, bem como às respectivas emendas Constitucionais em vigor.

8– ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Nossa comunidade escolar é caracterizada, em sua maioria, por famílias advindas da classe baixa, cuja renda oscila de um a dois salários mínimos, residindo boa parte no Projeto Formoso A e H, bem como oriundos dos municípios de Carinhanha, Serra do Ramalho, Matina, Santana, Sítio do Mato, os quais vêm exercer atividades laborais no cultivo da banana, melancia, melão, mandioca, dentre outros e acabam aqui residindo durante a semana para estudarem. Boa parte dos alunos atendidos pela nossa escola depende do transporte escolar, por causa da distância da escola até a localidade onde moram.

A participação dos pais na nossa escola é ainda uma meta a ser aprimorada pela nossa instituição, embora a maioria participe das reuniões destinadas a discussões sobre interesse geral ou quando se trata exclusivamente de questões pedagógicas, ou seja, sobre o rendimento escolar dos filhos, dentre outros assuntos.

PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

O Colégio Estadual Projeto Formoso – Ensino Médio Regular possui atualmente um quadro de funcionários atuantes nas funções de Agentes de Execução e Agentes de Apoio Administrativo, totalizando 11 (onze) funcionários e 10 docentes que atuam nas variadas disciplinas do currículo do Ensino Médio no setor 33 e 14. A referida instituição possui também

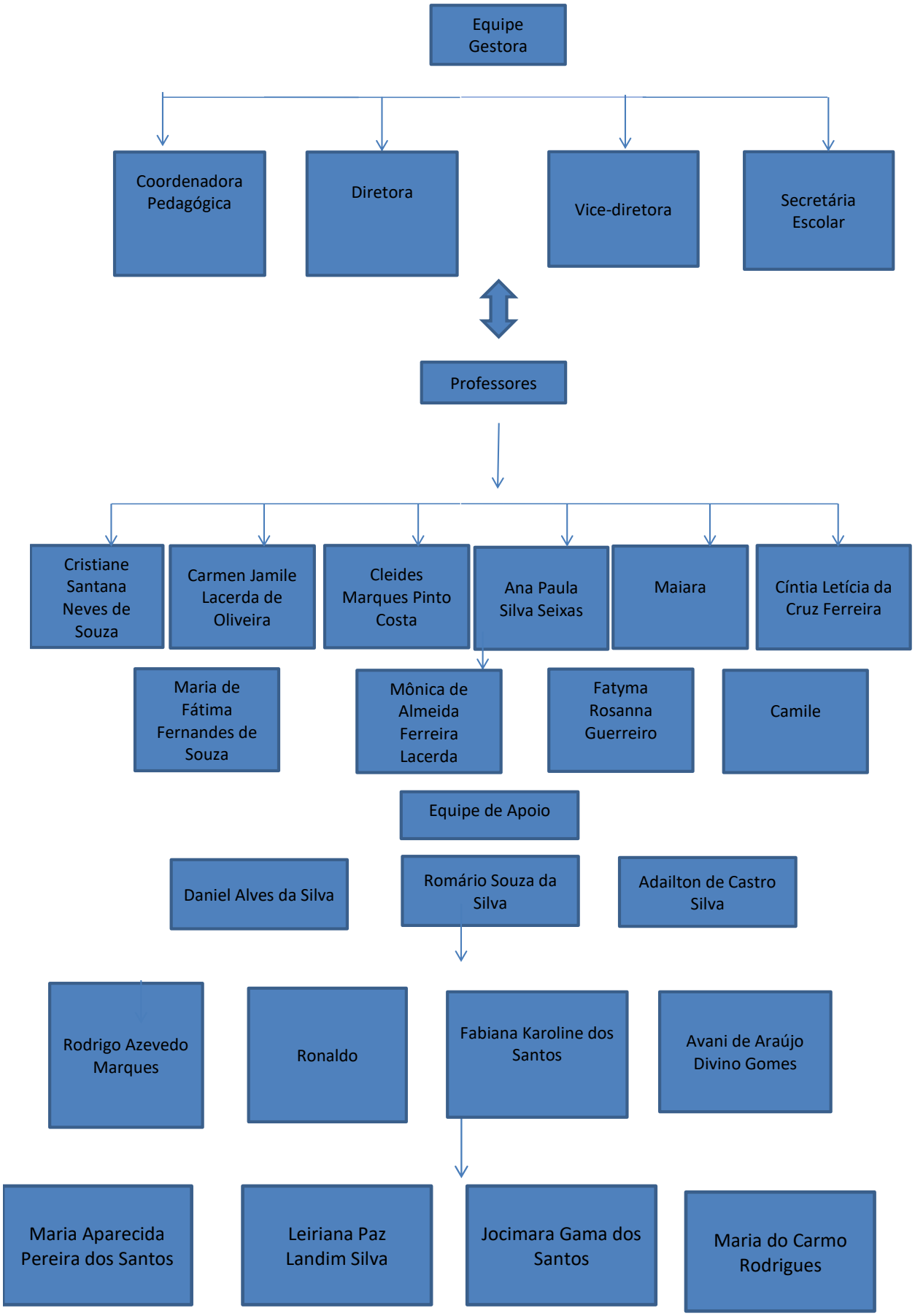
uma diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica que atuam com carga horária distribuída ao longo dos períodos de funcionamento da escola (vespertino e noturno).

