



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

GEANE DE LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS
POLÍTICOS PEDAGÓGICOS**

**GUARABIRA/PB
2023**

GEANE DE LIMA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS
POLÍTICOS PEDAGÓGICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa.

**GUARABIRA/PB
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Geane de Lima.
Educação do Campo [manuscrito] : um olhar para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos / Geane de Lima Silva. - 2023.
66 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação : Profa. Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa, Departamento de Educação - CH."
1. Educação do Campo. 2. Identidade. 3. Projeto Político Pedagógico. I. Título

21. ed. CDD 370.11

GEANE DE LIMA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS
POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Formação Docente.

Aprovada em: 15/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Francineide Batista de Sousa Pedrosa.

Prof.ª Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa. (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Thayana Priscila Domingos da Silva

Prof.ª Dr.ª Thayana Priscila Domingos da Silva (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Luandson Luis da Silva

Prof. Dr. Luandson Luis da Silva (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, Geraldo e Ana, por todo o apoio
e dedicação ao longo da vida, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente em minha vida e me permitir chegar até aqui, agradeço.

À minha mãe Ana e ao meu pai Geraldo, pela educação a mim ofertada, por acreditarem em mim e me incentivarem a lutar, através dos estudos, por uma vida melhor, agradeço.

À minha família, por torcerem e vibrarem por cada conquista minha, agradeço.

Aos meus irmãos, Mauricélia, Marta, Nicodemos, Mariana e Gabriel pelo apoio e proteção durante toda a vida, agradeço.

Aos meus sobrinhos, Arthur, Pedro Henrique e Benício, por serem minha maior motivação e principais responsáveis por me fazerem persistir, agradeço.

Aos grandes amigos(as) que a universidade me presenteou, especialmente, André, Géssica, Marta, Naiara e Ruth, pela amizade e companheirismo, por estarem sempre presentes e não me permitirem desistir, agradeço.

À minha orientadora, Ma. Francineide Batista, por toda dedicação, compreensão e conhecimentos partilhados no decorrer da graduação e da construção deste trabalho, agradeço.

A Universidade Estadual da Paraíba e seus funcionários, pela presteza e atendimento, por todo suporte e acolhimento no decorrer da graduação e pela oportunidade de formação e aprendizado, agradeço.

Aos professores(as) do curso de Pedagogia e da Educação Básica que fizeram parte da minha trajetória, por todos os ensinamentos e contribuições em minha formação, agradeço.

À professora Dra. Thayana Domingos e ao professor Dr. Luandson Luis, por terem aceitado fazer parte da banca avaliadora desta pesquisa, agradeço.

Às demais pessoas, que de forma direta ou indireta contribuíram para minha formação pessoal e/ou acadêmica, agradeço.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 2014, p.38).

RESUMO

A Educação escolar do Campo é resultado da mobilização e resistência dos Movimentos Sociais do campo por um projeto educativo próprio e diferenciado. O presente trabalho discute acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do campo de um município da Mesorregião do Agreste Paraibano, e partiu do seguinte questionamento: como se dá a elaboração e efetivação dos Projetos Políticos Pedagógicos nas instituições escolares campesinas? Traçou-se como objetivo geral analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo de um município da Mesorregião do Agreste Paraibano, destacando sua elaboração e efetivação nas instituições de ensino; e como objetivos específicos: a) analisar a construção do Projeto Político Pedagógico a partir do que preconizam os documentos e leis que asseguram a Educação do Campo; b) compreender o processo de construção do PPP das escolas campesinas; c) discutir a elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo da Mesorregião do Agreste Paraibano. Concernentes aos aspectos metodológicos, o estudo tratou-se de uma pesquisa qualitativa em educação, sendo uma pesquisa documental e estudo de campo, realizado em escolas campesina, através das análises dos PPPs e da aplicação de um questionário semiestruturado com os(as) integrantes dos âmbitos escolares, bem como estudos dos Documentos e Leis que regem a Educação do Campo. Para o aporte teórico utilizou-se, dentre outros, Arroyo (2004); Caldart (2004, 2008, 2012), Veiga (2008), Santiago (1997), e documentos oficiais e imprescindíveis no processo de conquista dos direitos dos sujeitos do campo como, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Constituição Federal (1988) e Documentos oficiais da educação do campo, como, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; Parecer N° 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB, N° 1 de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB N°3, de 18 de fevereiro de 2008. Como resultados, constatou-se que se faz necessário muitos aprofundamentos para a concretização de uma educação do campo que vise, sobretudo, a participação efetiva de seus sujeitos na elaboração dos PPPs, objetivando a formação de agentes transformadores que contribuam para o desenvolvimento do campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Identidade. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The field school education is the result of mobilization and resistance of the Social Movements of the field for its own and differentiated educational project. The present work discusses about the Political Pedagogical Projects (PPP) of the rural schools of a city in the Mesoregion of Agreste Paraibano, and started from the following question: how is the elaboration and effectiveness of the Political Pedagogical Projects in the rural school institutions? It was outlined as a general objective to analyze the Political Pedagogical Project of rural schools in a city of the Mesoregion of Agreste Paraibano, highlighting its elaboration and effectiveness in educational institutions; and as specific objectives: a) to analyze the construction of the Political Pedagogical Project from what the documents and laws that assure the Education of the Field recommend; b) to understand the process of construction of the PPP of the rural schools; c) to discuss the elaboration and effectiveness of the Political Pedagogical Project of the rural schools of the Mesoregion of the Agreste Paraibano. Concerning the methodological aspects, the study was a qualitative research in education, being a documental research and field study, carried out in rural schools, through the analysis of the PPPs and the application of a semi-structured questionnaire with the members of the school scopes, as well as studies of the Documents and Laws that rule the Field Education. For the theoretical support we used, among others, Arroyo (2004); Caldart (2004, 2008, 2012), Veiga (2008), Santiago (1997), and official documents that are essential in the process of conquering the rights of rural people, such as the Law of Directives and Bases (LDB, 1996), the Federal Constitution (1988), and official documents of rural education, such as Decree no. 7. 352, of November 4, 2010; Parecer N° 36, of December 4, 2001; Resolution CNE/CEB, N° 1 de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB N°3, of February 18, 2008. As results, it was observed that many deepening are necessary for the concretization of a field education that aims, above all, the effective participation of its subjects in the elaboration of the PPPs, aiming at the formation of transforming agents that contribute to the development of the field.

Keywords: Field Education. Identify. Political Pedagogical Project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	HISTORICIDADE E ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO	15
2.1	Contextualizando a Educação do Campo	16
2.2	Marcos Institucionais da Educação do campo	22
2.3	Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo	28
3	METODOLOGIA	35
3.1	Sobre a Pesquisa	35
3.2	Sujeitos da Pesquisa	37
3.3	Percurso Metodológico	39
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROGRESSOS OU RETROCESSOS?	40
4.1	Visão dos(as) participantes sobre a Educação do Campo	40
4.2	Apresentação e análise dos PPPs: as contrariedades de sua elaboração	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICES	56

1 INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento base para o norteamto da organização escolar visando o aprimoramento da melhoria do ensino e seu funcionamento. Requer um compromisso com a comunidade e com o crescimento pessoal e profissional dos seus indivíduos, compreendendo que sua elaboração demanda um olhar mais atencioso para as particularidades locais a qual seus sujeitos se encontram. A presente pesquisa busca trabalhar com a análise dos PPPs nas escolas campesinas, enfatizando a necessidade de desvelar sua construção e efetivação nos dias atuais.

Destacamos que a Educação escolar do Campo é fruto de grandes lutas e resistências dos Movimentos Sociais que trabalharam incessantemente pela garantia de direitos dos sujeitos campesinos, trazendo no perpassar do tempo, meios que os beneficiaram até os dias atuais. Sendo a educação campesina, por tempos esquecida e desvalorizada, a partir da década de 1980 começa a obtenção de melhorias significativas nessa área, que ainda necessita de mais discussões em prol de uma melhor organização para se chegar à educação escolar correspondente ao contexto social em que se situa.

O interesse pelo tema proposto, parte principalmente da pretensão de aprofundar as discussões acerca da temática que é, na atualidade, pouco discutida na localidade. O estudo acerca da elaboração do Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo, principiou-se com o propósito de compreender as aplicações que circundam a elaboração do currículo escolar, tendo em vista a escassez de dados, análises e discussões quanto a essa temática.

Sendo assim, a ideia de pesquisar a educação campesina e seu formato de ensino a partir de um documento que regulamenta o funcionamento das escolas é uma ideia com antecedentes; pois, somos fruto da educação escolar do campo, advinda de turma multisseriada. Conhecer, compreender e refletir sobre essa realidade, bem como analisar como é estruturado o conhecimento a partir do planejamento geral que organiza a escola do campo (PPP) é uma realização pessoal, tendo em vista a sua responsabilidade de englobar a realidade de tantos sujeitos campesinos que desconhecem seus direitos frente a uma instituição de ensino.

Além disso, tal norteamto manifestou-se por intermédio de algumas experiências pessoais numa escola localizada no âmbito rural. Constatamos, que na verdade, pouco se leva em consideração os saberes dos indivíduos, sua diversidade e sua identidade dentro de um PPP; e assim, acaba por não abranger as questões presentes nos documentos legais das escolas do campo. No entanto, os impasses expostos para o desenrolar do trabalho são considerados de grande importância e relevância social, pois a partir do campo de pesquisa, podemos recriar um

olhar para esta realidade tão desprovida de atenção e de investigações por parte dos órgãos públicos e, assim, lutar para que a Educação do Campo seja cada vez mais reconhecida e valorizada.

O processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico requer um trabalho em conjunto com todos que compõem o âmbito escolar: gestores(as), professores(as), mães, pais, alunos(as) e a própria comunidade. Sendo ele o principal documento que norteia a escola, precisa ser levado em consideração a realidade social de quem compõe esse espaço, englobando, assim, as particularidades dos sujeitos. Para tal, este documento abre caminhos para a valorização da cultura local, bem como, para a construção da identidade de um povo. Baseado nessa perspectiva, a partir dos marcos legais que fundamentam a educação do campo, e tendo em vista sua considerável relevância no cenário educacional brasileiro, surge o seguinte questionamento: como se dá a elaboração e efetivação dos Projetos Políticos Pedagógicos nas instituições escolares campesinas?

Para responder à questão de pesquisa traçamos como objetivo geral analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo de um município da Mesorregião do Agreste Paraibano, destacando sua elaboração e efetivação nas instituições de ensino. Como objetivos específicos pretendemos: a) analisar a construção do Projeto Político Pedagógico a partir do que preconizam os documentos e leis que asseguram a Educação do Campo; b) compreender o processo de construção do PPP das escolas campesinas; c) discutir a elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo de um município da Mesorregião do Agreste Paraibano.

O estudo se trata de uma pesquisa qualitativa em educação, sendo também uma pesquisa documental e estudo de campo, realizada nas escolas campesinas de um município da mesorregião do agreste paraibano. Foram feitos estudos investigativos nas escolas, para compreensão do Projeto Político Pedagógico, e aplicação de um questionário semiestruturado com gestores(as), coordenadores(as), professores(as) e pais/mães para a construção e análise de dados da pesquisa, bem como estudos dos Documentos e Leis que regem a Educação do Campo.

O referencial teórico desta pesquisa apresenta uma elucidação acerca da origem da Educação do Campo, tendo como principais autores Arroyo (2004); Caldart (2004, 2008, 2012), Veiga (2008), Santiago (1997), dentre outros. Foram utilizados também documentos oficiais e imprescindíveis no processo de conquista dos direitos dos sujeitos do campo como, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Constituição Federal (1988) e Documentos oficiais da Educação do Campo, como, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; Parecer N° 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB, N° 1 de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB

Nº3, de 18 de fevereiro de 2008, dentre outros. Também, em se tratando do Projeto Político Pedagógico foram abordados alguns aspectos pertinentes para compreender a sua totalidade como o principal documento presente no âmbito escolar que organiza e norteia o trabalho pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas.

O texto foi dividido em cinco capítulos. O primeiro deles é a introdução, na qual fizemos uma explanação acerca da temática, bem como evidenciamos do que a pesquisa se trata, apresentando a justificativa, os objetivos (geral e específicos), questão de pesquisa e aporte teórico utilizado.

