



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA

IZABELA DO NASCIMENTO BERNARDO

**ANTROPIZAÇÃO ENTRE A GARANTIA E A NEGAÇÃO DO DIREITO A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VILA SÃO JORGE DO JABUTI**

CASTANHAL
2022

IZABELA DO NASCIMENTO BERNARDO

**ANTROPIZAÇÃO ENTRE A GARANTIA E A NEGAÇÃO DO DIREITO A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VILA SÃO JORGE DO JABUTI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEAA, da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Castanhal, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Linha de Pesquisa: Etno-Saberes E Tecnologias Sociais.
Orientador: Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos.

CASTANHAL
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

B518a Bernardo, Izabela do Nascimento.
Antoprização entre a garantia e a negação do direito a
educação do campo na Vila São Jorge do Jabuti / Izabela do
Nascimento Bernardo. — 2022.
86 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Ramos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-
Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal,
2022.

1. Educação do Campo . 2. Práticas Educativas. 3.
Antoprização. I. Título.

CDD 340.07

IZABELA DO NASCIMENTO BERNARDO

**ANTROPIZAÇÃO ENTRE A GARANTIA E A NEGAÇÃO DO DIREITO A
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VILA SÃO JORGE DO JABUTI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia - PPGEAA, da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Castanhal, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Data da defesa: 21 / 12 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Santiago Ramos
Orientador – PPGEAA/UFPA

Prof. Dra. Eula Regina Lima Nascimento
Examinador Externo – UFPA

Prof. Dr. Carlos J. T. da Rocha
Examinador Interno – PPGEAA/UFPA

CASTANHAL
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, que esteve comigo, guiando-me e concedendo-me sabedoria em todas as dificuldades e conquistas ao longo da minha vida.

Aos meus pais, Tânia Sheila e Newton Bernardo, por todo apoio durante esta jornada e por acreditarem em mim e em minhas escolhas. Obrigada por estarem ao meu lado sempre.

Aos meus avós, Raimundo Telles e Arlete Bezerra. Obrigada por cada orientação e por sempre terem me incentivado na minha vida acadêmica.

A minha querida e amada avó Izaura Bernardo (em memória). Obrigada por todos os ensinamentos e por todo amor que me deu em vida. A senhora é minha inspiração.

Ao meu companheiro e amigo Wellington Araújo, pelas alegrias e tristezas compartilhadas.

À companhia e presteza de minha irmã, Gabriela Bernardo.

A minha irmã do coração Katiane Souza, muito obrigada pelo apoio constante durante a vida, o curso e pela busca de me ver melhor a cada dia.

Ao meu orientador, professor João Batista pelos ensinamentos e sensibilidade, e por compreender os desafios por mim vivenciados para chegar até aqui.

A professora maravilhosa, Eula Regina por me estender às mãos, crente de que eu conseguiria, me ajudando com significativas contribuições para a finalização do trabalho.

À banca examinadora deste trabalho pelas contribuições enriquecedoras. Professor Carlos Rocha e professora Eula Regina, a colaboração de vocês foi fundamental para seguirmos em direção aos objetivos propostos.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) pela oportunidade, infraestrutura e recursos humanos;

A todos (as) que colaboraram direta ou indiretamente para a realização dessa conquista, minha gratidão!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender de que forma as práticas educativas produzidas por docentes, equipe técnica de gestão e coordenação impactam no movimento de ensinar, de aprender e na garantia de direitos dos sujeitos na Educação do Campo. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como técnicas de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e análise documental. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. O lócus da pesquisa é uma escola do campo, localizada na Vila de São Jorge, interior do município de Igarapé-Açu/PA. A investigação foi pautada no referencial teórico da educação do campo, especialmente em seus parâmetros legais. Os resultados dessa pesquisa demonstram que há indícios do desenvolvimento de uma educação do campo na escola estudada, tendo como base o conhecimento escolar aliado às vivências e saberes tradicionais. Em contrapartida, identificamos determinadas vias que comprometem as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço escolar, as quais estiveram relacionadas a problemas de infraestrutura tais como ambientes inadequados, materiais insuficientes e descontextualizados, e também a ausência de políticas públicas inclusivas, emancipadoras. No entanto, há um engajamento da escola em geral e dos educadores em particular para com a formação humana pautada na garantia de direitos no contexto da comunidade. Reafirmando que também se aprende com saberes, fazeres e conhecimentos produzidos pelos povos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Práticas Educativas. Antropização.