RECURSOS HUMANOS

Pessoal de execução, apoio, docente e administrativo.

Adota-se, como forma de relação de setores que integram sua estrutura, um processo que combina a hierarquia vertical, centrada no diretor, vice-diretor, coordenador, professores, corpo docente e a articulação horizontal praticada entre os setores, conforme organograma.

Figura 1 – Organograma da unidade escolar



DIRETOR

a) Executar a política estadual de educação na entidade escolar, garantindo a gestão democrática e participativa;
b) Fazer cumprir os dias letivos e horas aula estabelecidos na legislação vigente;
c) Acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema da rede de ensino e de escola, em relação aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;
d) Coordenar as ações de matrícula da entidade escolar conforme orientações dos órgãos centrais da secretaria de educação;
e) subsidiar os profissionais da unidade escolar, no tocante às normas vigentes e apresentar aos órgãos superiores da administração situações que estejam em desacordo com a legislação, buscando soluções imediatas.

VICE-DIRETOR

a) substituir o diretor em sua falta e nos seus impedimentos eventuais;
b) assessorar o diretor no gerenciamento do funcionamento da unidade escolar, compartilhando com o mesmo das atribuições dispostas neste Regimento e zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais;
c) acompanhar o desenvolvimento das tarefas da secretaria escolar e dos servidores administrativos;
d) controlar a frequência do corpo docente e técnico-administrativo, encaminhando relatório ao diretor para as providências;
e) executar, além daquelas previstas neste regimento, outras atribuições correlatas e afins determinadas pela direção

COORDENADOR PEDAGÓGICO

a) A coordenação pedagógica tem por finalidade o acompanhamento da dinâmica Pedagógica da unidade escolar, bem como o aperfeiçoamento dos seus processos de ensino e de aprendizagem;
b) articular e participar da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico na unidade escolar;

c) coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar na unidade escolar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
d) promover, em articulação com a direção, ações que estimulem a utilização plena dos espaços físicos da unidade escolar, pela comunidade escolar e comunidade local, bem como o uso de recursos disponíveis para a melhoria e qualidade da educação como: biblioteca, espaços de leituras, espaço de atividades audiovisuais, sala de laboratório, sala de informática e outros;

CORPO DOCENTE

a) participar de reuniões ou cursos relacionados com a atividade docente que lhes sejam pertinentes;
b) elaborar planos dos componentes curriculares pelos quais é responsável junto ao departamento competente, indicando livros e autores;
c) ter autonomia na gestão pedagógica, em consonância com o método de ensino, procedimento de avaliação e aprendizagem da unidade escolar, observadas as diretrizes e normas expedidas pela Secretaria da Educação;
d) organizar o seu trabalho, desempenhando-o com eficiência, e promover a participação do estudante no processo de ensino e de aprendizagem;
e) comparecer pontualmente às aulas;
f) ministrar os dias letivos e horas/aula estabelecidos pela legislação vigente e participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação do desenvolvimento profissional;
g) identificar, diariamente, a presença dos estudantes, registrando em diário de classe a frequência, assim como parte do currículo trabalhado e atividades desenvolvidas e informações sobre rendimento escolar do estudante;
h) participar das reuniões de Pais e Mestres, bem como das atividades extraclasse promovidas pela direção, corpo técnico-pedagógico, sempre que convocado ou convidado;

CORPO DISCENTE

a) ter acesso à educação visando a seu pleno desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, este último nas hipóteses previstas em lei;
b) dispor de igualdades de condições para o acesso e permanência na escola;
c) participar da programação geral da unidade escolar;

d) ser respeitado por seus educadores em sua individualidade e em suas convicções religiosas, filosóficas e políticas;
e) ser orientado em suas dificuldades;
f) comparecer, pontualmente, às aulas, provas e outras atividades preparadas e programadas pelo professor ou pela direção;
g) justificar sua ausência;
h) comparecer às aulas devidamente uniformizadas;
i)submeter-se à verificação do rendimento escolar e aos processos avaliativos;
j) colaborar com a preservação do patrimônio escolar; e
l) atender às determinações da direção e dos professores.

SECRETÁRIO ESCOLAR

a) A articulação escolar;
b) o arquivo;
c) o registro e documento de pessoal, protocolo;
d) manter atualizados as pastas individuais dos estudantes, quanto à documentação exigida, bem como registro e, de forma permanente, os dados nos sistemas eletrônicos determinados pelo secretário de educação.

MANUTENÇÃO DE LIMPEZA

a) Garantir os serviços de conservação e manutenção do patrimônio escolar, bem a execução de limpeza entre outros serviços da mesma natureza;
b) cuidar da alimentação e preservação dos alimentos ao âmbito escolar,
c) visar à conservação do patrimônio escolar.

BIBLIOTECA

a) Dispor de livros que atende aos anseios no ambiente escolar;
b) proporcionar aos educadores e educandos conforto em seus dispostos necessários;
c) disponibilizar de recursos necessários que atenta as necessidades básicas em seu público alvo.

DIGITAÇÃO/ REPRODUÇÃO DE MATERIAIS

a) manter atualizado o SGE com notas digitadas dentro do tempo previsto.
b) efetivar registros escolares e processar dados referentes a matricula, estudante, professor, e servidor administrativo em livros, bancos de dados, mantendo-os atualizados;
c) redigir, expedir e supervisionar o documentos pertinentes aos educandos.