O segundo capítulo, referente ao aporte teórico e foi dividido em três subtópicos. No primeiro deles, buscamos contextualizar a educação campesina, compreendendo-a desde os seus primórdios até os dias atuais, objetivando conhecer os processos de luta e conquista por direitos. No segundo tópico foi abordado os principais marcos institucionais obtidos na educação campesina, apresentando desde as primeiras discussões para a obtenção de melhorias para o campo até as legislações vigentes. O terceiro tópico refere-se ao PPP das escolas campesinas; iniciamos com a contextualização do PPP, seguida da explanação acerca deste documento, evidenciando a lei que o regulamenta e sua importância no âmbito escolar, especificamente, nas instituições campesinas.

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia realizada para a coleta de dados. O mesmo foi dividido em três subtópicos, no qual trazemos a abordagem utilizada na pesquisa, a técnica de análise de dados, os sujeitos e instituições pesquisadas e todo o percurso metodológico realizado para a coleta de informações.

No quarto capítulo fizemos a análise dos dados obtidos com a pesquisa através dos questionários aplicados e dos PPPs. Dividimos em dois subtópicos, o primeiro deles destinamos aos aspectos mais relacionados a Educação do Campo e o PPP na visão dos participantes, enquanto que, no segundo apresentamos as análises dos PPPs das escolas, fazendo um diálogo com os principais documentos que regulamentam a educação campesina. Por fim, no quinto capítulo, temos as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido; seguido das referências e dos apêndices.

2 HISTORICIDADE E ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO

Por longos anos os sujeitos campesinos foram estigmatizados como atrasados e sem cultura, sendo inferiorizados pelo restante da população e, sofrendo como consequência, com o preconceito existente e a falta de direitos educacionais. Fernandes e Molina (2004, p.82) pontuam que “essa negação de direitos é facilmente constatada a partir da precariedade de condições de vida em que se encontram populações de áreas rurais”. A educação que antes era ofertada a população rural tratava-se de um modelo importado da educação urbana, sem objetivos e princípios próprios que se adequassem a condição de seus componentes, denominada de Educação Rural. Educação do Campo e Educação Rural, habitualmente, acabam sendo vistas como sinônimos, como um único modelo educacional, no entanto, ambas possuem objetivos e princípios diferentes.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.61).

Os movimentos sociais foram os responsáveis pelo nascimento de uma Educação do Campo, tendo como uma de suas metas a inserção da educação campesina na agenda política brasileira. A insatisfação com o modelo educacional estabelecido até então para os povos residentes no âmbito rural abre espaço para reivindicações dos movimentos sociais do campo, tendo como protagonistas os(as) camponeses(as) que resistiam e lutavam por uma educação própria e diferenciada, que abrangesse em sua organização a compreensão dos sujeitos do campo e seu modo de vida atrelada aos conteúdos escolares.

O processo para a aquisição de direitos no que tange a Educação do Campo foi árduo e demorado, persistia na sociedade a ideia de que o campo era inferior e que, por isso, não era merecedor de direitos, de escola, de educação. Com o êxito obtido por quem se empenhou incessantemente para inserir a Educação do Campo nas políticas públicas, ela atualmente é considerada uma modalidade de ensino que só chegou a se concretizar a partir das lutas históricas organizadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais.

Não se pode falar em Educação escolar do Campo sem se falar em um projeto político pedagógico adequado a realidade de seus participantes. Os sujeitos do campo necessitam de um

projeto educativo próprio que englobe suas mais diversas particularidades, um projeto que esteja atrelado ao seu modo de vida, que possibilite o aprendizado de seus costumes, crenças e cultura de um modo geral.

O presente capítulo busca contextualizar a Educação do Campo a partir do diálogo com os(as) principais autores(as) que discursam acerca da temática, apresentando seu processo de luta, principais marcos legais e suas contribuições para o seu povo até os dias atuais. Dentre os marcos, estão um Projeto Político Pedagógico que esteja em harmonia com o contexto sociocultural de seus indivíduos, oportunizando a formação e a construção de identidades.

2.1 Contextualizando a Educação do Campo

Para entendermos a Educação do Campo é preciso, antes de tudo, compreender que ela é também um direito à terra, para isso precisamos retornar aos primórdios da construção de nossa sociedade. A nossa história enquanto população brasileira é marcada desde o princípio pela resistência de um povo que lutou de forma constante por seu território e pela sua própria sobrevivência.

Com a colonização do país, seguida da escravidão de indígenas e negros, o direito à terra foi sendo retirado para a exploração de seus recursos por parte dos detentores do poder da época. Conseqüentemente, tendo em vista o período escravista instaurado no Brasil, os sujeitos em questão não possuíam um espaço para chamar de seu, pelo contrário, trabalhavam em condições precárias para manter sua própria subsistência, resultando, assim, em pessoas sem oportunidades de crescimento pessoal, profissional e educacional. Essas questões corroboraram para se perpetuar no cenário brasileiro a ideia de um povo sem educação, sem classe, sem cultura, sem conhecimentos e, portanto, sem direito a terra.

A relação direito-não-direito à terra acompanha o direito-não-direito à educação em nossa história desde a colonização. Os povos indígenas, os trabalhadores, os negros escravizados e até libertos assim como os camponeses foram decretados como sem direito à terra porque foram decretados sem saberes, sem valores de trabalho, de produtividade, sem educação, iletrados, analfabetos, logo, incapazes de tornar as terras produtivas. Logo, sem-direito à terra enquanto não superassem essas carências de educação. As políticas educativas de educação rural têm repetido essa histórica relação entre não direito à terra devido à carência de educação, saberes e valores. (SANTOS, *et al.*, 2020, p. 15).

A carência do direito a terras por parte da população do campo foi um dos fatores que contribuiu para o preconceito existente com os sujeitos camponeses. Considerando o caráter

elitista da nossa educação, não se buscava incluir a população que residia no campo em um sistema educacional institucionalizado, muito menos pensava-se numa educação específica que valorizasse e explorasse os saberes de mundo desses sujeitos. Assim, após longas décadas de desprestígio social, o direito à Educação surge a partir das lutas de trabalhadores(as) em conjunto com movimentos sociais unidos para a obtenção do lugar dos sujeitos camponeses, bem como a conquista de uma proposta de educação pensada não apenas para uma minoria da população, mas sim, para todos os sujeitos que foram responsáveis mais adiante pela construção de políticas que os favoreceram.

Foram longos anos de descaso pelos poderes públicos, mas também de resistência dos(as) trabalhadores(as) rurais que enfrentavam, buscavam e defendiam um ensino apropriado que englobasse as particularidades de seu povo e se distinguísse do ensino proposto na zona urbana, considerando as especificidades existentes no campo.

Como podemos perceber, a história da educação rural no Brasil foi marcada, profundamente, pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que, paralelamente, construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaços de vida, da diversidade cultural e identitária, das lutas, resistências e sonhos, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade. Não apenas uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano. (SANTOS, 2017, p. 214).

A educação escolar do Campo precisa obrigatoriamente diferir do meio urbano, considerando que as finalidades são diferenciadas. A mesma foi marcada por desmerecimento, preconceitos e desvalorização de quem acreditava que não seria pertinente trabalhar com os saberes do campo, tendo em vista seu caráter considerado inferior, para tanto, tinha-se “[...] uma vinculação a um modelo “importado” de educação urbana.” (SANTOS, 2017, p. 211), o qual foi vivenciado por tempos pelos sujeitos que recebiam essa educação. Considera-se de grande importância trabalhar com os saberes de mundo dos indivíduos na busca de valorização e construção de identidades. Para tanto, a Educação do/no campo precisa ser um local de aprendizagens significativas para seus participantes e não uma habitual reprodução de um outro formato educacional.

Essa é a principal questão colocada em pauta pelos movimentos sociais: uma educação que unifique os saberes escolares com os saberes decorrentes da localidade de seus protagonistas. É a luta dos movimentos sociais populares em busca de políticas públicas que apresentem transformações para seus respectivos públicos. A ascensão dos primeiros

movimentos sociais no Brasil se deu por volta das décadas de 60 e 70, quando se lutava contra a política vigente e suas muitas transformações que causaram descontentamento na população, fazendo com que houvesse grande resistência à ditadura instaurada no país. É nesse contexto que entra em ação o principal movimento contribuinte para a educação camponesa, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. (FERNANDES, 2012, p. 498).

Como já mencionado, a Educação do Campo é efeito da luta por terras, ou seja, da luta dos(as) trabalhadores(as) camponeses pelo seu espaço social. O MST surge nesse contexto, na tentativa de atribuir a população camponesa o que é ou deveria ser seu por direito legal. Estamos tratando de um período no qual havia forte intensificação nas discussões referentes a Reforma Agrária, assim, os direitos dos(as) trabalhadores(as) rurais entram em pauta a partir de articulações e debates de alguns movimentos sociais, sobretudo, o MST. Já se ouvia falar sobre esse movimento social há um determinado tempo, mas é apenas a partir de 1984 que ele se consolida no Brasil, onde temos uma maior organização que foi sendo ampliada a nível nacional e já se configurava na grande maioria dos Estados brasileiros.

A incansável luta por terras foi muito importante para a população do campo, sendo essa a principal e maior preocupação do MST, responsável por buscar melhorias para seu povo; a partir das mobilizações houve a possibilidade de se pensar na reconstrução de oportunidades que oferecessem melhores condições de vida para os(as) trabalhadores(as) do campo que os permitissem viver bem socialmente e com seus direitos garantidos, assim, “A reivindicação do direito à terra engendra outros direitos, como educação, saúde, transporte, moradia, alimentação [...]” (SANTOS; SOUZA, 2009, p. 215).

A requisição de um direito se encaminha para a construção de outro em prol de mudanças significativas para os respectivos sujeitos. Com o acesso a terras, agora precisava-se pensar em como funcionaria outras questões, como a educação, por exemplo, como seria uma escola do campo? O que ela precisaria ter? Como seriam as aulas? Essas foram algumas das indagações iniciais consideradas pelos líderes do MST nas primeiras articulações pelo direito educacional dos sujeitos camponeses. O Dossiê MST Escola (2005) apresenta algumas respostas a esses questionamentos de como seria uma educação escolar para o povo do campo.

[...] os pais têm clareza de que a escola deve ajudar no avanço da luta. [...] A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Ser um instrumento de continuidade da luta através das crianças [...] (MST, 2005, p. 18).

Tendo sido discutido por mães, pais, professores e professoras, almejava-se uma escola que trabalhasse a partir das particularidades do campo, fazendo com que não houvesse uma dissociação entre a vida sociocultural dos(as) alunos(as) e os saberes escolares, este, além do mais, é um dos pontos centrais da luta do MST pela educação, uma escola que alinhe seus conteúdos ao modo de vida dos(as) educandos(as), tal como uma superação do modelo tradicional de ensino imposto há tempos atrás e a criação de novos sujeitos sociais. Conforme o próprio MST (2005, p. 163), uma educação direcionada aos sujeitos camponeses tem que estar voltada para sua realidade, oferecendo soluções aos impasses ocorridos no dia a dia dos mesmos e construindo concretas possibilidades de permanência no campo, objetivando a partir da construção de novos conhecimentos, melhores condições de vida.

Assim, Bezerra Neto (2012) evidencia que a partir da conquista das terras deve-se buscar uma educação que tenha como principal fator os interesses dos(as) trabalhadores(as), em especial os do campo, pois, caso contrário, a conquista não terá tamanha validade. Caldart (2008) expõe que as lutas por escolas surgem concomitante com as lutas por terras, por intermédio do esforço permanente das famílias sem-terra a procura da conquista de uma educação institucionalizada que fizesse a diferença para os sujeitos camponeses, e se apresentasse com sentido para os mesmos; as mães e professoras foram as primeiras a se mobilizarem para esta obtenção, depois, alguns líderes dos movimentos também se moveram na luta por mais esse direito.

Em 1987 houve a consolidação de uma seção específica para a educação no âmbito do MST, responsável por organizar e planejar esse formato educacional do/no campo. Buscava-se uma escola diferente do modelo educacional da forma que era oferecida, a Educação do Campo metodizada pelo MST “[...] tenta organizadamente reinventá-la a partir das suas necessidades, demandas e da lógica da classe trabalhadora, objetivando a melhoria da qualidade de vida no campo e a elevação da consciência de classe e da capacidade técnica.” (ARAÚJO, 2007. p. 75). Almejava-se uma escola específica para esses sujeitos que envolvesse sua realidade, sendo assim, os conhecimentos adquiridos na escola, em consequência, deveriam ter validade e propósito social.