ABSTRACT

The present work aims to understand how the educational practices produced by teachers, technical management and coordination team impact the movement of teaching, learning and guaranteeing the rights of subjects in Rural Education. Methodologically, the research was developed from a qualitative approach, using as data collection techniques, the semi-structured interview and documental analysis. For data analysis, content analysis was used. The locus of the research is a rural school, located in Vila de São Jorge, in the interior of the municipality of Igarapé-Açu/PA. The investigation was based on the theoretical framework of rural education, especially its legal parameters. The results of this research show that there are signs of the development of rural education in the studied school, based on school knowledge combined with traditional experiences and knowledge. On the other hand, we identified certain ways that compromise the pedagogical practices developed in this school space, which were related to infrastructure problems such as inadequate environments, insufficient and out of context materials, and also the absence of inclusive, emancipatory public policies. However, there is an engagement of the school in general and of the educators in particular towards human formation guided by the guarantee of rights in the context of the community. Reaffirming that one also learns with knowledge, actions and knowledge produced by the people of the countryside.

Keywords: Field Education. Educational Practices. Anthropization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Praça e da igreja da Vila São Jorge do Jabuti.....	15
Figura 2 - Fachada da Escola Antônio Alves Ramos.....	16
Figura 3 - Alunos participando do projeto de revitalização da escola.....	40
Figura 4 - Jardim feito pelos docentes, discente e comunidade local.....	41
Figura 5 - Painel produzido na escola.....	42
Figura 6 - Telhado da escola.....	45
Figura 7 - Corredor de acesso aos banheiros da escola.....	46
Figura 8 - Quadra de esportes.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 GUIA METODOLOGICA	13
1.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	13
1.1.1 Município de Igarapé-Açu e Vila São Jorge do Jabuti	13
1.1.2 Escola do Campo Antônio Alves Ramos	15
1.1.3 Participantes e Princípios Éticos	16
1.2 PROCEDIMENTOS E PROCESSAMENTO DOS DADOS	17
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO DIÁLOGO COM A NEGAÇÃO E A AFIRMAÇÃO DO DIREITO DOS SUJEITOS DO CAMPO	20
2.1 NEGAÇÃO DO DIREITO DOS SUJEITOS DO CAMPO	20
2.2 AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DOS SUJEITOS DO CAMPO	23
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	29
3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: AFIRMAÇÃO E NEGAÇÃO DE DIREITOS	36
3.1 AFIRMAÇÕES DE DIREITOS	36
3.1.1 Do espaço físico às pessoas que constituem a escola	36
3.1.2 A historicidade em movimento	39
3.2 NEGAÇÕES DE DIREITOS	43
3.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES.....	68
ANEXOS	10

INTRODUÇÃO

As inquietações que impulsionaram a escolha dessa discussão provêm da minha relação com o campo, enquanto profissional na área de educação pelo município de Igarapé-Açu. Inicialmente ministrei aulas na Escola Odete Marvão, localizada no centro da cidade e posteriormente, tive contato com a educação do campo, quando eu fui lotada para atuar na vila São Jorge, na escola de ensino infantil São Francisco, vivenciando essa realidade, sendo testemunha do esforço de docentes e técnicos que atuam na região, e que fazem a diferença na vida de muitas pessoas.

A vila de São Jorge do Jabuti é uma localidade que tenho muito apreço e que faz parte da minha história, da história da minha família. Local de origem dos meus familiares maternos, por isso tenho uma relação afetiva com a vila. Muitas memórias. Desde de muito pequena que eu frequento a vila. Meus avós maternos nasceram e se conheceram no famoso “dezoito”, por isso o interesse de desenvolver um estudo nessa localidade.

A escolha da escola Antônio Alves Ramos também tem uma motivação afetiva, foi nesta instituição de ensino, que muitos familiares e amigos iniciaram seus estudos, e ela fica localizada na frente da casa dos meus avós, então, eu sempre observei o funcionamento deste local e a importância dessa instituição para a história da vila São Jorge do Jabuti.

A escolha pela temática da Educação do Campo, também tem muita influência da minha avó paterna, minha inspiração, que foi uma educadora do campo com maestria, desempenhando este papel importantíssimo com muita dedicação, em uma comunidade chamada Vila do Carmo no município de São Francisco do Pará. Sem muitas condições estruturais a “Professora Izaura” como era conhecida, educou, letrou, formou diversas gerações na região, inclusive, seus 9 filhos, que também foram seus alunos.

Sempre ouvi muitas histórias do seu trabalho como professora e muito além disso, por conta do seu empenho ela foi e é parte daquela comunidade e das famílias que ali vivem ou viviam, e que até hoje recordam seus feitos. Assim como muitos profissionais da educação do campo, ela acolhia seus alunos com carinho, visitava suas casas, ajudava os mais necessitados. Quando era preciso ela vestia, calçava e proporcionava condições para que esses alunos chegassem até a escola, que era uma pequena sala onde ela de forma multisseriada, dava aula.