9 - ESTRUTURA FÍSICA

O Colégio Estadual Projeto Formoso não possui as dependências acessíveis aos portadores de deficiência. Além disso, os sanitários também não possuem acessibilidade.

Em se tratando da sua Infraestrutura (dependências), o colégio possui sanitários apenas na parte interna. Não possui biblioteca.

Tem uma cozinha e um laboratório de informática. Porém, não apresenta em seu espaço um laboratório de ciências nem tampouco sala de leitura.

O Colégio Estadual Projeto Formoso também não possui quadra de esportes nem sala para a diretoria. Possui sala para os professores, mas não tem em suas dependências uma sala de atendimento especial.

Em se tratando dos equipamentos tecnológicos, o referido espaço escolar possui Impressora, data show, caixa amplificada, microfone, computadores e televisores.

No que concerne ao saneamento básico tanto o abastecimento de água quanto o abastecimento de energia são de responsabilidade da rede pública. O destino dado ao esgoto é a fossa e o lixo é recolhido a partir da coleta periódica.

No que tange ao uso de computadores e Internet, esse espaço escolar possui 10 para uso dos alunos e 04 para uso administrativo. Porém, não é banda larga.

10 – PROPOSTA CURRICULAR

A Proposta Pedagógica Curricular do Colégio Estadual Projeto Formoso conjectura-se como a expressão de uma determinada concepção de educação e de sociedade, pensada filosófica, histórica e culturalmente as quais já foram citadas anteriormente. Ela é fundamentada pela PORTARIA Nº 1.128/2010 - Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual, estruturada em estruturado: uma base nacional comum e uma parte diversificada.

Assim, a Base Comum que norteia esse bojo escolar é composta pela Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias - Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira, Educação Física, Arte, Informática -; Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias - Matemática, Química, Física e Biologia -; Área de Ciências Humanas e suas tecnologias – História, Geografia, Sociologia, Filosofia. A parte diversificada e composta por um Componente Curricular de uma das áreas do conhecimento e por Língua Estrangeira.

Ademais, o foco dessa organização curricular está dirigido para os conteúdos universais e a Parte Diversificada visa à consolidação da habilidade própria da escrita e do conhecimento em Língua Estrangeira, como acentuam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Arte tem sua dimensão cultural e se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador da cultura.

Além disso, a organização da carga horária de Filosofia e Sociologia, componentes obrigatórios em todas as séries do Ensino Médio está feita considerando os aspectos: uma carga horária destinada à iniciação ao pensamento filosófico e sociológico no primeiro ano e outra que possa se tornar compatível com a possibilidade de sua consolidação nos anos seguintes.

Estudos transversais apontados no Projeto Político Pedagógico, especificados nas disciplinas correspondentes e nas devidas unidades didáticas, sobre as temáticas.

A Matriz Curricular para o turno noturno do Ensino Médio será objeto de uma Portaria específica em conjunto com a Educação Fundamental para adolescentes de 15 a 17 anos.

Esta referida Unidade Escolar ainda conta com um currículo extraclasse com os projetos estruturantes, da Secretaria Estadual da Educação: AVE, FACE, TAL, EPA, PROVE, ENCANTE, JERP, os quais buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria da aprendizagem.

11 – PLANO DE ATIVIDADES

O Plano de Atividades é uma estratégia de trabalho importante e representa um eixo basilar na execução das ações propostas nos bojos escolares mais díspares.

Desse modo, dentre os objetivos a ser alcançados com esse instrumento pedagógico, destacam-se:

- Promover o diálogo pedagógico entre professores e os pais, tornando mais claro o trabalho a ser desenvolvido e o papel da família para contribuir na melhor formação dos estudantes.
- Aprimorar e praticar os referenciais de exigência de cada área de conhecimento, ou disciplina, tanto no que consiste ao conhecimento e às habilidades, quanto à persistência da busca, mesmo diante das adversidades.
- Desenvolver o protagonismo nos estudantes de forma que se tornem cada vez mais ativos do seu processo de aprendizagem.
- Promover encontros que envolvam todos os seguimentos escolares; • Melhorar o aprendizado dos educandos.
- Buscar aquisição de equipamentos (computadores, TV, data show) e uma melhor distribuição desses recursos;
- Buscar aproximação entre a escola sede e os anexos;
- Realização de momentos cívicos semanalmente para entoação dos hinos Nacional, do Estado, do Município e da Escola;
- Realização, pelos alunos com o auxílio dos professores, de peças teatrais, declamação de poemas, dança; contribuindo para o enriquecimento da cultura.
- Trabalhar com toda a comunidade escolar conceitos de respeito, disciplina, responsabilidade, ética, amor ao próximo e outros,
- Promover eventos educativos e recreativos com escola sede e todos os anexos;
- Realizar palestras envolvendo os temas: drogas, DSTS, segurança, doenças epidemiológicas;
- Elevar a qualidade do ensino aprendizagem;
- Realizar projetos envolvendo as datas cívicas e comemorativas, com temas de acontecimentos emergenciais conforme a necessidade do momento;
- Promover projetos de leitura, escrita e cálculos;