A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a

escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST. (CALDART, *et al*, 2012, p. 502).

Portanto, a bandeira da educação escolar do campo foi levantada e construída pelas próprias famílias que residiam no respectivo espaço, a classe operária deu início as primeiras reivindicações por uma escola do campo, mas aspiravam uma nova educação escolar. Anterior a década de 1990, tinha-se as primeiras escolas rurais construídas na década de 70, sendo caracterizada como subordinada ao formato educacional urbano, não possuindo autonomia e identidade própria, e deixando de levar em consideração a preocupação com o território no qual a escola e sua população estava inserida, além disso, mantinha-se a visão do campo como principal meio de produção, no qual a educação, em nenhum momento, foi tida como prioridade por parte dos governantes.

[...] a Educação Rural pensa o campo como espaço de produção, as pessoas serão vistas como recursos humanos, pois está baseada no pensamento latifundiário do controle político sobre a terra e as pessoas, sem perspectivas de desenvolvimento e emancipação humana, mas na preparação da força de trabalho. (COSTA; CABRAL, 2016, p. 184).

Em contraposição a esse formato educacional, os movimentos sociais do campo, abrangido pelos movimentos camponeses, movimentos quilombolas e movimentos indígenas lutavam por uma educação própria, uma educação criada por quem estava a par de toda a situação e conhecia, na prática, a realidade do campo. Cabe frisar que Educação Rural e Educação do Campo partem de perspectivas diferentes, a Educação rural possui visão elitista e baseia-se numa concepção urbanocêntrica de ensino, a Educação do Campo, idealizada após a Educação Rural, vem construir seu próprio método de ensino, tendo como protagonista seus sujeitos camponeses, que idealizavam uma escola autônoma e libertária.

Eis o sentido em que uma proposta de **educação do campo** pretende ser a sua contraface. A partir das experiências pedagógicas dos movimentos camponeses ela projeta a criação e a consolidação de uma educação escolar e paraescolar financiada pelo poder público, mas agora sob controle direto e pleno dos movimentos sociais. (BRANDÃO, 2021, p. 11 [grifo do autor]).

A partir do momento em que temos as primeiras articulações por parte da população camponesa, que tem como objetivo a criação de uma escola capaz de formar indivíduos que conheçam, valorizem, explorem sua realidade e construam suas identidades como sujeitos advindos do campo, anterior a isto, precisou-se de um olhar e de um reconhecimento crítico

frente a condição das escolas postas noutros tempos no campo. Atentar-se para tal, é um sinal de que a população estava se conscientizando quanto a seus direitos e papel em sociedade, buscando lutar para a transformação e para a aquisição de direitos. Começa-se a apresentar melhorias para essa população, os mesmos não mais queriam uma importação de determinado modelo educacional, mas sabiam que podiam construir sua própria, e aperfeiçoá-la a partir de seus ideais e princípios.

Por este motivo, chamamos de Educação do Campo e não Educação rural, pela busca incessante de construção de identidades. A nomenclatura Educação do Campo, assim como todo seu percurso, possui história, pautada na resistência e na busca por avanços de uma educação que foi tão esquecida por longos períodos. O parecer de nº 36/2001 evidencia a falta de contemplação da Educação do campo na legislação brasileira, não sendo ao menos citada nos textos constitucionais dos anos de 1824 e 1891.

A legislação brasileira silenciou a Educação do Campo, e até o ano de 1988 não englobava nos seus textos oficiais nenhum item quanto a mesma. Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que essas questões começam a modificar-se, a Educação passa a ser um direito de todos(as) e dever do Estado.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como um direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país. (BRASIL, 2001, s/p).

A Constituição Federal (1988) foi, decerto, um dos maiores avanços na área educacional. Apesar de não ter sido mencionado o ensino rural (nomenclatura até então utilizada nas legislações) a referida constituição abre espaço para o tratamento do respeito às diferenças e colabora para a produção de resultados e propostas pertinentes para o ensino do campo, contribuindo logo depois com a elaboração da futura Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, na qual tivemos uma identificação e particularização quanto a Educação do Campo na legislação brasileira, ainda de modo mínimo, mas, que corroborou para outros significativos progressos nesse contexto, que serão abordados mais adiante.

No que confere à legislação do ensino no campo, o principal marco legal obtido foi mediante a Lei nº 9.394/96 (LDB) que estabelece em seu Artigo 28:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, s/p).

A introdução de um artigo na legislação brasileira foi um grande e importante passo para o progresso do ensino do campo, bem como para a valorização da diversidade sociocultural do país. A partir de então, tem-se uma preocupação de adequação dos conteúdos mediados em sala de aula, tendo em vista as especificidades das localidades rurais, principalmente referentes ao clima, plantação, economia e trabalho. Ademais, o inciso I apresenta uma pauta que se concretizou por forte influência de lutas anteriores que é a adequação dos conteúdos curriculares com as necessidades e o interesse dos alunos, começando assim, o processo de construção e valorização da identidade de sujeitos do campo a partir dessas e dos demais ajustamentos contidos na LDB.

2.2 Marcos Institucionais da Educação Campesina

A aquisição de alguns direitos, subsidia a busca e conquista de novos. A partir da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), outras lutas começam a serem pautadas. Evidencia-se que a educação para o MST assumia uma importante posição, de tal maneira que promove, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), considerado por alguns autores como ponto de partida da Educação do Campo.

O I ENERA aconteceu na Universidade de Brasília (UnB), com a participação de mais de 20 Estados brasileiros, onde foi apresentado um manifesto feito pelas educadoras e educadores, tendo como pauta suas mais diversas reivindicações e contribuições em prol de políticas educacionais que favorecessem o campo. Como forma de manifestação, os contribuintes do I ENERA expuseram os seguintes pontos:

3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.

4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. (I ENERA, 1997, s/p).

Havia-se a compreensão de que a educação era o principal meio para uma transformação social e por isso precisava-se continuar lutando para a obtenção de desenvolvimentos benéficos para a referida área. O trabalho exposto pelas educadoras e educadores neste encontro, buscava, sobretudo, uma escola de qualidade para os sujeitos do campo que valorizasse o seu lugar e identidade; exigia-se melhores condições de trabalho e participação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação nas políticas educacionais do campo bem como:

[...] a luta e exigência de escola pública, gratuita e de qualidade no campo, especialmente nos assentamentos e acampamentos do MST. Escola pública no campo desde a educação infantil à universidade como questão de justiça social que ultrapassa, na época, a necessária e contingente alfabetização no campo. (SILVA, 2020, p. 6).

Assim, esse momento inicial resultou tanto em melhorias para o campo, como na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998. O PRONERA foi instituído pela portaria nº 10/98, por meio do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, caracterizando-se como uma política pública na área da Educação do Campo, tinha como principal objetivo “[...] promover ações educativas através de metodologias específicas à realidade sócio-cultural do campo, com vistas ao desenvolvimento rural sustentável.”. (ANDRADE; PIERRO, 2004, p. 02).

O programa volta-se para os assentamentos de reforma agrária, buscando englobar e trabalhar com a Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), escolarização em todos os níveis de ensino, assim como a formação continuada de seus profissionais.

Como Andrade e Pierro (2004) pontuam, o PRONERA segue três princípios, sendo eles, a interatividade, ao fazer essa comunicação entre os órgãos governamentais e os movimentos sociais; a multiplicação, visando o aumento no número de alfabetizados nos assentamentos; a participação, buscando inserir os sujeitos beneficiados na organização e construção do

programa. Assim, o PRONERA é considerado um dos principais marcos institucionais da educação campestre e mais um dos avanços obtidos por intermédio dos movimentos sociais que possibilitou e possibilita o acesso dos(as) assentados(as) a uma educação institucionalizada, com adequação às mais diversas particularidades de seus participantes.

Ainda em 1998, a partir das discussões feitas no I ENERA, realizou-se a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia/GO, contando com a importante participação de muitos educadores e educadoras. Foi promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pela Universidade de Brasília (UnB), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nela, evidenciou-se as dificuldades e problemas encontrados na escolarização do campo, com o intuito de analisar e inserir a Educação do Campo na agenda política do país, bem como construir um projeto educativo próprio. Para Fernandes (2004) com as discussões realizadas na conferência, o principal objetivo era ver o campo como um espaço único, como pertencente do mundo e não como um resíduo das cidades.

Esta Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural. (SANTOS, 2017, p. 216).

Em 2001 foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo objetivos e metas a serem seguidas no decorrer de dez anos na educação, com prazo de vigência de 2001 a 2010. Com relação a Educação do campo, o PNE, segundo Munarim (2008), não possibilitou a abertura de diálogos com os líderes dos movimentos sociais do campo para a inclusão de novas propostas, o que se constituiu numa anti-política pública de Educação do Campo, considerando sua perspectiva excludente no que diz respeito ao rural. Assim, não foram metas bem intencionadas, tampouco acolhidas pelos sujeitos campestres que buscavam a inclusão de maneira eficiente da Educação do Campo nas políticas educacionais. Logo, “[...] o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, preconceituosa e excludente do campo, que sempre embasaram as políticas educacionais brasileiras.”. (MUNARIM, 2008, p. 64).

Assim, existem contradições no que tange a construção da educação campesina, como o próprio Plano Nacional de Educação (2001-2010). Quanto a isso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) (2007, p. 38), apresenta uma revisão do PNE correspondente a Educação do Campo, onde é explicitado que as metas e objetivos do PNE “apontam equívocos e omissões em grande parte do diagnóstico e nas metas definidas, às quais não correspondem às demandas reais dessas populações.”.

No PNE com vigência de 2014-2024 identifica-se uma certa evolução no quesito da educação campesina, no documento tem-se como meta 1 “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.”. Como estratégia (1.7) para cumprimento dessa meta o PNE pretende limitar a nucleação das escolas e o deslocamento das crianças, como o intuito de atender as demandas e especificidades das comunidades rurais.

Em um comparativo entre este PNE e o anterior, observa-se que mudanças já foram ofertadas. No transcorrer das metas e estratégias temos a ampliação de transporte para estudantes do campo, aquisição de equipamentos, formação de professores(as) e promoção da EJA. Por fim, no que tange o PNE atual (2014-2024) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (2015, p. 15) pontua que o mesmo “estabelece avanços em relação ao Plano anterior (2001-2010), na medida em que delimita um conjunto de objetivos e prazos passíveis de aferição e monitoramento.”.

É instituído em abril de 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como resultado das discussões realizadas na primeira conferência por uma educação básica do campo, da Lei nº 9.394/96, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), da Lei nº 10.172 e do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. As Diretrizes visam realizar adequações nos projetos das escolas do campo em todos os níveis educacionais, bem como na profissionalização de seus educadores.

O parágrafo único do Art. 2º das diretrizes, reforça que “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]” (BRASIL, 2002, s/p), assim, tem-se as primeiras articulações na legislação da educação campesina em contemplar as vivências do(a) aluno(a) em sua realidade social e utilizar como metodologia de ensino nas respectivas escolas. Para tanto, o Art. 3º das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo,

estabelece que o poder público deve garantir a universalização do acesso da população camponesa à educação básica e profissional, reforçando a importância da educação escolar para o desenvolvimento pleno do país.

Visando contemplar a diversidade existente no campo, nas propostas pedagógicas de ensino, são estabelecidas:

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 arts. 23, 36 e 28 da lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único: Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, s/p).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) é uma proposta munida de recursos favoráveis a população camponesa, isto porque a mesma foi construída pela influência dos seus próprios sujeitos. No Art. 6º e 7º, é definido que o poder público atribui a responsabilidade a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios de proporcionar educação infantil e fundamental, ensino médio e educação profissional, além de ensino para aqueles que não tiveram a oportunidade de terminar seus estudos no tempo previsto, sendo de atribuição destes órgãos normativos a regulamentação de metodologias específicas para o desenvolvimento da educação escolar do campo nos mais variados espaços pedagógicos.