E eu espero fazer também a diferença na vida das pessoas assim como a “Professora Izaura” fez. Porém, na prática, atuando como educadora do campo, pude ver como é difícil promover um ensino de qualidade para os sujeitos que fazem parte deste contexto. Desse modo, a pesquisa tornou-se um caminho para discutir as afirmações e negações no que diz respeito à garantia de direitos à educação dos sujeitos do campo, à luz da teoria e da participação dos envolvidos na pesquisa.

De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a escola do campo é aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende, predominantemente, populações do campo. Partindo deste marco legal, compreendemos na produção dessa investigação, que são os sujeitos que determinam a identidade desse tipo de instituição escolar e é por isso que devem ser respeitados os valores, as diversidades e a identidade desses sujeitos, envolvendo essas particularidades nos processos educativos das escolas do campo.

Pautada nessa premissa, esta dissertação segue a linha de pesquisa “Linguagens, tecnologias e saberes culturais” do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEEA/UFPA, tendo como temática Antropização entre a Garantia e a Negação do Direito a Educação do Campo na Vila São Jorge do Jabuti. Consiste em um estudo sobre as práticas educativas na educação do campo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos, localizada na Vila de São Jorge do Jabuti, território rural do município de Igarapé-Açu/PA.

Desse modo, temos como objetivo geral: descrever as práticas educativas da escola e seus impactos no firmar de garantias de direitos na educação do campo. De maneira mais específica buscamos ainda:

- Descrever a prática educativa da Escola Estadual Antônio Alves Ramos localizada em território rural.
- Identificar nas práticas educativas os impactos e as garantias de direitos dos sujeitos do campo (na fala dos sujeitos).
- Verificar características estruturais e instrumentais (documentos) das práticas educativas para o desenvolvimento da garantia de direitos na educação do campo;

E, para atender os objetivos propostos e realizar uma discussão de temáticas relevantes que circundam a Educação do Campo, e determinam nosso objeto, organizamos esta dissertação da seguinte forma: Na primeira seção temos à Guisa Metodológica, onde foi feita a caracterização do lócus da pesquisa e dos participantes.

Foram descritos também, nesta parte do texto, os procedimentos metodológicos, como método do estudo de caso e as estratégias de coletas (entrevista e análise documental), sistematização e análise dos dados e documentos.

Na segunda seção apresentamos a fundamentação teórica, onde traçamos alguns aspectos acerca da Educação do Campo, dando destaque a sua trajetória no movimento de negação e de afirmação do direito dos povos do campo. Pontuamos também, questões conceituais e os princípios do projeto político-pedagógico (PPP) na perspectiva da Educação do Campo.

Na terceira seção, com base na fundamentação teórica desenvolvida, foram analisados e interpretados os dados obtidos nas entrevistas e na análise documental. A organização destes dados se deu a partir das seguintes categorias estabelecidas: Afirmações de direitos; Negações de direitos; e O PPP no diálogo com a afirmação e a negação de direitos.

Por fim, as considerações finais retomam brevemente as questões iniciais para responder o problema de pesquisa, sendo demonstrado os indícios do desenvolvimento de uma educação do campo na escola estudada, tendo como base o conhecimento escolar aliado às vivências e saberes tradicionais.

Importa lembrar que nos últimos dois anos vivemos, talvez, um dos momentos mais duros da nossa história recente – a pandemia de Covid-19 que nos mobilizou em muitas direções e nos fez repensar reflexivamente a existência humana (RAMOS, 2022). Ora, não poderia ser diferente com a construção acadêmica de uma dissertação de mestrado que exigia o contato direto com a comunidade escolar e foram muitas as dificuldades iniciais encontradas para que se efetivasse a coleta dos dados. No entanto, mesmo com as adversidades oriundas da pandemia, que implicaram em momentos de desânimo e vontade de desistência, optamos por resistir e persistir na conclusão do projeto.

1 GUIA METODOLOGICA

1.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

1.1.1 Município de Igarapé-Açu e Vila São Jorge do Jabuti

O município de Igarapé-Açu, no qual está situada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos, *locús* deste trabalho, foi criado em 1906, mediante a promulgação da Lei nº 985 de 26 de outubro, durante o governo de Augusto Montenegro, completando atualmente 115 anos de existência. Localizado a 110 km da capital do Estado do Pará, Belém, na mesorregião do nordeste paraense e pertencente a Microrregião Bragantina.

A gênese ocorreu a partir do núcleo colonial de Jambu-Açu, fundado em 1895 imbricado a antiga Estrada de Ferro Belém-Bragança. Núcleo criado a partir da política do governo estadual com a finalidade de colonizar a Região Bragantina, território cujo processo de ocupação é um dos mais antigos da Amazônia.