- Envolver o estudante num processo de desenvolvimento da autonomia para a vida; de atuação cidadã; e de construção de um mundo sustentável;
- Construir ambiente educativo onde todos os segmentos da comunidade escolar para que todos se sintam responsáveis pelo processo educativo e pela conservação do patrimônio escolar;
- Realização, pelos alunos com o auxílio dos professores, de peças teatrais

12 – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR E DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

A avaliação constitui um dos elementos da reflexão e transformação da prática escolar, possui caráter investigativo e tem como principio o aprimoramento da qualidade de ensino e aprendizagem. No artigo da Art. 2º Portaria Nº 1882/2013 o processo avaliativo é um dispositivo pedagógico de formação que deve orientar todo o processo de ensino e de aprendizagem contemplando as dimensões qualitativas e quantitativas, configurando-se como uma ação de caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório, tendo como objetivo:

I - realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens;

II - realizar a revisão e o planejamento dos procedimentos de ensino e;

III - maximizar o aproveitamento escolar.

Cabe à Unidade Escolar, no desenvolvimento do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, realizar no mínimo, 3 (três) avaliações em cada unidade didática através de testes, provas, trabalho de pesquisa individual ou em grupo, além de outros instrumentos didáticos para construção de aprendizagens e/ou revisão de aprendizagens já construídas, conforme disposto no artigo 50 do Regimento Escolar. O registro dos resultados da aplicação dos instrumentos de avaliação supracitados deve ser realizado por meio de portfólios, pareceres descritivos, relatórios individuais ou coletivos, notas/conceitos, entre outros, considerando a opção do professor, realizada durante o planejamento.

O registro dos resultados das avaliações deve ser realizado utilizando notas/conceitos em diário de classe no sistema eletrônico da Rede Estadual de Ensino e, posteriormente, no histórico escolar, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e a autenticidade da vida escolar do (a) estudante. O valor resultante do somatório das notas das avaliações realizadas durante os momentos o processo avaliativo irá gerar a nota final da unidade letiva, que deve totalizar 10 pontos, sendo que para efeito de aprovação o (a) estudante deve alcançar, no mínimo, 50%. Sendo, portanto, definida a média 5,0 para os estudantes da rede estadual de ensino da Bahia

Além das avaliações previstas no artigo anterior, as Unidades Escolares deverão desenvolver, durante todo o percurso das unidades didáticas, estudos e atividades de recuperação paralela, obedecendo aos mesmos procedimentos e critérios das demais avaliações didáticas. A recuperação paralela é um momento avaliativo que se configura como uma estratégia de recuperação processual da aprendizagem devendo ser planejada em todas as

unidades didáticas, com foco nas aprendizagens que não foram consolidadas, refletido no aproveitamento escolar adquirido na avaliação parcial em um ou mais componentes curriculares.

A reorganização na rede estadual de ensino estabelece que o ano letivo de 200 dias e 800 horas será em 3 (três) unidades letivas. O documento cita a Lei de Diretrizes Básicas (LDB), em seu Artigo 23. “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Reforça ainda apoio no Art. 24, onde a LDB define para a educação básica, o tempo escolar anual de no mínimo 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, organizados de maneira que melhor atenda as redes de ensino e são distribuídos ao longo do ano letivo.

Como se denota, organizando o ano letivo em três períodos de tempo, denominados unidades letivas, garante-se mais horas para cada uma dessas unidades e, consequentemente, para o desenvolvimento de atividades e melhor acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Destarte, faz-se necessário mencionar que a carga horária e dias letivos permanecem os mesmos, não apresentando prejuízos para a carga horária dos componentes curriculares, nem para os estudantes e muito menos para os professores. O ano letivo é organizado por meio do calendário escolar, elaborado em diálogo com os segmentos educacionais e publicado em Diário Oficial do Estado a cada ano.

Nesse sentido, a reorganização do tempo pedagógico nas unidades escolares da rede estadual de ensino da Bahia, apresenta em seu escopo a finalidade de contribuir para a elevação da aprendizagem dos estudantes, resultando na melhoria dos indicadores educacionais, em especial a elevação do IDEB; melhoria da organização do tempo pedagógico do trabalho docente; para que o tempo de aprendizagem dos sujeitos, seja considerado, respeitando suas especificidades; para o fortalecimento do processo de acompanhamento e intervenção no percurso de aprendizagem dos estudantes; para a construção de aprendizagens significativas; fortalecimento da práxis pedagógica, garantindo que as diretrizes e orientações estejam presentes no trabalho pedagógico realizado; racionalização e ressignificação de todo tempo escolar; para uma melhor distribuição dos conteúdos e atividades dos diversos componentes curriculares, durante o ano letivo; garantia do cumprimento da carga horária de cada componente curricular, definida nas Matrizes Curriculares.

Vale salientar que a avaliação constitui um dos elementos da reflexão e transformação da prática escolar, possuindo caráter investigativo e tendo como princípio o aprimoramento da qualidade de ensino e aprendizagem.

No artigo da Art. 2º Portaria Nº 1882/2013 enfatiza-se que a avaliação é um dispositivo pedagógico de formação que deve orientar todo o processo de ensino e de aprendizagem contemplando as dimensões qualitativas e quantitativas, configurando-se como uma ação de caráter investigativo, processual, contínuo, cumulativo e emancipatório, tendo como objetivo:

I - realizar o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens;

II - realizar a revisão e o planejamento dos procedimentos de ensino e;

III - maximizar o aproveitamento escolar. Cabe à Unidade Escolar, no desenvolvimento do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, realizar no mínimo, 3 (três) avaliações em cada unidade didática através de testes, provas, trabalho de pesquisa individual ou em grupo, além de outros instrumentos didáticos para construção de aprendizagens e/ou revisão de aprendizagens já construídas, conforme disposto no artigo 50 do Regimento Escolar.