No que tange aos demais artigos presentes nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, estes serão discutidos e detalhados mais adiante, no tópico 2.3, por se tratar de questões referentes aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas camponesas. Por hora, cabe ressaltar que este foi mais um passo dado no alcance de direitos de uma população que está ascendendo socialmente, graças aos esforços de um coletivo, de um movimento que contribuiu para que houvessem melhorias significativas para o referido âmbito. Deste modo,

[...] entendemos que à medida que as Diretrizes tratam da operacionalização de currículos, é preciso considerar que o mesmo é uma construção social e cultural, intimamente vinculada a todo um contexto social, político, econômico e cultural que, por sua vez, está relacionado a projetos de um determinado tipo de sociedade. (SILVA, 2008, p. 20).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, as conquistas obtidas a partir dos anos 90 em termos de implantação de políticas públicas para a Educação do Campo, foram sendo desenvolvidas pela nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no campo do MEC desde a sua criação, em 2004, “[...] em seu trabalho de parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades, movimentos sociais, professores das redes públicas e realização de 25 seminários no biênio 2004/2005”. (BRASIL, 2007, s/p), mas que foi extinta no ano de 2019. Em 2008, é estabelecido diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo, com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, tendo como meio norteador as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

Alguns pontos foram acrescentados na referida resolução, como a inserção de alunos(as) com deficiência residentes no campo na educação básica, conforme o §5º do Art. 2.

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008, s/p).

Em 2010, o decreto nº 7.352 de 4 de novembro dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, que elevou a Educação do Campo a uma política de Estado. Em seu Art. 3º “Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo [...]”. (BRASIL, 2010, s/p). Dentre esses mecanismos estava a redução do analfabetismo no âmbito campestre, com a oferta de políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (§ I), a contribuição para a inclusão digital dos estudantes do campo por meio do acesso a computadores e a outras tecnologias (§ IV), dentre outros.

No que diz respeito a formação de professores(as) para a educação do campo, é discutido no art. 5, incisos 1º e 2º do decreto nº 7.352/2010:

§ 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. (BRASIL, 2010, s/p).

Deste modo, é perceptível que a partir dos marcos legais para a educação escolar do campo, busca-se fazer uma recuperação da mesma, com o intuito de superar o que foi por anos desordenado. A formação de professores para a educação do campo é lei, portanto, um direito legal dos(as) alunos(as) em possuírem um(a) profissional qualificado(a) e capacitado(a) para suprir as demandas existentes, compreendendo as especificidades de tal âmbito e contribuindo para a uma melhor formação dos sujeitos. Assim, com o decreto de nº 7.352/2010 de acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) (2012, p.15), passa-se a materializar os direitos conquistados pelas diversas lutas sociais obtidas anteriormente, cabendo ao Estado levar em consideração as dificuldades e os empasses encontrados na luta pelo acesso a tais direitos.

Com o perpassar dos anos, conquistou-se grandes e significativas mudanças no campo, considerando que anterior a década de 90, a Educação do Campo sequer foi citada nas leis de educação. Os marcos legais e históricos apresentados no discorrer deste capítulo, foram, decerto, os principais no âmbito da Educação do Campo, introduzindo-a na legislação brasileira e possibilitando que os sujeitos camponeses não mais se encontrassem a margem da constituição e diretrizes educacionais, e sim, fossem componentes da mesma.

Falar hoje de Educação do Campo, é principalmente falar de conquistas, de esperança, de lutas, da força de um povo que se empenhou em conseguir seu espaço e sua educação tão almejada, tornando a utopia de uma escola que valoriza seu povo, que busca a construção de identidades baseado na sua cultura e no seu modo de vida, uma realidade possível, realidade esta que, apesar das muitas conquistas na legislação, ainda possui alguns percalços em sua efetivação e necessita de um olhar mais atento para a forma que a mesma está sendo introduzida nas escolas, especificamente, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, que serão discutidos no tópico subsequente.

2.3 Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo

Os primeiros debates referentes a uma proposta político pedagógica surge na década de 80 como forma de contraposição a realidade educacional imposta. Emergia na sociedade o anseio em construir um novo modelo educacional com um olhar mais atento para seus sujeitos receptores. Assim, o contexto histórico no qual o PPP surge, conforme Sulzbach (2011, p. 01),

[...] vem na esteira destas transformações, teve sua origem no período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980, época em que os governos de oposição, aos poucos, foram delineando uma política educacional contrária a que fora imposta pelos governos militares [...].

Conforme mencionado, as discussões acerca de uma proposta pedagógica nas escolas são anteriores a década de 90, período esse, de grandes transformações e mudanças no âmbito político e social no Brasil; a educação também percorre um longo caminho para a transfiguração de uma proposta educacional. É somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº9.394/96, que o PPP tornou-se um instrumento legal, considerado, a partir de então, um documento obrigatório em todas as escolas de educação básica no Brasil.

O PPP é o documento que norteia todo o funcionamento de uma instituição escolar, desde as questões administrativas até as atividades pedagógicas, sendo precedida por um planejamento. Este processo de elaboração e de planejamento é um processo no qual vários fatores precisam e devem ser levados em consideração para que se concretize, desde o contexto sociocultural no qual a escola se encontra, até a realidade e experiência de vida dos(as) discentes. Como aponta Libâneo (2013, p. 243), o planejamento é uma atividade consciente e sistemática, que tem como principal intuito a aquisição de conhecimentos dos(as) alunos(as), sendo assim, esse percurso deve ser intencional, tendo que possuir objetivos claros e precisos para a aprendizagem.

Para Santiago (1997) o projeto pedagógico da escola não significa uma mera formalidade, mas sim, um meio de aproximação sobre o que é pensando a respeito de conteúdo, métodos de ensino e alunos, sendo um confronto acerca dos propósitos escolares e de seus resultados, objetivados inicialmente pelo corpo da escola.

[...] a concepção de Projeto Pedagógico da Escola como processo de discussão coletiva das intenções sócio-educacionais, como aproximação do pensar e fazer a educação e o ensino; [...] Não nega a necessidade de planejamento e leitura do plano. Porém, neste caso ele surge como resultado dos estudos, da reflexão, das decisões e não como uma mera formalidade. (SANTIAGO, 1997, p. 71).

Vasconcellos (2014, p. 169) aponta que o Projeto Político Pedagógico é caracterizado como o plano global da instituição. Trata-se da sistematização que sucede o planejamento coletivo, realizado de forma contínua e ininterrupta. Assim, o ato de planejar se aperfeiçoa e se concretiza no decorrer do processo, onde é definido de fato o que se almeja realizar na escola, seus objetivos e finalidades para o melhoramento no ensino e aprendizagem. “É um instrumento

teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.”.

Veiga (2008, p. 13), pesquisadora na área do PPP, explicita o porquê de um projeto pedagógico ser também uma proposta política:

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 sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

O caráter político do PPP se caracteriza pelo forte compromisso com a realidade social dos(as) educandos(as), uma vez que a escola é um dos principais mecanismos na formação de novos sujeitos. Em função disso, o PPP consiste na articulação entre todos(as) que compõem o âmbito escolar, portanto, é uma ação que deve ser realizada em conjunto, englobando funcionários(as), gestores(as), professores(as), alunos(as), mães, pais e comunidade. A responsabilidade e o compromisso com a educação é função de todos os(as) agentes participantes, tendo em vista que a educação é um dos principais meios para a construção e evolução da sociedade, assim, deve ser vivenciada e comprometida em todos os momentos da rotina escolar e por todos os seus sujeitos.

Destarte, a LDB n° 9.394/96 em seu art. 12, 13 e 14, respectivamente, atribui aos estabelecimentos de ensino a elaboração e execução de uma proposta pedagógica, incumbem aos docentes a responsabilidade de participar da construção, que deve ser embasada nos princípios da gestão democrática, conforme apresentado na legislação.

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

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]

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

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

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

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, s/p).

Assim, baseado na legislação vigente a escola dispõe de total autonomia para construir seu PPP baseado nos seus ideais e princípios, precisando estar interligado com a realidade social de quem faz parte da escola e integrada a ela. Conforme o Art. 5º da resolução CNE/CEB de 2002 “[...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 282). Sendo a escola um espaço vivo e dinâmico, que se modifica constantemente, o seu PPP precisa estar atrelado as transformações ocorridas no âmbito social como um todo, e englobar as pluralidades de seus respectivos alunos(as).

Na construção do Projeto Político Pedagógico Veiga (2008) aponta que existem princípios a serem seguidos, são eles: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Além disso, “Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação”. (VEIGA, 2008, p. 22).

No que diz respeito aos princípios do PPP, especificamente a gestão democrática, ela é evidenciada na LDB (1996) em seu Art. 3º, inciso VIII e no Art. 206, que estabelece que o ensino será ministrado também pelo princípio da gestão democrática, objetivando a plena participação social de seus envolvidos em compromisso com os processos decisórios escolares. Além disso, a gestão democrática também é mencionada no PNE (2014-2024) estabelecendo como meta assegurar condições para que no prazo de dois anos haja a efetivação da gestão democrática nas escolas, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União.

Partindo para a educação escolar do campo compreende-se que é um direito legal de sua população, garantida e efetivada pela legislação brasileira. O PPP das escolas camponesas tem sua elaboração baseado na LDB (1996); para isso, são seguidos os mesmos meios e princípios apresentados anteriormente, com uma ênfase ainda maior na participação coletiva de seus sujeitos na construção de um PPP que se adequa as mais diversas peculiaridades e compreenda a realidade social do campo.

O processo para compreender a Educação do Campo, torná-la política pública e fazê-la ser reconhecida como uma educação própria, se deu a partir de lutas históricas, e não seria diferente na construção de um PPP para suas escolas. Houveram fortes discussões que se deram através das articulações realizadas pelos movimentos sociais na busca pela efetivação de seus direitos legais e das conferências: Por Uma Educação do Campo (1998; 2004), visando o reconhecimento do campo na agenda política e a construção de um projeto educativo específico.

Idealizava-se “Uma proposta em que os saberes teórico e prático sejam atualizados e articulados a este meio e a um projeto histórico e social, que possa facultar, ao aluno, melhores condições para a sua inserção no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura.”. (SEVERINO, 1998, s/p).

Regulamenta o art.1, §3º do decreto N° 7.352/2010, tratando acerca a política de Educação do Campo e o PRONERA, que as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Em seu art. 2 trata-se dos princípios da Educação do Campo e nos incisos II e IV são apresentadas questões referentes ao PPP.

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (BRASIL, 2010, s/p).

O PPP comumente é atrelado apenas às questões administrativas e pedagógicas a serem realizadas no âmbito escolar; entretanto, as questões políticas e culturais têm de ser inseridas no projeto e não podem ser tratadas com subalternidades, sobretudo nas escolas campesinas. Para Garske et.al (2019, p. 8) a construção de um PPP precisa dar “conta de implementar ações e relações nas dimensões administrativa, pedagógica, cultural e política, em uma perspectiva participativa, portanto, democrática”. Dessa forma, não se trata de construir um projeto educativo que vise somente a instituição escolar, mas que veja além dela, pois, a formação e desenvolvimento do indivíduo ocorre nos mais variados locais e a escola deve possibilitar o envolvimento das questões socioculturais em seu currículo.

[...] a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente. (CALDART, 2004, p. 09).

Sendo a cultura parte formadora do indivíduo, na organização de um Projeto Político Pedagógico a educação deve estar associada a ela, interligada com o modo de vida de seu povo,

englobando seus costumes, crenças, saberes e tradições que perpassam gerações. Assim, esses elementos precisam ser repassados e constantemente enaltecidos por quem compõe o âmbito escolar. Garske et.al (2019), ao discorrer acerca da organização escolar do campo, aborda que para a elaboração de novas propostas pedagógicas para a referida população é preciso entender que o processo educativo deve abranger a produção da vida no campo, e associar com os conhecimentos históricos sistematizados.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (2016), apresenta como seria um projeto educativo atrelado a realidade do oprimido: um projeto criado pelos sujeitos do campo e para eles, considerando suas origens e princípios e, acima de tudo, que seja um mecanismo de libertação. Em concordância com Caldart (2004, p. 14), “A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.”. Ou seja, é tornar o sujeito do campo como principal responsável pelo seu conhecimento, dar voz a quem por tempos foi silenciado, permitir que reflitam sobre qual educação anseiam e como se dará este processo pedagógico.

Uma característica da educação popular é considerar o oprimido, partir da constatação de sua realidade, de seu dia a dia, seu cotidiano, sua cultura popular como aporte e “ponte” necessária para a sua emancipação. A reflexão sobre a consciência do mundo pode ser elencada como um dos aportes rumo a uma pedagogia que parta das considerações que os “oprimidos” trazem e compreendem da realidade. (ROSSI, 2014, p. 17).