Ressaltamos que a Estrada de Ferro Belém-Bragança desempenhou um papel fundamental para a política de colonização e no processo de assentamento de colonos, no entendimento de Freitas (2005, p. 13), “seu principal objetivo era colonizar o nordeste paraense e, ao mesmo tempo, oferecer aos seus habitantes condições para escoar seus produtos via férrea até Belém”, sendo criado para Igarapé-Açu um plano/padrão de ocupação expansionista.

No último censo do IBGE, realizado no ano de 2010, Igarapé-Açu possuía 35.887 mil habitantes, com 14.680 residentes em território rural. Esse dado evidencia ser significativo o número de pessoas que vivem em vilas, comunidades e povoados do campo, quantitativo que equivale a cerca de 42% da população, daí a relevância de investigar a Educação do Campo, a escola do campo, seus sujeitos, os processos educativos presentes nesses territórios.

Com dimensão territorial de 786 km² de Igarapé-Açu¹ apresenta uma densidade demográfica de 45,66 hab/km². Ademais, é o 47º município do estado do Pará em

¹O território rural do município é composto por aproximadamente 22 vilas e povoados, os quais são: Vila de Porto Seguro, Povoado do Livramento, Vila Santo Antônio do Prata, Povoado de Santa Rosa, Nova Olinda, Bom Jesus, Monte Negro, Tapiáí, Vila Caripí (São Luiz), Seringal, Colônia da Angulação, Vila do Curí, Povoação do 1º Caripí, América, Santa Maria, Pantoja, Cumaru, São Matias, Paraíso, Santa Luzia, Primavera, e a Vila de São Jorge do Jabuti (local de pesquisa deste trabalho).

extensão territorial. A estimativa do IBGE para 2021 é de uma população de aproximadamente 39.234 pessoas. Com destaque para o território rural composto por 22 vilas e povoados, dentre as quais, a Vila São Jorge do Jabuti, lócus da pesquisa, que apresentamos na sequência.

Os habitantes que nascem em Igarapé- Açu atendem pelo gentílico de igarapé-açuense, e o nome do município é derivado de um subafluente do Rio Marapanim. Além disso, o termo “igarapé-açu” tem origem tupi guarani que significa “igarapé grande” ou “caminhos das canoas” (LIMA; AMARAL, 2015, p. 35).

A Vila de São Jorge do Jabuti localiza-se ao sul do município, Lima e Amaral (2015. p. 37) afirmam que “a vila recebeu esse nome devido uma imagem de São Jorge vista no casco de um jabuti queimado, na época do desmatamento encontrado pelos colonizadores”. O território rural situa-se dentre os cinco maiores de Igarapé-Açu, sendo conhecida também como “dezoito” em referência ao quilômetro em que se situa em relação à estrada, mais especificamente a 18 km do centro da cidade.

Não há registros oficiais que comprovem o ano de fundação da vila, mas a história dessa comunidade está diretamente ligada a outro vilarejo do município que é a Vila Santo Antônio do Prata, que fora colônia de leprosos entre os anos de 1922 a 1980, local de segregação de pessoas que tinham a hanseníase.

Dessa forma, a vila foi concebida para ser uma sede de apoio para a Colônia do Prata com fornecimento de alimentos por meio de casas comerciais que se estabeleceram na região, com destaque para a Casa Ramos. Também se constituía no local de morada para funcionários que trabalhavam no Leprosário Santo Antônio do Prata.

A Vila de São Jorge possui uma área central na qual se encontra uma praça pública, uma igreja católica, bares, comércio, posto de saúde, parque público, área de lazer, escolas municipais, estaduais dentre as quais a escola deste estudo. As residências ficam nas ruas paralelas e transversais. Na fotografia abaixo podemos visualizar a área central descrita.

Figura 1 - Praça e da igreja da Vila São Jorge do Jabuti.



Fonte: a autora (2021).

Além disso, a maioria dos empregos formais são públicos (Estado e Prefeitura), bem como, no trabalho informal. Ainda sobre os aspectos econômicos, a economia é voltada para a agricultura familiar, sendo a mandioca a principal cultura agrícola cultivada. Na região, a mandioca para além de um produto comercial se estabelece como elemento cultural presente na identidade dos camponeses e agricultores, seu cultivo é rústico e configura-se componente alimentar basilar das famílias.

1.1.2 Escola do Campo Antônio Alves Ramos

O estudo foi realizado no território rural do Município de Igarapé-Açu, na instituição pública Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos, localizada na Vila São Jorge do Jabuti, na rua Sete de Setembro, s/n zona rural, cep: 68.725000, a qual ofertava o Ensino Fundamental II, atendendo alunos do 6º ano ao 9º ano.