O registro dos resultados da aplicação dos instrumentos de avaliação supracitados deve ser realizado por meio de portfólios, pareceres descritivos, relatórios individuais ou coletivos, notas/ conceitos, entre outros, considerando a opção do professor, realizada durante o planejamento.

Consecutivamente, o registro dos resultados das avaliações deve ser realizado utilizando notas/conceitos em diário de classe no sistema eletrônico da Rede Estadual de Ensino e, posteriormente, no histórico escolar, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e a autenticidade da vida escolar do (a) estudante.

Assim, o valor resultante do somatório das notas das avaliações realizadas durante os momentos o processo avaliativo irá gerar a nota final da unidade letiva, que deve totalizar 10 pontos, sendo que para efeito de aprovação o (a) estudante deve alcançar, no mínimo, 50%. Sendo, portanto, definida a média 5,0 para os estudantes da rede estadual de ensino da Bahia.

Além das avaliações previstas no artigo anterior, as Unidades Escolares deverão desenvolver, durante todo o percurso das unidades didáticas, estudos e atividades de recuperação paralela, obedecendo aos mesmos procedimentos e critérios das demais avaliações didáticas.

Em se tratando da recuperação paralela cabe mencionar que ela é um momento avaliativo que se configura como uma estratégia de recuperação processual da aprendizagem devendo ser planejada em todas as unidades didáticas, com foco nas aprendizagens que não

foram consolidadas, refletido no aproveitamento escolar adquirido na avaliação parcial em um ou mais componentes curriculares.

12.1 – PROGRESSÃO PARCIAL E CONSELHO DE CLASSE UM OLHAR ANALÍTICO-REFLEXIVO SOBRE O REGIMENTO ESCOLAR, PORTARIAS E INSTRUÇÃO NORMATIVA

A Instrução Normativa n° 002/2016, documento este que orienta as unidades escolares da rede estadual de ensino da Bahia, tem como função precípua orientar a aplicação dos procedimentos de avaliação da aprendizagem no âmbito das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino apresentando os vieses necessários para o cumprimento das diretrizes dispostas na Portaria de n° 6562/2016 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/96).

Esta Instrução Normativa considera o disposto na Portaria 6562/2016, apresentando os pressupostos no que diz respeito à:

12.1.1Concepção

Com base no Art. 2° da Portaria 6562/2016, que traz as dimensões da avaliação, compreende-se:

I) a dimensão qualitativa como processual, emancipatória, contínua e investigativa. Processual, por acompanhar todo o desenvolvimento das aprendizagens durante a trajetória escolar do (a) estudante; emancipatória, por fortalecer o desenvolvimento da autonomia do (a) estudante sobre a sua aprendizagem e a consciência sobre os conhecimentos construídos e por construir; contínua, por acontecer durante todo o processo de ensino e da aprendizagem; investigativa por identificar as aprendizagens construídas pelos (as) estudantes e aquelas por construir;

II) a dimensão quantitativa mensura as aprendizagens construídas pelos (as) estudantes, traduzidas por notas e/ou conceitos.

12.1.2 Instrumentos e registro de avaliação

Nessa concepção de avaliação, recomenda-se a utilização de instrumentos diversos como trabalho individual ou em grupo, seminário, debate, observação, teste, prova, estudo dirigido, pesquisa, entre outros.

O registro dos resultados da aplicação dos instrumentos de avaliação supracitados deve ser realizado por meio de portfólios, pareceres descritivos, relatórios individuais ou coletivos, notas/ conceitos, entre outros, considerando a opção do professor, realizada durante o planejamento, em conformidade com o que traz o Projeto Político Pedagógico.

O registro dos resultados das avaliações deve ser realizado utilizando notas/conceitos em diário de classe no sistema eletrônico da Rede Estadual de Ensino e, posteriormente, no histórico escolar, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e a autenticidade da vida escolar do (a) estudante.

12.1.3 Segunda Chamada

A segunda chamada deve ser assegurada aos (as) estudantes que, por motivos devidamente justificáveis e comprovados, não realizaram alguma atividade de avaliação, conforme Art.54, da Portaria N° 5.872, de 15 de Julho de 2011 que aprova Regimento Escolar das Unidades Escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências, desde que a solicitação seja feita no prazo de até 48h (quarenta e oito horas), após a realização da atividade de avaliação.

12.1.4 Atividades avaliativas

As três atividades avaliativas em cada unidade letiva, definidas no Art. 3° da Portaria 6562/2016 devem ser realizadas da seguinte forma:

I - no primeiro momento avaliativo do componente curricular, o (a) professor (a) deverá utilizar instrumentos diversificados e definir o valor de cada um deles, gerando a NOTA 1, resultante do somatório dos valores obtidos pelos (as) estudantes em cada instrumento;

II - no segundo momento avaliativo do componente curricular, o (a) professor (a) deverá utilizar instrumentos diversificados e definir o valor de cada um deles, gerando a NOTA 2, resultante do somatório dos valores obtidos pelos (as) estudantes em cada instrumento;

III - no terceiro momento avaliativo do componente curricular, o (a) professor (a) deverá utilizar instrumentos diversificados e definir o valor de cada um deles, gerando a NOTA 3, resultante do somatório dos valores obtidos pelo (a) estudante em cada instrumento.