Quando o sujeito do campo dispõe de uma educação escolar adequada a sua realidade, é possível entender que a educação os faz crescer, os faz libertar-se, quando a criticidade vai sendo construída, ele jamais quer voltar a situação de oprimido. Aqui se começa a pensar numa outra perspectiva de mundo, em um mundo onde a mudança e o crescimento é possível, onde o campo e os(as) camponeses(as) são valorizados(as), suas identidades enaltecidas e seu trabalho e sua cultura ganhando cada vez mais espaço social. É nessa perspectiva de emancipação que os projetos pedagógicos das escolas campesinas precisam ser pautados, um projeto que vise, sobretudo, a autonomia, a compreensão da realidade e do papel essencial de cada componente desta conjuntura.

Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país, e sua educação. (CALDART, 2004, p. 7).

Partindo dessa perspectiva temos avanços benéficos para a população, uma vez que a escola se caracteriza como um espaço de identificação. O ponto central das discussões acerca da Educação Campesina se resume a tornar seus sujeitos como protagonistas de seu próprio projeto educativo, e isto não é uma tarefa fácil, pelo contrário, o processo de tomada de consciência e de reflexão crítica requer um trabalho coletivo. Para tanto, na construção do PPP, os educadores e educadoras do campo, juntamente com todo o corpo escolar e os movimentos sociais do campo têm que construir objetivos e finalidades que defendam os interesses do seu povo, e busque romper com a visão estigmatizada do campo como atrasado e inferior.

Freire (1992, p. 110-111), em seus escritos, pontuou:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Um projeto educativo deve ser iniciado com esperança, esperança de fazer diferente, de querer transformar sua realidade e de buscar melhorias para o seu povo. É compreender que o trabalho coletivo é imprescindível no processo de aquisição de direitos que visem cada vez mais o crescimento da Educação do Campo e, conseqüentemente, de uma nova geração mais consciente e reflexiva. No entanto, essas questões só serão possíveis se houver enfrentamento e persistência, assim como aconteceu nos primórdios da educação campesina na luta por seus direitos legais, quando acreditou-se que todo o empenho teria bons resultados e faria a diferença na vida de muitos(as).

Os movimentos sociais lutaram e lutam por uma educação de qualidade, o esperançar deles trouxe conquistas e reconhecimento para o campo. Espaço de riquezas, fonte de trabalho e detentor de uma cultura e história riquíssima que deve ser mantida viva e muito mais valorizada pelos órgãos públicos e pelo seu povo.

3 METODOLOGIA

Objetivando compreender como se dá o processo de elaboração e efetivação dos PPPs das escolas campesinas, e tendo em vista a necessidade de conhecimento e acesso deste documento por toda a comunidade escolar, buscamos, nesse capítulo, conceituar o que é pesquisa, compreender a pesquisa qualitativa em educação, bem como apresentar quais foram os meios e técnicas utilizados para a obtenção dos resultados, apresentando os sujeitos da pesquisa, as instituições escolares campesinas de um município da mesorregião do agreste paraibano e todo o percurso realizado para a análise de dados.

3.1 Sobre a pesquisa

Antes de mais nada, é importante termos conhecimento sobre o que é pesquisa e como ela se caracteriza. De acordo com Gil (2002, p. 17) “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”. A pesquisa parte da curiosidade de compreensão acerca de determinado fenômeno, a qual busca entender como ocorrem os processos nos mais variados espaços. Pesquisar é, primeiramente, buscar informações, onde o pesquisador pode já conhecer seu objeto de estudo, como também pode não possuir conhecimento prévio acerca da temática.

A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 33).

Gil (2002, p. 17) aborda que as pesquisas podem ser classificadas em dois grupos, o primeiro deles é pesquisar com o intuito de conhecer, e o segundo é pesquisar a fim de conhecer e fazer da análise algo eficaz, produtivo. É partindo desta última classificação que esta pesquisa se situa, na perspectiva de adquirir informações, buscar compreender o objeto estudado e então, utilizar os dados obtidos para contribuir de maneira significativa com o âmbito pesquisado.

Dessa forma, a presente pesquisa possui abordagem qualitativa em educação, com objetivos exploratórios, tendo sido realizado uma pesquisa de campo e documental, com aplicação de questionário com as gestores(as), coordenadores(as), professores(as) e pais/mães de duas escolas municipais de determinada cidade, com a finalidade de analisar os PPPs das

escolas campestres, sua elaboração e efetivação no município, bem como as leis oficiais que as regulamentam.

Conforme já mencionado, no que tange a abordagem, optou-se pela qualitativa, tendo “[...] como premissa que nem tudo é quantificável e que a relação que a pessoa estabelece com o meio é única e, portanto, demanda uma análise profunda e individualizada.” (MALHEIROS, 2011, p. 31). Buscamos através desta abordagem compreender os fenômenos estudados pela ótica da pesquisadora, explorando informações mais subjetivas e com maior profundidade, não tendo grande importância, neste trabalho, os dados numéricos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21).

Os objetivos desta pesquisa são de caráter exploratório, no qual Malheiros (2011, p. 32) esclarece que busca aumentar o conhecimento a respeito de algo, fazendo com que a situação em questão torne-se mais explícita. Sendo assim, o que se objetiva é colaborar com o conhecimento já existente acerca das funcionalidades das escolas do campo de um município da mesorregião do agreste paraibano, dar mais visibilidade a esta temática que muitas vezes, apesar das leis que a regulamentam, é inferiorizada e esquecida pelos órgãos públicos.

Portanto, a pesquisa exploratória visa

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

O tipo de delineamento adotado na monografia foi a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Para Severino (2007, p. 123), a pesquisa documental trabalha com documentos no sentido mais amplo, desde jornais até documentos legais, portanto, os conteúdos dos textos ainda não passaram por um tratamento analítico, processo esse, que será desenvolvido pelo(a) pesquisador(a), a análise e averiguação documental. Já a pesquisa de campo, de acordo com Gil (2002, p. 53):

Procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo do campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

Enfatizamos a importância dos dois tipos de delineamento nesta pesquisa, como forma de suporte uma da outra. Em primeiro lugar, foi feita a pesquisa documental para conseguirmos analisar os documentos e leis que asseguram a Educação do Campo, para então partirmos para a pesquisa de campo, investigando se na prática, o que está vigente na legislação se concretiza no referido município, buscando compreender como a Educação do Campo é colocada neste documento orientador, e como os profissionais trabalham em sua elaboração.

Como técnica de análise de dados foram utilizados a documentação (PPP das escolas pesquisadas) e um questionário semiestruturado. “Levando-se em conta que a pesquisa é um ato criativo, o pesquisador(a) deve utilizar instrumentos que sejam adequados ao seu objeto de estudo [...] técnicas que captem a realidade em todo o seu dinamismo.” (OLIVEIRA, 2010, p. 78). Para a análise do PPP, tomamos como embasamento a legislação da Educação do Campo, presente no referencial desse trabalho, sendo eles a LDB (1996); as Diretrizes Operacionais da educação Básica nas Escolas do Campo, com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001; a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 e o PNE vigente. Buscamos por intermédio do questionário semiestruturado compreender como o município entende o PPP, como é feita a sua elaboração e como ele se concretiza no âmbito escolar.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Durante o desenvolver desta monografia muito foi abordado acerca da importância da gestão democrática nas escolas, especificamente na Educação do Campo, tendo em vista que sua origem se deu a partir das lutas populares. Por isso, consideramos de grande valia englobarmos nesta pesquisa os principais responsáveis pela educação campesina de um município. Assim, contamos com a participação de dois coordenadores(as), dois gestores(as), dois professores(as) e dois pais/mães de alunos(as), totalizando oito sujeitos.

Como nas escolas do município não dispõem de coordenadores(as) nas próprias escolas, inserimos dois coordenadores(as) que atuam diretamente na Secretaria de Educação em nossa pesquisa, sendo um deles o coordenador geral da educação do município e a coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, temos a possibilidade de compreender como a educação campesina é vista e/ou tratada por um dos principais órgãos responsáveis.

Para o desenrolar da análise, denominamos os(as) coordenadores(as) como A e B. O(a) coordenador(a) A é professor(a) concursado(a) no município, possui licenciatura em Pedagogia e especialização em Supervisão e Orientação Educacional. Atua na área educacional há 14 anos, e como coordenador(a) há 03 anos, sendo responsável pela coordenação de 11 escolas atualmente. O(a) coordenador(a) B possui formação em Letras Português e Pedagogia e especialização em Língua, Linguagem e Ensino. Atua na área educacional há 15 anos, e como coordenador(a) há 04 meses, sendo responsável pela coordenação de 07 escolas atualmente. Seu vínculo empregatício é temporário no município.

Ressaltamos que nesta pesquisa foi englobada todas as escolas do campo de um município, totalizando duas, por isso, trabalhamos com as duas gestoras do campo, sendo as mesmas do gênero feminino. Além disso, achamos importante inserirmos os professores(as) na pesquisa, tendo em vista que o PPP é feito coletivamente, e eles(as) são peças fundamentais neste processo. Assim, selecionamos um(a) de cada escola, tendo como critério primordial a formação em Pedagogia e/ou mais tempo de serviço em escola do campo.

Denominaremos as gestoras como A e B. O vínculo empregatício de ambas é temporário no município. A gestora A é graduada em Pedagogia, atua na área educacional há 19 anos, e 2 anos e meio enquanto gestora de escola do campo. A gestora B também possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia, está na educação há 16 anos, e 03 meses como gestora de escola do campo.

Em relação aos(às) docentes, a pesquisa foi realizada com dois professores do gênero masculino, o qual denominaremos de professor A e B. O professor A é concursado e tem 21 anos de atuação na área da Educação do Campo. É graduado em Pedagogia e pós-graduado em Psicopedagogia Institucional. O professor B é concursado no município, graduado em Pedagogia e Geografia e pós-graduado em Educação infantil e Fundamental. Atua há 12 anos na área educacional, e é professor de escola do campo há pouco mais de um ano.

Como meio de englobar diversos segmentos da educação campesina, contamos com a participação de duas mães de alunos(as) para apresentar os seus entendimentos acerca da temática. Considerando a grande quantidade de pais/mães e a inviabilidade de trabalharmos com todos(as), estabelecemos como critério incluir dois pais/mães como sujeitos participantes. Para esta seleção, optamos trabalhar com pais/mães membros do Conselho Escolar, em razão de já possuírem um certo vínculo no que diz respeito aos processos decisórios das instituições. Assim, tivemos a colaboração de duas mães residentes no campo, de uma das escolas pesquisadas. O grau de escolaridade de ambas é o ensino fundamental completo, onde suas principais fontes de renda é o Bolsa Família, programa do governo federal.

3.3 Percurso metodológico

Para iniciarmos a pesquisa procuramos a Secretaria Municipal de Educação para o mapeamento das escolas campesinas do município. Todos(as) os(as) coordenadores(as) atuam diretamente na secretaria, o que facilitou a comunicação nesse primeiro momento. Houve uma conversa inicial com os mesmos para o encaminhamento até as escolas, no qual me disponibilizaram o contato das gestoras responsáveis pelas instituições para agendarmos o melhor dia para as visitas, e a aplicação dos questionários com os(as) próprios coordenadores(as).

Por motivos de melhor acesso aos(as) coordenadores(as), realizamos o encaminhamento dos questionários no dia 29 de março de 2023, e utilizamos como recurso para envio o e-mail. A intenção inicial era de aplicarmos os questionários presencialmente, no entanto, tivemos dificuldades em organizar um dia em que os dois participantes estivessem presentes, então, essa foi a melhor forma que encontramos para dar início a pesquisa. Desde o primeiro contato, ambos se mostraram bastante interessados em participar e contribuir com o estudo.

O primeiro contato com uma das gestoras foi via *whatsApp*, disponibilizado por um(a) dos(as) coordenadores(as). Comunicamos a ela que para uma melhor abrangência da pesquisa, seria muito importante trabalharmos com toda a escola, desde a gestora, até as mães membras do conselho escolar. A gestora foi essencial e precisa nesta ocasião, que se disponibilizou a entrar em contato com as mães para que pudéssemos aplicar os questionários no dia estabelecido.