Fundada em 1968 por Lauro Ramos, prefeito da época, tem como objetivo atender as necessidades dos discentes da comunidade. No início do funcionamento contava com apenas duas salas de aula e sua sede era na antiga delegacia da comunidade. No dia 11 de novembro de 1988, a escola foi transferida para o prédio atual construído na gestão de Gidalte Alves de Almeida (LIMA; AMARAL, 2015).

Figura 2 - Fachada da Escola Antônio Alves Ramos.



Fonte: a autora (2021).

No ano de realização da pesquisa (2021), a escola funcionava nos turnos manhã e tarde, com oito (08) turmas do 6º ano ao 9º ano. Havia cerca de 120 alunos matriculados na instituição, incluindo crianças e adolescentes residentes da Vila São Jorge do Jabuti e de outras comunidades e vilas próximas, tais como: comunidade do 16, comunidade do 40, comunidade do Piquiá e a vila do Curi.

1.1.3 Participantes e Princípios Éticos

Para a definição dos participantes na pesquisa com abordagem qualitativa é importante questionar “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para com o problema a ser investigado” (MINAYO, 2001, p. 43). Os colaboradores desta investigação faziam parte da unidade de ensino Antônio Alves Ramos. A escolha dos mesmos foi definida pelos seguintes critérios: o fato de serem servidores e estarem atuando na escola; de terem participado da elaboração do PPP; ter assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a produção dos dados convidamos a comunidade escolar, neste caso docentes e pessoas da equipe técnica da escola. No entanto, obtivemos respostas positivas de apenas seis pessoas da categoria docentes e duas pessoas da categoria de técnicos, os quais eram lotados na escola no ano de 2021 e se colocaram à disposição para responder ao roteiro de entrevista.

As entrevistas com os colaboradores foram realizadas no mês de junho de 2021, o local de realização foi a sede da própria unidade de ensino. Nesse processo, nos foi disponibilizado o horário dos plantões pedagógicos e a partir dessa informação, marcamos encontros individuais com cada participante da pesquisa.

O clima da entrevista foi bastante ameno, pois os docentes estavam em plantões pedagógicos atendendo educandos e pais para a entrega de material pedagógico, em virtude do cenário pandêmico, todos os cuidados sanitários relacionados a prevenção da Covid-19 foram tomados, tanto pela entrevistadora como pelos entrevistados. Cada entrevista teve duração média de trinta minutos.

A pesquisa atendeu aos princípios éticos com seres humanos sendo submetida previamente ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada no dia 10 de novembro de 2020 (CAAE: 38450320.1.0000.0018) pelo parecer nº 4.391.079, conforme o disposto no Art. 3º e seus respectivos parágrafos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que instaura os princípios éticos das pesquisas em Ciências Sociais e Humanas. Os dados coletados foram utilizados unicamente para fins científicos e os participantes da pesquisa foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos – TCLE, devidamente assinado.

1.2 PROCEDIMENTOS E PROCESSAMENTO DOS DADOS

A investigação na escola Antônio Alves Ramos foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, pois pretendeu em sua fase exploratória obter maior familiaridade com o problema e com a temática em questão (YIN, 2015).

Ademais, o caráter qualitativo considera a parte subjetiva do problema, proporcionando a identificação e análise de dados que não podem ser mensurados numericamente. Neste sentido, André e Gatti (2008), afirmam que este tipo de abordagem impulsiona um melhor entendimento de assuntos relacionados a área da educação, pois:

O uso dos 'métodos' (grifo nosso) qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 9).

Importa ainda ressaltar que o caráter do estudo teve como objetivo descrever as características do fenômeno e do objeto estudado, buscando apresentar as informações obtidas a partir dos dados estudados (GIL, 2019).

Os procedimentos que foram adotados para a realização deste estudo envolvem também uma pesquisa de campo, que se caracteriza pela coleta de dados no local onde o objeto de estudo foi investigado. Por isso mesmo a ênfase no estudo de caso, pois acreditamos que permitirá o acesso às especificidades do fenômeno pesquisado (FLICK, 2013).

No percurso metodológico elegemos como instrumento para a produção dos dados a entrevista. Para Minayo (1992, p. 57) a entrevista se estabelece como um dos procedimentos mais usuais no trabalho de campo. E é por meio dela que o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Além disso, ela não se configura como uma conversa desprentensiva e neutra, pois na verdade ela se insere como “meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e individuais com os colaboradores sendo aplicado um roteiro de questões previamente elaboradas (Apêndice A) e os entrevistados tinham liberdade para responder os questionamentos referentes à temática abordada.

Também, como ferramenta na construção dos dados foram utilizadas fontes documentais, mais especificamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. De acordo com Ludke e André (1999, p. 38), a análise documental se constitui em uma técnica valiosa para as abordagens de dados qualitativos, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para a análise e interpretação dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2015), com a finalidade de compreensão contextualizada das falas. A análise das entrevistas ocorreu mediada pelas três etapas apontadas pela autora: (1) pré-análise; (2) exploração do material e; (3) tratamento dos resultados.