O valor resultante do somatório das notas das avaliações realizadas durante os momentos I, II, III e/ou outros irá gerar a nota final da unidade letiva, que deve totalizar 10 pontos, sendo que para efeito de aprovação o (a) estudante deve alcançar, no mínimo, 50%. Sendo, portanto, definida a média 5,0 para os estudantes da rede estadual de ensino da Bahia.

Em cada um desses momentos avaliativos, o (a) professor (a) deverá verificar se as aprendizagens trabalhadas com os (as) estudantes foram construídas, considerando as dimensões qualitativa e quantitativa. Caso seja identificado que as aprendizagens não foram satisfatoriamente construídas, devem ser realizadas novas estratégias didáticas, com vistas à consolidação das aprendizagens dos (as) estudantes. Essas serão traduzidas em notas/conceitos durante o processo denominado recuperação paralela das aprendizagens.

12.1.5 Recuperação Paralela

A recuperação paralela deve ser planejada pelo (a) professor (a), utilizando a autonomia que lhe compete, após as atividades avaliativas previstas nas unidades letivas, sendo realizada durante todo o processo, garantindo a recuperação dos conhecimentos não consolidados pelos (as) estudantes e fortalecendo a compreensão dos (as) estudantes que já consolidaram os conhecimentos previstos em cada período.

A recuperação paralela tem como objetivos:

I - oferecer outras oportunidades de aprendizagens com ações que contribuam para que as dificuldades diagnosticadas possam ser superadas;

II - promover processualmente, na unidade letiva, atividades, estratégias didático-pedagógicas e avaliações que visem à superação das dificuldades de aprendizagens apresentadas no itinerário formativo do (a) estudante.

12.1.6 Registro

A recuperação das aprendizagens pelos (as) estudantes deve ser registrada por meio de notas/ conceitos e deve ocorrer em todas as unidades letivas, obedecendo à concepção e a finalidade descritas no Art. 2° da Portaria 6562/2016. A nota alcançada no processo da recuperação paralela deve ser registrada no diário de classe e considerada pelo (a) professor (a) para garantir a regularização da vida escolar dos (as) estudantes no registro final da unidade letiva, no sistema eletrônico de registro da rede estadual de ensino da Bahia.

Como afirma o Art. 5° da Portaria6562/2016, a avaliação da aprendizagem bem como os estudos da recuperação paralela deve ser desenvolvida em todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, considerando o currículo, as etapas e modalidades da Educação Básica.

12.1.7 Avaliação para a educação integral e para as modalidades da Educação Básica

Na avaliação dos (as) estudantes da Educação de Tempo Integral e nas modalidades de Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos (EJA), aplica-se a concepção de avaliação apresentada nesta Portaria, respeitando-se cada especificidade.

Em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades, é assegurado o direito a tratamento especial, como forma alternativa de cumprimento da carga horária e das avaliações que atendam os requisitos mínimos exigidos para a progressão, ao (a) estudante que apresentar impedimento de frequência, amparado por legislação específica (enfermos, gestantes, militares e outros). Atendidos aos requisitos normativos da Portaria 6562/2016, a expedição de Certificado ou Diploma de conclusão de curso somente ocorrerá depois de atendida a carga horária mínima exigida em Lei.

12.1.8 Avaliação do componente curricular Ensino Religioso

Os (as) estudantes que frequentam as aulas do componente curricular Ensino Religioso devem ser avaliados considerando os aspectos qualitativos descritos nesta instrução normativa, dispensado os registros de notas/ conceitos.

12.1.9 A recuperação final dos estudos

Todos (as) os (as) estudantes que não obtiveram, ao longo do ano letivo, a pontuação mínima de 15 (quinze pontos) para progressão na sua escolaridade, terão o direito às atividades avaliativas finais de recuperação. Aqueles, que por motivos devidamente justificáveis e comprovados, não realizaram as atividades avaliativas de recuperação final, deverão solicitar a segunda chamada no prazo de até 48h (quarenta e oito horas).

12.1.10. Registros

A nota/conceito obtida pelos (as) estudantes com a realização da recuperação final deve ser registrada em diário de classe, sistema eletrônico e, posteriormente, no histórico escolar, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e a autenticidade da vida escolar do (a) estudante.

12.1.11 Progressão

O Art. 10° da Portaria 6562/2016 orienta que a progressão do (a) estudante para a série/ano seguinte está sujeita à aprovação nos componentes curriculares, assim como a frequência de no mínimo 75% da carga horária prevista para o ano letivo, conforme orienta o artigo 24, inciso VI da LDB/1996.

Este é um dispositivo pedagógico que considera o percurso parcial de aprendizagem dos (as) estudantes, possibilitando o avanço na escolaridade, porém com a necessidade de realizar estudos nos componentes curriculares pendentes.