Denominaremos as escolas como E1 e E2. A primeira visita foi realizada na escola E1 no dia 14 de abril de 2023, e fizemos a aplicação dos questionários com as mães, e também entregamos os questionários para a gestora e o professor. Neste dia não foi possível o acesso ao PPP da escola por questões internas, mas, o mesmo foi-nos encaminhado dias depois, via e-mail. Já a visita na E2 aconteceu no dia 18 de abril de 2023, finalizando a pesquisa de campo. Foram entregues os questionários restantes e tivemos acesso ao PPP na escola, que também foi ofertado, posteriormente, via e-mail para uma melhor análise pela pesquisadora.

Em linhas gerais, ambas as escolas E1 e E2 foram bastante solícitas, demonstraram total interesse em participar e colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, não havendo hesitação no que tange ao acesso dos documentos escolares e respostas aos questionários, que nos foram entregues, dias depois, pelos sujeitos integrantes desta pesquisa.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROGRESSOS OU RETROCESSOS?

O presente capítulo visa apresentar e analisar dados da pesquisa. Tendo como instrumentos para tal, os PPPs de duas escolas campesinas, a documentação legal da Educação do Campo e os questionários aplicados na E1 e E2. No primeiro tópico englobaremos questões pertinentes a educação campesina com a utilização dos questionários, no tópico subsequente abordaremos a análise dos PPPs das escolas pesquisadas, no qual analisaremos de forma minuciosa os mesmos em conformidade com a legislação educacional.

As duas escolas pesquisadas ofertam aulas na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Atendimento Educacional Especializado e, somente a E2 atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os PPPs analisados foram construídos no ano de 2022, conforme solicitação da Secretaria Municipal. Segundo informações dos(as) participantes, a E1 e E2 já contava com um PPP, porém, com partes incompletas e desatualizadas, que não foram levadas em consideração para a elaboração do novo documento. Portanto, os dois PPPs não passaram por atualizações, mas sim, por um processo de criação. Como os PPPs foram construídos no final do ano de 2022, todos os objetivos e traços pontuados foram pensados para o ano de 2023, necessitando posteriormente, apenas de mudanças mínimas, acrescentando e modificando algumas questões pertinentes ao quadro de funcionários e quantitativo de alunos(as). Modificações mais aprofundadas só serão feitas caso haja a necessidade, conforme pontuaram os sujeitos da pesquisa.

4.1 Visão dos(as) participantes sobre a Educação do Campo

Antes de mais nada, cabe frisar que não há na Educação do Campo uma imposição quanto a determinação do modo de vida ou pensar de seus sujeitos. Cada um(a) vive conforme suas crenças, baseado em seus princípios, e seguindo seus próprios anseios. Entretanto, o principal ponto da luta por uma Educação do Campo é de que haja identificação do seu povo com suas raízes, e então encontrar meios de atrair seus sujeitos para a luta e permanência em seu local de vivência, mas, esse processo precisa acontecer de modo natural e não de forma imposta.

O Parecer CNE/CEB N° 23/2007 aborda que:

Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais, trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas e inovadoras [...] (BRASIL, 2007, p. 288).

Sabendo da importância da articulação entre a teoria e a prática, discutiremos nesse tópico, sobre as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa acerca da Educação do Campo, PPP e, da associação de ambos. Uma das principais questões colocadas em nosso questionário era de compreender até que ponto os profissionais da educação do município pesquisado tinham conhecimento acerca da Educação do Campo e de suas particularidades. Questionados(as) acerca da definição da educação campesina, algumas das respostas foram:

Coordenador(a) A: Uma modalidade de educação que assume uma política pública que busca universalização do acesso dos povos que vivem e trabalham no campo a uma educação escolar específica e associada a seus modos de vida, do conhecimento da cultura do campo numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Gestora B: A defino como algo maravilhoso, pois é um público muito bom de se trabalhar, há algumas dificuldades em períodos de chuva; pois dificulta o acesso dos alunos a escola, o transporte fica impossibilitado de os conduzir até a escola.

Professor A: É uma educação básica em etapas; com o ensino infantil e fundamental II, que se desenvolve um trabalho de sala multisseriada, com mistura de idade e de conteúdos.

Professor B: Como uma educação desafiadora e ao mesmo tempo promissora.

Observamos várias perspectivas em um único questionamento que nos fazem refletir sobre qual escola estamos oferecendo atualmente para as comunidades rurais. Verificamos que o(a) coordenador(a) A dispõe de um entendimento referente a Educação do Campo, que consideramos assertivo, apresentando uma visão condizente com a realidade do campo de estudo. Com relação aos demais profissionais, apresentam um entendimento limitado no que concerne ao movimento da Educação do Campo. Existe a visão de que a Educação do Campo é diferenciada e possui especificidades próprias, que deve trabalhar baseado na cultura e no modo de vida do seu povo, sem esquecer que a mesma é uma educação desafiadora, entretanto, há a visão do desconhecimento desse movimento.

De todos os participantes da pesquisa, nenhum deles dispõe de especialização ou aprofundamento na área em que atuam. Assim, essas percepções apresentadas acima, são

resultados da ausência de efetivação da legislação educacional que garantem a formação continuada para a qualificação de seus profissionais em conformidade com o contexto de atuação. O PNE (2014-2024) em sua meta 15 assegura que todos(as) os(as) professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; para isso, será implementado programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e outras modalidades educacionais.

O Art.13 da Resolução CNE/CEB de 2002 define componentes norteadores para o exercício da docência nas escolas do campo, sendo eles:

- I- estudos a respeito da diversidade e o efeito do protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- 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 ao 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, 2002, s/p).

Trabalhar com a Educação do Campo é, sem dúvidas, um grande desafio, mesmo em dias atuais quando se tem diversos meios de regulamentação, lidamos com a negligência por parte dos órgãos públicos de não fornecer uma educação para os povos do campo adequada a sua realidade, assim como, profissionais aptos para o trabalho. A falta de um olhar para as particularidades desses sujeitos e a associação dos aspectos culturais aos conteúdos lecionados no âmbito escolar, faz com que não haja identificação desses indivíduos com o seu espaço. Caldart (2004, p. 10) explica-nos que se defendemos uma formação específica para a Educação do Campo é porque entendemos que estamos construindo algo novo em nossa própria cultura, e isto significa que precisamos formar educadores e educadoras do campo para atuarem em diversos espaços educativos.

Durante o processo de análise ficou claro que nem todos(as) que compõe o âmbito escolar tem conhecimento do que a Educação do Campo se trata, principalmente, as mães. Quando perguntamos se as mesmas possuíam conhecimento de que seus filhos(as) tinham direito a uma educação diferenciada que englobasse o modo de vida dos sujeitos do campo, ambas responderam que não sabiam de tal informação, mas que consideram importante que os(as) filhos(as) aprendam um pouco mais acerca do local onde vivem, até porque, é um de seus principais meios de subsistência. Com isso, observamos que o principal fator para o

desconhecimento da proposta educacional do campo é consequência da não efetivação das políticas públicas conquistadas.

Quando questionados(as) se os PPPs das escolas englobam projetos educativos que trabalhem as particularidades do sujeito do campo, tivemos as seguintes respostas:

Gestora A: Sim, tentamos resgatar a cultura deles e trabalhar com isso no decorrer do projeto, aproveitando utilizar os conhecimentos trazidos pelas crianças e alinhar aos conteúdos escolares.

Gestora B: Sim. Um jardim a frente da instituição, preservar o meio natural em que vivem. Criar uma horta com a participação de toda comunidade escolar.

Professor A: Sim. É político na intenção de articular um envolvimento e interesse entre a comunidade e escola, trabalhando a realidade local.

Caldart (2004, p. 21) pondera que “Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações.”. A fala da gestora A corrobora com o pensamento da autora, pois, entende que a cultura faz parte da formação humana e que por isso precisa estar presente na construção dos PPPs dessas instituições; uma vez que a Educação do Campo nasceu atrelada ao trabalho e à cultura do campo. Entretanto, a gestora B e o professor A apresentaram visões divergentes do contexto. Ambos compreendem que a participação da comunidade se faz necessária, mas, apresentam pouco entendimento acerca da temática, não expressando de que forma englobam em seus projetos as especificidades de seu público-alvo, além de resumir a Educação do Campo a meio ambiente.

Conforme salienta Arroyo (2007, p. 169):

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo.

Em síntese, ao se tratar de Educação do Campo notamos que os profissionais que atuam diretamente nas escolas não possuem muito domínio sobre o movimento. Estas questões podem se dar em decorrência da ausência de educadores e educadoras locais que participem da realidade sociocultural da escola, dificultando o desenvolvimento de seu trabalho, como também pela falta de assistência no que diz respeito a continuidade de formação desses educadores e educadoras do campo.

4.2 Apresentação e análise dos PPPs: as contrariedades de sua elaboração

O Projeto Político Pedagógico de qualquer escola requer compromisso e responsabilidade com seus sujeitos e com a sua realidade sociocultural. Conforme Libâneo (2008, p. 151), o projeto é uma orientação da realidade, a qual a partir de seu entendimento, parte-se para reflexão e então traça-se meios para a construção de uma nova realidade, de modo que atenda às necessidades de seus alunos(as) em seus aspectos sociais e individuais.

Baseado no Art 5º da Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril de 2002:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, s/p).

Em concordância com o que está descrito na resolução acima, no questionamento aos sujeitos sobre o seu entendimento acerca do Projeto Político Pedagógico, os(a) coordenadores(as) A e B pontuam que:

Coordenador(A): *É uma ferramenta que vai além do currículo escolar, trazendo valores, crenças e culturas como também as diretrizes de ação que devem orientar toda a comunidade escolar. É a identidade da escola no desafio do cumprimento da sua missão e as potencialidades a ela vinculadas.*

Coordenador(a) B: *É um documento que garante autonomia em relação à proposta de orientação de suas práticas educacionais. É a identidade da escola, e quem faz parte da escola enxerga seu papel e como deve prosseguir no cumprimento da missão e desafio.*

Na mesma perspectiva todos(as) os(as) participantes da E1 e E2 apresentaram sua visão acerca do PPP de modo satisfatório. Nesse primeiro momento, ficou claro que existe uma concepção formada de que o PPP é uma exigência legal e um documento necessário para que haja um bom funcionamento da instituição escolar, conforme pontuam os(as) participantes. Os professores expõem visões semelhantes, ao destacar que o PPP é também um documento que reúne objetivos, metas e diretrizes de uma escola, respaldado pela LDB (1996); A gestora B enfatiza que o PPP “*é um dos nossos manuais de instruções que não pode e não se deve passar despercebido*”.

O PPP se faz com a união de todos(as) que compõem o âmbito escolar, pais/mães, professores(as), gestores(as), coordenadores(as), e comunidade. Para isso, utilizamos nos

questionários perguntas referentes a gestão democrática e de como ela foi efetivada na construção do PPP. Posto isso, identificamos contradições nas respostas obtidas.

Os(as) coordenadores(as), gestoras e professores consideram ser de grande relevância no âmbito educacional a efetivação da gestão democrática e afirmam que a mesma é realizada nas escolas do campo do município pesquisado. Conforme o Art 10º da Resolução CNE/CEB de 2002, é estabelecido que o projeto institucional das escolas do campo, baseado no art.14 da LDB (1996), garantirá a gestão democrática, a partir de meios que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade, os movimentos sociais, os órgãos normativos, dentre outros.

O(A) coordenador(a) B explicita que a gestão democrática do município é efetivada através de reuniões para elaboração das propostas pedagógicas das escolas, e fortalecimento das instâncias colegiadas como conselhos de escolas, representados pela comunidade em assembleias, atuando em sintonia com administrativos, financeiros e pedagógicos condizentes com as necessidades e potencialidades das escolas.

No tocante a gestão democrática, o PPP da E1 pontua que “a Escola procura o envolvimento da comunidade, objetivando um trabalho democrático, por meio de reuniões, eventos, seminários, ações de visitas das famílias a escola, como também, a visita de todos da escola a comunidade local”, assim como é explanado pela E2 que:

A Gestão Democrática em nossa instituição tem por segmento, a elaboração do Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva e participativa, a definição e fiscalização das verbas recebidas, divulgação e transparência na prestação de contas, por meio de reuniões do conselho escolar, assembleias deliberativas, ordinárias. (PPP E2, 2022).