A pré-análise consistiu na organização dos dados. As falas advindas das entrevistas foram gravadas e transcritas fidedignamente. Posterior a essa transcrição,

ocorreu a leitura flutuante e agrupamento das falas e respostas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Na exploração do material, foi feita a codificação dos dados obtidos, que consistiu no ato de sintetizar os dados contidos no texto e aclarar as características básicas fundamentais aos objetivos da pesquisa.

Na última fase, denominada tratamento dos resultados, os dados coletados foram interpretados à luz do referencial teórico, procurando fundamentar a análise e dar sentido à interpretação. Dessa forma, o referencial teórico contribuiu para a discussão e resultados.

Neste processo estabelecemos as categorias de análise empregadas para designar determinadas classificações e com o objetivo de organizar os dados coletados, agrupando elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito/assunto capaz de abranger tudo isso, as quais são: Afirmações de direitos; Negações de direitos; e O PPP no diálogo com a afirmação e a negação de direitos.

Estas categorias englobam aspectos importantes em torno da problemática do desenvolvimento de uma educação pública, gratuita, digna, plena e com a identidade do campo, contrária a negação de direitos à educação dos sujeitos do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO DIÁLOGO COM A NEGAÇÃO E A AFIRMAÇÃO DO DIREITO DOS SUJEITOS DO CAMPO

Para fundamentar as discussões e reflexões em torno da problemática de pesquisa que nos moveu, que são as práticas educativas de docentes e equipe técnica e como as mesmas impactam nos processos de ensino e na garantia de direitos dos sujeitos na Educação do Campo, nesta seção trazemos elementos teóricos acerca da Educação do Campo, dando destaque a sua trajetória no movimento de negação e de afirmação do direito dos povos do campo no cenário brasileiro, bem como trataremos de seus marcos legais no diálogo com o paradigma do direito a uma educação e os processos de ensino no e do campo.

2.1 NEGAÇÃO DOS DIREITOS DOS SUJEITOS DO CAMPO

Para compreender aspectos que estão presentes nas práticas educativas e impactos na garantia de direitos dos sujeitos da Educação do Campo, se faz necessário entender, mesmo que sucintamente, elementos presentes na construção da sociedade brasileira e seus reflexos na educação, com o propósito de contextualizar sua configuração e suas contribuições para o momento atual.

Destacamos nesse desenho, o fato de o Brasil ter uma origem de predominância agrária, marcado por um projeto social e educacional seletivo, excludente e de negação de direitos dos sujeitos do campo. A educação nesse contexto sempre privilegiou uma elite, sendo usada como uma ferramenta de controle e dominação, oferecendo privilégios e promovendo a distinção entre grupos e classes (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O início deste projeto social e educacional excludente (PAIVA, 1987) teve sua gênese no Brasil com a chegada dos jesuítas com a missão de converter nativos à fé católica impondo os padrões da civilização ocidental, inclusive, trazendo na bagagem métodos e práticas educativas de dominação para mudar hábitos e costumes dos povos originários.

Arelado aos ideais desta sociedade agrária excludente associa-se o viés escravagista no qual não havia interesse da elite dominante em ofertar a educação para os sujeitos pobres, pauperizados e escravizados que compunham a grande massa de pessoas iletradas, no dizer de Aranha (1996), especialmente nos núcleos

não urbanos, ou seja, em territórios rurais.

O Brasil marcado pelo latifúndio, monocultura, escravidão, exploração e dependência externa, desenvolveu um ideal de sociedade que não tinha a educação como garantia de direitos, especialmente para a grande massa da população composta por indígenas, negros, pessoas escravizadas, mulheres. Merece destaque o fato de historicamente esses coletivos terem suas vidas marcadas pela negação de direitos sociais, educacionais, políticos e econômicos especialmente os residentes nos territórios rurais.

A educação não era considerada prioridade, como destaca Marinho (2008, p. 27) “uma educação rural dependeria do apoio do senhor das terras, se ele não reconhecia a educação como algo importante, logicamente não iria apoiá-la”, uma vez que para atividades no campo, tais como cuidar da terra, do gado, da roça, dentre outras não demandava saberes e conhecimentos ligados à leitura e a escrita, bem como era mais fácil a manipulação e alienação dessa coletividade.

Em contrapartida, a educação das elites brasileira foi pautada em práticas educativas provenientes da cultura europeia de viés meritocrático, incluindo na formação desse grupo a finalidade de cursar o ensino superior em universidades (MARINHO, 2008). A educação privilegiou a elite dominante e as pessoas com alto poder aquisitivo e aos demais era imposta uma educação dominadora, bancária (FREIRE, 1987).