13 – PLANO DE AÇÃO

COLÉGIO ESTADUAL PROJETO FORMOSO
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA – PLANO DE TRABALHO

AÇÕES PRIORITÁRIAS	DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES	PERÍODO DE EXECUÇÃO	PARCEIROS
Discussão PPP	✓ Sistematização das contribuições dos professores e pais para este documento em andamento (ver funcionários); ✓ Acompanhar e avaliar a execução do PPP.	Fevereiro Durante o ano	Professores, Direção, Líderes de Classe Professores, estudantes, funcionários e pais
Acompanhamento de AC	✓ Promover espaços de formação continuada a partir de textos/ recursos midiáticos selecionados para esse fim;	Nos horários de AC	Professores e Direção

	✓ Acompanhar a elaboração de projetos e colaborar na execução.		
Orientações aos Líderes de Classe	✓ Organizar um espaço para os encontros mensais; ✓ Elaborar com eles um cronograma de encontros; ✓ Orientar a construção do Plano de Ação	Julho	Líderes e Direção
Acompanhar a atuação do Colegiado Escolar	✓ Participar das reuniões sugerindo/propondo, quando necessário.	Mensalmente	Colegiado Escolar e Direção
Realizar reuniões de planejamento e avaliação das ações pedagógicas	✓ Auxiliar o planejamento e execução dos projetos didáticos e interdisciplinares; ✓ Planejar coletivamente a execução dos eventos, programas e projetos escolares; ✓ Acompanhar a realização da Recuperação Paralela; ✓ Organizar a realização dos Conselhos de Classe	Durante as ACs e outros momentos coletivos e individuais. Conforme cronograma escolar	Professores Professores, Líderes de Classe, Direção e funcionários Professores e Direção Professores, Líderes de classe e Direção
Colaborar na promoção da relação ESCOLA X COMUNIDADE	✓ Promover reuniões de Pais e de Pais e Mestres; ✓ Promover a participação da comunidade nos eventos escolares; ✓ Promover o envolvimento da escola nas ações desenvolvidas no município.	Conforme cronograma escolar Sempre que for convidada	Professores e Direção Líderes de Classe, Professores, Direção e funcionários
Acompanhar a execução de projetos oriundos da SEC (JERP, FACE, TAL, ENCANTE, PROVE, EPA, AVE e FESTE) bem como os elaborados pelo Colégio Estadual Projeto Formoso	✓ Acompanhar a execução do Programa, colaborando no que for preciso; ✓ Envolver os segmentos escolares nas atividades propostas;	Durante todo o ano letivo	Direção, Coordenação e demais segmentos escolares

14 – IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Projeto Formoso, concebido na perspectiva dialógica e democrática caracteriza-se, por conseguinte, como uma voz plural dos diferentes protagonistas que interagem na dinâmica pedagógica e organizacional da escola. Isto porque ele adquire legitimidade à medida que expressa concepções e proposições da comunidade escolar. Portanto, o PPP não pode ser resultado somente das reflexões do diretor e da equipe de gestão, mas sim do amplo debate junto aos diferentes segmentos constituintes da comunidade escolar.

A reflexão em torno do PPP exige a identificação da filosofia político-pedagógica da comunidade que norteará todo o planejamento e organização escolar. É preciso pensar sobre o papel da escola no seu entorno (comunidade local) e na sociedade. Podemos articular esta reflexão por intermédio do levantamento de questões a serem problematizadas coletivamente por toda a comunidade escolar, tais como:

a. Qual a concepção de escola e de educação que queremos veicular na sociedade contemporânea?
b. Qual o papel de nossa escola e como esta se relaciona com a sociedade?
c. Que tipo de formação homem-mundo queremos implementar?

Cabe salientar que a avaliação educacional em suas diferentes modalidades e fins adquire centralidade nas políticas educacionais pós LDB 9394/96, ora situada como instrumento importante de gestão escolar vinculada à questão da qualidade da educação. A LDB 9394/96 determina a competência da União para assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino; bem ainda, assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior.

Por outro prisma é fundamental que o sistema de avaliação institucional se fundamente também na análise do Projeto Político-Pedagógico e na atuação dos órgãos colegiados, especialmente, do conselho escolar e sobre qual é a relação entre avaliação e o referido PPP.

15 – ESTÁGIO

Tendo em vista que a função precípua da nossa instituição é a formação do educando para o seu desenvolvimento integral, preparando-o para exercer a sua cidadania e consequentemente propiciando possibilidades para a sua inserção no mundo do trabalho, o estágio se apresenta como auxiliar na efetivação desse objetivo.

O Colégio estadual Projeto Formoso tem como foco estabelecer uma relação de cooperação com as Instituições de Ensino Superior – IES, colaborando e disponibilizando espaço para a realização de estágios curriculares obrigatórios e não-obrigatórios. Os professores das diversas áreas do conhecimento, de acordo com o seu horário recebem estagiários, inclusive para as áreas de gestão.

Vale ressaltar que o estágio é um espaço rico em conhecimento e aprendizagem, devendo propiciar aos estagiários a aproximação com as situações vivenciadas no cotidiano escolar. No entanto, o estágio deve também colaborar com a escola, ou com o professor que recebe os alunos no sentido de uma análise e reflexão crítica sobre a organização do trabalho pedagógico. Essa crítica precisa estar respaldada em referenciais teóricos que permitam ao professor também refletir sobre sua prática, evitando análises descontextualizadas que em nada enriquece ambas as partes. O retorno à U.E. dos resultados obtidos durante o período do estágio é fator preponderante para a inserção do referido estagiário nesse espaço.