No PPP das duas escolas E1 e E2 é explicitado que o mesmo foi elaborado por todo o corpo docente da escola, comunidade e representante dos pais e alunos(as), entretanto, embora os(as) profissionais escolares tenham afirmado que houve a inclusão de pais/mães e comunidade na construção do PPP, observamos que a participação de pais/mães, especificamente na E1, (escola na qual realizou-se a aplicação dos questionários com as mães) é inexistente no que tange a questões como essas. Atentamos também que no PPP da E2 a gestão democrática parte do sentido financeiro da escola.

O principal objetivo da aplicação dos questionários com as mães, foi de sondar e entender um pouco da realidade em que vivem como mães de alunos(as) do campo. Por este motivo, não houve nenhuma pergunta diretamente relacionada a educação campesina ou ao

PPP, buscamos trazer perguntas mais simples que nos ajudariam a chegar em um resultado final.

Nos dois PPPs discute-se muito sobre a relevância da integração entre família e escola, porém, a partir da pesquisa de campo, verificamos que o que está posto no PPP das escolas pesquisadas, nem tudo se efetiva na prática. Tal afirmação fundamenta-se nas respostas recebidas das mães, que embora sejam membras do conselho escolar, não participam dos processos decisórios da escola, as únicas atividades fornecidas pela instituição que requer a participação das mesmas são em reuniões para uma devolutiva de como está o desenvolvimento do(a) aluno(a) e festividades, apenas.

Em contraposição ao entendimento explicitado acima, a gestora B da E2 explica que a participação do corpo escolar na construção do documento se deu por meio de “[...] reuniões onde todos exponham as necessidades desta instituição como um todo”, na mesma perspectiva, a gestora A da E1 afirma que “O PPP da escola foi construído coletivamente. Por isso, considero importante, pais, professores e gestora participaram da elaboração. Fizemos a divisão em partes para cada professor.”.

A parte final dessa fala é problemática em diversos sentidos. Em primeiro lugar, o processo de construção do PPP deve ser realizado coletivamente a partir de diversas discussões com o seu público, é o momento em que juntos(as), vão dialogar acerca dos futuros objetivos do ensino, é o planejamento acerca do que se espera, de quais metas pretendem alcançar e a oportunidade de dialogar sobre a educação que almejam. Definir o que A ou B vai fazer no PPP vai na direção oposta ao que foi discutido nesse trabalho, e a própria legislação educacional. Ainda na mesma perspectiva, a gestora A enfatiza que:

Enquanto gestora fui a principal responsável pelo PPP. Deliberando algumas funções/tópicos para os demais funcionários. Dividimos por partes a escrita do PPP. O que discutia-se acerca da gestão eu fiquei responsável a parte mais pedagógica ficou para os professores.

A expressão da gestora A é contrária ao que está posto no PPP, nele é afirmado que a organização curricular acontece de forma coletiva e está sujeito a alterações necessárias na avaliação feita pela comunidade, sendo feita a partir dessa organização a construção dos planos de unidade e de aula. “É o princípio da flexibilização que nos permite propor, analisar, aprovar, executar, avaliar e refazer o planejamento, sempre que os objetivos propostos ou metas não forem alcançados.”. (PPP E1, 2022). Em coerência com Veiga (2008, p. 15) a escola não pode ser dirigida sob a ótica de um poder centralizador que dita as regras e exerce o controle

burocrático, pelo contrário, a principal luta da escola é para descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

A gestora B da E2 ao ser questionada sobre sua participação na elaboração do PPP da escola em que atua, menciona que o processo aconteceu “*interagindo de forma direta e democrática onde todos tenham voz e exponham suas ideias*”.

Temos aqui divergências no modo de pensar das gestoras; enquanto uma aponta que houve uma separação de pontos a serem feitos no PPP, outra afirma que seguiu os princípios democráticos no processo construtivo do documento.

O(a) coordenador(a) B enfatiza que a participação de todo o corpo escolar na elaboração do PPP é necessária para “*oportunizar o interesse de todos os membros articulados com a comunidade local, para garantir sua eficiência na constituição de planos, metas e objetivos de forma coletiva para que a escola desenvolva um ensino que prima pela participação de todos.*”, como complementação dessa fala o(a) coordenador(a) A conclui ressaltando que “*também se torna importante porque é momento de todos os sujeitos da escola conhecerem e avaliarem os valores da escola e as práticas utilizadas no processo de ensino.*”.

Na sequência, o próximo passo da discussão é referente ao que se deve conter no PPP de uma escola do campo, obtivemos o seguinte retorno dos questionários:

Coordenador(a) B: *Ações que envolvam toda estrutura pedagógica baseada nos saberes e realidade dos estudantes do campo, com o intuito de contemplar a diversidade do campo nos seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.*

Professor A: *Deve contemplar os aspectos relacionados a cultura e a vivência do campo, uma visão geral e suas particularidades de seus alunos.*

Em concordância com as falas acima, o PPP da E1 e E2, respectivamente, apresenta trechos que discutem os aspectos expostos.

Coerente com as estratégias previstas na LDB, a nossa instituição tem como meta prioritária o desenvolvimento de ações de integração entre educação/cultura e a realidade da comunidade onde a escola está inserida [...] através de conteúdos e metodologias que buscam valorizar o conhecimento de mundo, ao associar e fazer uma ponte entre a teoria trabalhada na escola e a prática no cotidiano, aproximando a escola da vida real dos alunos. (PPP E1, 2022).

É papel da escola realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. O desafio da escola do campo é desempenhar um

trabalho voltado para a realidade dos alunos, envolvendo família e sociedade rural, para que através da educação sejam formados sujeitos críticos e capazes de viver numa sociedade que atualmente exige muito de cada um. A educação trabalhada de acordo com a realidade dos alunos que vivem no campo apresenta possibilidades para que eles prossigam vivendo e trabalhando no campo. (PPP E2, 2022).

Observamos que os sujeitos da pesquisa da E1 têm conhecimento do que precisa ser trabalhado, entretanto, sentimos falta neste PPP de uma abordagem mais específica no tocante a educação camponesa e suas características, assim como, alguma menção referente a legislação que a respalda. Enquanto isso, conseguimos identificar mais desses aspectos no PPP da E2, que no decorrer do projeto discute-se questões relacionadas a cultura e sua articulação na proposta curricular.

Segundo o documento da E2, “o vínculo da educação com o contexto social e cultural leva a questionamentos e a revisão de modelos educacionais estabelecidos para atender os anseios e necessidades da sociedade, apresentando desafios acentuados e problematizados. (PPP E2, 2022). Além disso, o PPP da E2 possui um tópico específico para a explanação da temática camponesa, a qual apresenta-se como meio legal o decreto de nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, tal qual outros documentos e leis que regem o sistema educacional nacional, como, a LDB(1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entendemos que a maioria dos profissionais da E1 entendem o papel social da escola e a veem como parte formadora do indivíduo, no entanto, é preciso mais que entender, faz-se necessário introduzir esses pensamentos na prática pedagógica e apresentá-los a comunidade escolar, caso contrário, será só mais uma realidade utópica no âmbito educacional. O PPP da E1 traz as bases legais que orientam as práticas pedagógicas, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); BNCC; LDB (1996); Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, entre outros. O que queremos evidenciar com isso é que embora o PPP apresente diversas legislações que regulamentam a educação, não há registros de nenhuma concernente ao campo.

Outrossim, é válido reforçar para a comunidade e para os(as) estudantes que a sua educação é resultado de muitos embates de décadas anteriores e fruto da resistência de um povo que lutou pelo seu local e por uma educação institucionalizada que tivesse como base suas concepções de mundo. A inexistência desses aspectos na organização curricular da E1 abre espaços para a inserção de outras propostas, em sua maioria, advindas do meio urbano, sem muita ou nenhuma associação com seus sujeitos.

Após a escrita e atualização dos PPPs, eles são analisados mais adiante pelos(as) coordenadores(as), com isso, buscamos saber se os(as) coordenadores(as) participantes da pesquisa consideram que os projetos das instituições escolares campesinas estão adequados para a realidade de seus discentes e conforme a legislação educacional do campo

Coordenador(a) A: Em partes, pois ainda é muito comum encontrarmos na composição de seus textos informações descontextualizadas com o público alvo do campo, enfatizando-se características da escola urbana fragmentando assim a política de educação do campo expressas nos documentos norteadores e também nas orientações dadas pela equipe pedagógica da secretaria de educação. Essa prática nos pressupõe atenção maior e redobrada nestes aspectos no planejamento do projeto político pedagógico.

Coordenador(a) B: Parcialmente, no âmbito escolar do campo ainda se configura muitas características da escola urbana, fragmentando a política da educação do campo e exprimindo o que apresenta os documentos norteadores e as orientações repassadas pela equipe pedagógica.

Conseguimos identificar em nossa pesquisa os pontos trazidos pelos(as) coordenadores(as) relacionados a aparição de aspectos do meio urbano nos PPPs das escolas campesinas do município, no entanto, cabe ressaltar que questões como essas decorrem de um conjunto de fatores, principalmente no que concerne ao currículo. Existe uma proposta única dos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo advinda da Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas, conforme afirmação da gestora A, deixando as instituições escolares sem muita autonomia para trabalhar de acordo com os objetivos traçados no PPP. Ademais, os cursos de formação continuada fornecidos pela Secretaria Municipal, certamente corroboram para a melhoria do ensino, porém, todos são realizados com temáticas que favorecem o meio urbano, enquanto o campo permanece desprovido de atenção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aquisição de direitos da educação escolar do campo foi árduo e demorado, lidamos com o esquecimento e desvalorização desse espaço até a década de 80, o que levou anos para ser devidamente reconhecida como política pública. Desde os primórdios da Educação campestre, seus protagonistas, os camponeses e camponesas, lutavam por uma educação própria e diferenciada, atrelada ao trabalho e a cultura do campo, com o compromisso de propagar seus princípios e trabalhar em prol da construção de identidades, para isso, precisariam que os projetos educativos dessas escolas também estivessem adaptados à realidade sociocultural de seus sujeitos.

Neste trabalho buscamos entender e analisar o funcionamento da Educação do Campo com base em seus PPPs. Baseado no que foi organizado, esperamos ter conseguido atingir os objetivos propostos no início da monografia, investigando o PPP das escolas do campo, embasando-se nas leis educacionais que a regulamentam, de modo a compreender o processo de sua construção, bem como realizar uma discussão sobre o desenvolvimento de sua elaboração nas escolas campestres de um município.

Mesmo que nos PPPs contêm trechos relacionados a gestão democrática e participação de todos(as) os(as) integrantes no âmbito escolar nos processos decisórios, algumas das repostas obtidas com os questionários partem de uma perspectiva contrária ao que está posto. Muito embora, o objetivo do trabalho não foi fazer um estudo comparativo, ou observar respostas cruzadas. Trabalhar com a análise das falas dos informantes, observando o que está posto nos PPPs das instituições, teve, exclusivamente, o intuito de aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos, os campos de atuação e os Documentos legais.

Compreendemos que a elaboração de projetos educativos adequados a população campestre é uma realidade possível, mas, que ainda se caracteriza como um grande desafio a ser enfrentado. Notamos que os PPPs encontram-se com lacunas concernentes a sua elaboração e efetivação, decorrentes de alguns aspectos, dentre eles, a organização, gestão, falta de autonomia escolar, formação específica para seus profissionais e ausência de contextualização da Educação do Campo. No entanto, esses pontos são mais visíveis no PPP da E1, pela ausência de uma abordagem mais aprofundada pertinente ao contexto sociocultural do seu público-alvo.

Já no PPP da E2, embora contenha alguns dos pontos mencionados acima, conseguimos identificar mais elementos positivos, dentre eles, a exposição de um plano de ação do PPP da escola no qual objetiva-se a leitura, análise e atualização do PPP e da proposta curricular, buscando contribuições para melhoria dos mesmos, tendo como responsáveis dessa ação, todo

o corpo escolar. Também, foi possível identificar documentos da Educação do Campo em seu PPP e uma maior aproximação em seu texto com o seu público alvo.

Analisar e entender como ocorre/ocorreu o processo de elaboração dos PPPs das escolas camponesas estudadas, serviu para refletirmos acerca de qual educação está sendo ofertada para os(as) estudantes do campo. Estabelecer novos mecanismos para o progresso de uma educação que vise, sobretudo, a conjuntura de seus sujeitos, é uma demanda que pode ser suprida através da reformulação de objetivos, propostas e qualificação profissional.