Atrelada a essas questões de uma educação excludente, com práticas educativas autoritárias, bancárias, a elite brasileira sempre se preocupou em acabar com os conflitos de terra que colocavam em risco suas propriedades, seus latifúndios agrícolas. Dessa maneira, não era de interesse da mesma trazer para a pauta da garantia de direitos: a educação do campo; a reforma agrária; os direitos dos trabalhadores rurais, ou seja, as questões do campo historicamente não fazem parte dos interesses da defesa da elite brasileira.

Destacamos, que esse cenário contraditoriamente construído de negação de direitos impacta na educação dos povos do campo e nas práticas educativas. Problemática que ainda persiste de forma muito significativa no atual contexto brasileiro.

A literatura ressalta que as primeiras iniciativas oficiais ligadas à Educação Rural são datadas de 1930, proposta denominada de “ruralismo pedagógico” que foi um movimento político/ideológico que tinha como finalidade conter o êxodo rural.

Mesmo parecendo um avanço, o verdadeiro objetivo do movimento era atender aos interesses das elites, mantendo as relações patriarcais e isentando o poder público de novas demandas resultantes da superlotação das cidades (RIBEIRO, 2012).

A Educação Rural surge nessa época como uma política assistencialista de cunho estratégico com o objetivo de redirecionar os camponeses ao meio rural. E posteriormente a intenção foi de educar os sujeitos do campo, como mão de obra barata, a partir de conhecimentos técnicos mínimos e necessários à modernização do campo. Este modelo educacional não solucionou a problemática da educação no território rural, pois não trouxe nenhuma proposta ou prática educativa emancipatória (FREIRE, 1987), visto que não tinha a intenção ou o compromisso com os sujeitos do campo e para com sua condição de exclusão social.

Os camponeses foram, então, submetidos a programas educacionais, práticas educativas imbricados a um projeto de sociedade e campo baseado na lógica capitalista, no qual o lucro está acima de tudo, tendo como referências: desenvolvimento do latifúndio; monocultura; produção para exportação; exploração; e dominação do trabalhador, demonstrando seu caráter marcadamente “colonizador” como crítica Freire (2002).

Na trajetória de negação de direitos da educação do campo, Arroyo e Fernandes (1999) enfatizam, que prevalece comumente o discurso dominante, elitista da Educação Rural, difundindo uma concepção hegemônica que pensa o campo, constituído da pequena propriedade, da agricultura familiar e de subsistência, como algo atrasado, fora dos planos do desenvolvimento e da realidade definida pelo grande capital, pela performance do latifúndio agroexportador.

Essa visão ideologicamente construída é referenciada no contexto urbano, como avançada e moderna. Oliveira e Campos (2012) ressaltam que a educação rural vem sendo implementada tendo essa compreensão, esse modelo de sociedade e de educação excludente no âmbito de um projeto ideológico, no qual as práticas educativas são usadas como ferramenta de adaptação e favorecedoras da exploração e submissão dos sujeitos do campo ao produtivismo, contribuindo para a não busca por garantias de direitos.

Esse diálogo com os autores aclara que os povos do campo, seus meios de produção e modo de vida não são valorizados e reconhecidos no âmbito da história da sociedade e na educação brasileira conservadora, elitista, além de que essa concepção contribui efetivamente para que o estado e por conseguinte as suas

políticas públicas sociais e educacionais, oferecidas se instituíam por campanhas emergenciais, pontuais e sem continuidade tendo como parâmetro uma educação alienante.

Reis (2011) destaca que estamos avançando na tentativa de superação desse modelo equivocado de se pensar a escola do campo como um arremedo da escola da cidade, porém:

Muito ainda temos a conquistar nessa luta árdua, permeada por conflitos e interesses, que vão além do recorte campo cidade, mas principalmente pela existência de projetos antagônicos para o campo brasileiro, e que nessa luta, o campesinato precisa cada vez mais se afirmar como coletivos e sujeitos de direitos, historicamente negados (REIS, 2011, p. 14).

A literatura evidencia que os direitos dos camponeses foram e continuam sendo negligenciados, negados, e por isso essas populações trazem as marcas da exclusão, das desigualdades em todas as suas dimensões até os dias de hoje, fruto de concepções históricas, sociais e educacionais ideologicamente construídas e vivenciadas.

No entanto, o movimento dinâmico da construção de um outro projeto de sociedade e de educação do campo, o qual impactam nas práticas educativas, a negação não constitui um fim em si mesma. Desta feita, na sequência trazemos outra forma de conceber a educação do campo e as práticas educativas no viés emancipatório (FREIRE, 1987), enquanto uma resposta à necessidade de um processo educativo voltado para as realidades, necessidades, anseios e peculiaridades do espaço social das populações que vivem no campo.