Conforme elucida Pimenta (2009), a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Desse modo, autora ainda acrescenta que,

> O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). (PIMENTA, 2009, p.41)

O estágio, ainda que tenha como propósito a preparação para o trabalho produtivo, vai além da formação articulada para o mercado de trabalho, engendra-se como uma atividade complementar à formação acadêmico e/ou profissional realizada por livre escolha do educando.

Para que o estágio possibilite ao educando a conquista de sua emancipação sócio econômica e política através da aquisição de conhecimentos que permitam a atuação aluno no mundo do trabalho, a formação do sujeito deve ser considerada pelas díspares disciplinas com o intuito de possibilitar a aquisição pelo aluno de subsídios teóricos historicamente construídos

os quais possam ser integrados à prática do estágio, bem como serem utilizados para além da escola, para a formação integral do sujeito.

A legislação referente ao Estágio Curricular dispõe na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Segue-se a LDBEN 9394/96 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituída pela Resolução CNE/CEB Nº 03 de 26 de junho de 1998 que estabelece:

Art. 4º. As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

E em 2008, culmina com a Lei 11.788 de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

Nesse ínterim, a Lei 11.788/2008 dispõe:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

Com Base nas proposições acima suscitadas, o Estágio Curricular não obrigatório ofertado pelo nosso colégio tem sua base legal na Lei LDBEN 9394/96, na DCNEM de 98 e na Lei 11.788 de 25 de Setembro de 2008, além de estar regulamentado pelo PPP e Regimento Interno.

Em nossa instituição a modalidade de Estágio Curricular não-obrigatório será ofertado apenas para alunos do Ensino Médio.

Para que as atividades do estágio extra curricular não-obrigatório ocorram se faz necessário o estabelecimento de direitos e deveres dos sujeitos envolvidos: Agente de integração (intermediário), Unidade de Ensino (escola de ensino regular), Instituição Concedente (unidade sede do estágio) e o Estagiário (aluno).

No que concerne à Unidade de Ensino, compete à equipe pedagógica o cumprimento dos seguintes itens:

I - Informar aos professores das turmas que tiveram alunos que realizam estágio não obrigatório para que os professores possam contribuir com a relação teoria-prática;

II – Observar e registrar junto com o aluno a relevância do estágio para a sua formação para o mundo de trabalho.

Quanto a Unidade Concedente/Agente de Integração se faz necessário o cumprimento dos seguintes itens:

I – Firmar termo de compromisso (3 vias);

II – Plano de estágio constando às atividades desenvolvidas pelo estagiário;

III – Vinculação das atividades com o campo de formação acadêmico/ profissional;

IV – Vinculação a uma situação real de trabalho;

V – Adoção de horário de Estágio que não coincida com o horário de aulas;

VI – O aluno não pode ter vínculo empregatício com a instituição que pretende estabelecer o vínculo como estagiário;

VII – O estágio não pode exceder a 2 (dois) anos;

VIII- Estabelecer termo de compromisso entre as instâncias envolvidas e zelar por seu cumprimento;

IX – Emitir relatório das atividades/desempenho do estagiário e enviar a unidade de ensino.

Quanto ao papel do aluno estagiário se faz necessário o cumprimento dos seguintes itens:

I – Cumprir as normas estabelecidas no termo de compromisso firmado com a Unidade concedente;

II – Estabelecer horário do Estágio de acordo com as orientações da Unidade, desde que não interfiram no período escolar.

Desta forma, ficam estabelecidos os itens que devem ser cumpridos e os responsáveis para sua execução. Outrossim, este espaço escolar compreende a importância do estágio como possibilitador de novos conhecimentos teórico práticos imprescindíveis para a formação integral dos sujeitos.

16 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Conceição Pereira de. **Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, a Grande Conquista**, Arte & Cultura, 1999, 1ª Edição.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 2007.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9.394/96.**

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SENTEC, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **LDBEN Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo : Cortez, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDBEN fácil**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

Decreto 2494/98 da Presidência da República.

Decreto 2494/98 da Presidência da República.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo : Corte ; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **A Nova LDBEN – Ranços e Avanços**. Campinas, SP : Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. LDBEN nº 9394/96.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 6 ed. São Paulo: Olho D'Água, 1982.

GADOTTI, Moacir**. Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã**. Construindo uma escola cidadã – Projeto Político-Pedagógico. Brasília: Seed/MEC. Série de Estudos de Educação a Distância,1998.

Instrução Normativa n° 002/2016- Orienta as unidades escolares da rede estadual de ensino da Bahia, na aplicação dos procedimentos de avaliação, para o cumprimento das diretrizes dispostas na Portaria de n° 6562/2016 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9.394/96). 07/12/2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000, p.40.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 2006.
Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.

Plano Nacional de Educação – Educação de Jovens e Adultos.

- Parecer 015/98 –Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 264

- Resolução 03/98 – CEB. Constituição Brasileira – Artigo 205.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e Aplicar a Nova LDBEN**. SP, Pioneira Educ., 1997. 1ª Edição.

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 7ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APÊNDICES

PROJETO OUTUBRO ROSA

Fonte: fotógrafa Maria do Carmo Pereira

CHÁ PEDAGÓGICO/AC

F

Fonte: fotógrafa Maria do Carmo Pereira