Consideramos pertinente que os(as) profissionais tenham conhecimento apropriado acerca do contexto sociocultural no qual atuam, para isso, as instituições escolares juntamente com a Secretaria Municipal precisam oferecer esse suporte e romper com esses impasses ainda tão presentes, de modo que esse conhecimento seja mediado adequadamente aos estudantes e pais/mães, que, muitas das vezes, desconhecem seus direitos frente a uma instituição de ensino.

Assim, entendemos que é necessário ainda muitas discussões para a concretização real de uma Educação do Campo. As escolas pesquisadas, sobretudo a E1, não baseia seu trabalho nas percepções legais e culturais da Educação do Campo, além de ser perceptível que o município não fornece subsídios para uma efetivação adequada que vise a superação de barreiras e, acima de tudo, a formação de agentes transformadores que contribuam para o desenvolvimento do campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Pronera**: relatório geral: avaliação externa do Programa. São Paulo: Ação Educativa/Pronera, 2004.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contribuições e as possibilidades de contribuição de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, 2007.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v.10, n.38, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696> Acesso em: 22 de fev. de 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo**: algumas lembranças e divagações. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e255951, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 07 de Jul. de 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: **Congresso Nacional**, 2014.

BRASIL. MEC. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos de subsídios. SECAD 2. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. INEP/MEC. Brasília – Distrito Federal, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: **Ministério da Educação**, 2001c.

BRASIL. Projeto de lei no 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação Decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **MEC**: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/2/2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **MEC**: Brasília - DF, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castgna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina. MST e Educação. *In*: CALDART, Roseli. Et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALETEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**: Tocantinópolis, v.1, n.2, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castgna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDO, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). *In*: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONEC. **Fórum Nacional de Educação do Campo**: notas para a análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CASTILHO, Lucimara Afonso; CÂNDIDO, Crisnaiara. **Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores**. Tocantinópolis: Revista brasileira de educação do campo, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar**. In: didática 2.ed. São Paulo: Cortez editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed revista e ampliada, Goiânia: MF Livros, 2008.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. MST - reforma agrária: uma luta de todos. **1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA]**. Brasília, DF, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 26 ed. 2007.

MST. **Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos, 1990-2001**. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

MUNARIM, Antonio. **Trajatória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, RS v.33, n.1, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly. Instrumentos de pesquisa. In: **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Projeto Pedagógico da Escola: uma contribuição ao planejamento escolar**. R. Adm. Educ. Recife. v. 1, n.1, 1997.

SANTOS, Clarice Aparecida dos, KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. (Organização) **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque; SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo e MST. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2009.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, v. 27, n. 107 abr./ju 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001025884> Acesso em: 17 de out. de 2022.

SILVA, André Luiz Batista. Educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do movimento nacional da educação do campo. Paraná: **Revista Brasileira de História da Educação**, v.20, 2020.

SILVA, Tânia Suely Nascimento. **Movimentos sociais e diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: para além dos limites institucionais e estruturais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. Org. Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SULZBACH, Cíntia dos Passos. **O processo histórico de construção do projeto político-pedagógica nas escolas públicas do município de Chapecó-SC**. Santa Catarina: Colóquio Internacional de Educação, 2011.

ROSSI, Rafael. **Educação do Campo**: questões de luta e pesquisa. CRV, Curitiba, PR, 2014.

VASCONCELLOS, Celso. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. 24. ed. Campinas, São Paulo: Papirus. 2008.

APÊNDICE A – Termo de ciência e autorização



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador (a) do RG _____, ciente de que o questionário por mim respondido será utilizado para fins da pesquisa de Graduação em Pedagogia intitulada (título provisório) (**Educação do Campo: um olhar para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos**), desenvolvida na Universidade Estadual da Paraíba, pela aluna (**Geane de Lima Silva**), sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa, a qual enseja o trabalho de elaboração da monografia e quaisquer outras atividades acadêmicas correlatas à pesquisa (publicação de artigos, eventos, pôsteres, dentre outras atividades acadêmicas); e de que as informações por mim cedidas serão tratadas assegurando o meu anonimato e o da instituição em que atuo (em hipótese alguma os dados pessoais: nome, telefone, idade, e-mail, fornecidos no preenchimento do Questionário aparecerão no corpo do trabalho ou nos anexos); autorizo a utilização dos referidos dados, desde que garantidos os fins e as condições acima citadas.

ASSINATURA

Guarabira/PB, _____.

APÊNDICE B – Termo de autorização para a pesquisa



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Guarabira/PB, _____ 2023.

Sr (ª). Diretor (a) da Escola

Guarabira/PB

Eu, Geane de Lima Silva, aluna de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba/UEPB/Campus III, matrícula 172460182, venho solicitar autorização para pesquisar nesta escola, sobre “Educação do Campo: um olhar para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos”, com vistas à realização da Monografia para obter título de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa.

Atenciosamente,

Geane de Lima Silva

Despacho: Autorizado Não autorizado

Assinatura e carimbo do Diretor(a)

Guarabira/PB, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C – Declaração da pesquisadora responsável**UEPB****UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III****CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****Declaração da Pesquisadora Responsável**

Como pesquisadora responsável pelo estudo “Educação do Campo: um olhar para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos” (título provisório), declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Guarabira/PB, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Questionário (gestoras)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Educação do Campo: um olhar para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos**, a ser conduzida pela discente Geane de Lima Silva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa. O objetivo da pesquisa é analisar como a educação do campo está sendo discutida em um município da mesorregião do Agreste Paraibano, buscando compreender como se dá o processo de construção do Projeto Político Pedagógico nas instituições escolares camponesas. Para isso, a sua colaboração é de fundamental importância no desenvolvimento deste trabalho.

I- Identificação pessoal e profissional

Nome: _____

Idade: _____ Gênero: _____

Local de residência:

 Zona rural Zona urbana

Vínculo empregatício:

 Concursado(a) Temporário(a)

Local de trabalho: _____

Escolaridade:

 Ensino médio completo Ensino superior completo Ensino superior incompleto

Formação: _____

Ano de formação: _____

Possui Especialização?

() Sim. Qual? _____ () Não

Há quanto tempo atua na área educacional: _____

Há quanto atua como gestor(a): _____

Há quanto tempo atua como gestor(a) de escola do campo: _____

II – QUESTIONÁRIO

1- Como você definiria a educação do campo?

2- Qual a participação de professores(as), pais, gestores(as) funcionários(as) e comunidade escolar na construção do PPP escolar. Justifique.

3- Você participa/participou da elaboração do PPP da escola em que trabalha? Se sim, de qual forma?

() Sim () Não

4- A gestão democrática é efetivada nesta instituição? Justifique.

5- O que você entende por Projeto Político Pedagógico?

6- Quais critérios e documentos foram levados em consideração na construção do PPP desta instituição escolar?

7- O PPP da escola abrange projetos educativos que trabalhe as particularidades do sujeito do campo. Quais?

() Sim. Justifique.

() Não. Justifique.

APÊNDICE E – Questionário (mães)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Educação do Campo: um olhar para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos**, a ser conduzida pela discente Geane de Lima Silva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa. O objetivo da pesquisa é analisar como a educação do campo está sendo discutida em um município da mesorregião do Agreste Paraibano, buscando compreender como se dá o processo de construção do Projeto Político Pedagógico nas instituições escolares camponesas. Para isso, a sua colaboração é de fundamental importância no desenvolvimento deste trabalho.

I- Identificação pessoal e profissional

Nome: _____

Idade: _____ Gênero: _____

Local de residência:

Zona rural Zona urbana

Escolaridade:

Ensino Fundamental completo Ensino Fundamental Incompleto

Ensino Médio completo Ensino Médio incompleto

Ensino superior

Profissão: _____

Principal fonte de renda familiar:

Agricultura Bolsa família Comércio Emprego público

Outra. Qual: _____

Renda familiar:

- Até um salário mínimo
- De um a dois salários mínimos
- De três a cinco salários mínimos

Quantos filhos(as) estudam atualmente: _____

II- QUESTIONÁRIO

1- Você participa de reuniões que tratam sobre o funcionamento do ensino para seu filho(a)?

- Sim
- Não

2- Com que frequência você participa das reuniões escolares?

- Sempre
- Na maioria das vezes
- Poucas vezes
- Nunca

3- Sendo membro do conselho escolar, como se dá sua participação nos processos de decisão da escola?

4- Quais atividades você participa que são ofertadas pela escola de seu filho(a)?

5- Você considera importante que as crianças tenham conhecimentos na escola acerca da agricultura e do modo de vida do homem do campo? Justifique.

6- Você tem conhecimento de que os estudantes do campo têm direito a uma educação diferenciada? Comente sobre isso.

APÊNDICE F – Questionário (coordenadores/as)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Educação do Campo: um olhar para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos**, a ser conduzida pela discente Geane de Lima Silva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa. O objetivo da pesquisa é analisar como a educação do campo está sendo discutida em um município da mesorregião do Agreste Paraibano, buscando compreender como se dá o processo de construção do Projeto Político Pedagógico nas instituições escolares campesinas. Para isso, a sua colaboração é de fundamental importância no desenvolvimento deste trabalho.

I- Identificação pessoal e profissional

Nome: _____

Idade: _____ Gênero: _____

Local de residência:

 Zona rural Zona urbana

Vínculo empregatício:

 Concursado(a) Temporário(a)

Local de trabalho: _____

Escolaridade:

 Ensino médio completo Ensino superior completo Ensino superior incompleto

Formação: _____

Ano de formação: _____

Possui Especialização?

() Sim. Qual? _____ () Não

Há quanto tempo atua na área educacional: _____

Há quanto atua como coordenador(a): _____

Quantas escolas coordena: _____

II – QUESTIONÁRIO

1- Como você definiria a educação do campo?

2- O que você entende por Projeto Político Pedagógico?

3- Qual a importância da participação de professores(as), gestores(as), pais, funcionários(as) na construção do Projeto Político Pedagógico escolar?

4- A Constituição federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) assegura a gestão democrática, garantindo a participação social de seus envolvidos nos processos decisórios escolares. De qual forma é efetivada a gestão democrática nas escolas campesinas do município?

5- O que deve conter em um Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

6- Enquanto coordenação, como são avaliados os PPPs das instituições escolares?

7- Com base na política da educação do campo, as escolas campesinas precisam ter um projeto educativo próprio que englobe suas mais diversas particularidades. Partindo desse princípio, você considera que o PPP das instituições escolares campesinas do município está adequado para a realidade de seus discentes e conforme a legislação educacional do campo?

() Sim. Justifique.

() Não. Justifique.

APÊNDICE G – Questionário (professores)



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Educação do campo: um olhar para a construção dos projetos políticos Pedagógicos**, a ser conduzida pela discente Geane de Lima Silva do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação da Professora Ma. Francineide Batista de Sousa Pedrosa. O objetivo da pesquisa é analisar como a educação do campo está sendo discutida em um município da mesorregião do Agreste Paraibano, buscando compreender como se dá o processo de construção do Projeto Político Pedagógico nas instituições escolares camponesas. Para isso, a sua colaboração é de fundamental importância no desenvolvimento deste trabalho.

I- Identificação pessoal e profissional

Nome: _____

Idade: _____ Gênero: _____

Local de residência:

 Zona rural Zona urbana

Vínculo empregatício:

 Concursado(a) Temporário(a)

Local de trabalho: _____

Escolaridade:

 Ensino médio completo Ensino superior completo Ensino superior incompleto

Formação: _____

Ano de formação: _____

Possui Pós-graduação?

() Sim. Qual? _____ () Não

Há quanto tempo atua na área educacional: _____

Há quanto tempo é professor(a): _____

Há quanto tempo é professor(a) de escola do campo: _____

II- QUESTIONÁRIO

1- Como você definiria a educação do campo?

2- O que você entende por Projeto Político Pedagógico?

3- Você possui acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola?

() Sim () Não

4- Quem participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico desta instituição?

5- A gestão democrática é efetivada nesta instituição? Justifique.

6- Quais critérios foram levados em consideração para a construção do PPP da instituição escolar na qual trabalha?

7- O que deve conter em um PPP de escola do campo?

8- O PPP da escola abrange projetos educativos que trabalhe as particularidades do sujeito do campo. Quais?

() Sim. Justifique.

() Não. Justifique.