2.2 AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DOS SUJEITOS DO CAMPO

Em contrapartida a compreensão da negação de direitos a educação dos sujeitos do campo, Arroyo (2004) afirma que a educação do campo:

Precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO 2004, p. 23).

A construção dessa concepção marcada pela afirmação do direito dos sujeitos do campo, tem sido uma luta dos movimentos sociais e sindicais, das universidades, juntamente com os sistemas públicos de ensino diante da necessidade do reconhecimento da enorme dívida do poder público, em relação ao direito dos povos do campo à educação com práticas educativas emancipatórias (FREIRE, 1987).

Essa compreensão, de uma política nacional de educação do campo, referenciada na grande diversidade das populações que habitam os territórios do campo brasileiro, que historicamente foram negligenciadas, vem sendo construída por meio de lutas reivindicatórias de movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, com o objetivo de formar os indivíduos no sentido amplo da humanização, aptos a compreenderem criticamente as relações sociais, culturais, políticas capazes de colocar a população do campo em situação de igualdade e capacitá-los a transformarem suas realidades (ARROYO, 2004).

Potencializar a Educação do Campo pelo viés emancipatório (FREIRE, 1987) e da afirmação da garantia de direitos, pressupõe uma aproximação de seus dispositivos legais, pois o estabelecimento de normativas são importantes para referendar o direito à educação dos povos do campo. Essas bases legais, relativamente novas, que se encontram materializadas textualmente, são significantes conquistas. Porém, a vivência das mesmas no contexto das escolas do campo e das práticas educativas demandam maior aproximação entre marcos legais e a práticas cotidianas escolares.

A fundamentação e implementação de políticas públicas específicas para a Educação do Campo e para o atendimento das demandas dos trabalhadores do campo, forçou a construção de instrumentos normativos, ou seja, ferramentas reguladoras de Estado que servem de base no cenário nacional, local, para a construção de projetos e práticas de ensino comprometidos com a garantia de direitos dos sujeitos do campo. Pautados na oferta de uma Educação do Campo transformadora, e nas suas interfaces com os Povos e Comunidades Tradicionais - CPT's (Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, pomeranos e outros) (SHIRAISHI NETO, 2007).

Dentre essas conquistas legais, que abrangem o direito à educação e a educação do campo de forma específica, ressaltamos a Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (Lei nº 9394/96); as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002); o Parecer nº 1 de 02 de fevereiro de 2006; o Decreto nº 7.352 de 2010, dentre outros atos normativos que foram basilares para a fundamentação deste estudo.

A princípio referendamos a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que determina: a educação como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado e da família, integrando o rol dos direitos sociais fundamentais. O documento trata das condições e garantias do direito à educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação do campo. Contudo, mesmo que a garantia desse direito esteja reconhecida constitucionalmente, os sujeitos do campo ainda precisam lutar e exigir do Estado a materialização desse direito em seus territórios.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 30) enfatizam que para a perspectiva de educação do campo, pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada, venha a ser alcançada é necessário “ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático” de ensino e de sociedade.

Na busca de um projeto democrático, coletivo, mobilizador e inspirador das lutas pela terra a educação do campo precisa se constituir dos valores dos camponeses, sendo pensada, planejada, desenvolvida e avaliada com a participação destes, pois são eles que a demandam, devendo construir suas coletividades articuladas às suas vivências, pensando e agindo para melhorar suas existências.

Neste sentido, a Resolução CNE/CEB nº 1, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pode ser afirmada como uma conquista, uma vez que o documento se configura como um conjunto de princípios e de procedimentos a serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino do campo e certamente contribui para orientar as práticas educativas nesse território.

Preconiza ainda, projetos e práticas que implicam na garantia de uma gestão democrática, por meio de mecanismos que estabelecem relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Ressaltamos que, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, determina a garantia do direito ao acesso à educação com práticas educativas direcionadas para

os povos do campo. Em seu artigo 3º: “reafirma-se a obrigatoriedade de o poder público garantir a universalização do acesso da população do campo à educação básica” (MOLINA, 2012, p. 455).

Esses marcos legais da educação do campo contribuem para afirmar a garantia de direito dos sujeitos do campo, bem como pensar um outro projeto de sociedade, de escola, de práticas educativas, embasado na concepção emancipatória de educação do campo, como espaço plural de saberes, fazeres, pois, a partir do momento que a educação é relacionada às relações de produção, à cultura e aos valores éticos, acontecerá a emancipação intelectual, social e política (EVANGELISTA, 2017).

Essa forma de compreender a educação do campo se contrapõe significativamente ao ideário da negação de direitos trazido anteriormente, e se distancia profundamente da opinião de um sujeito do campo, o discente, como mero receptor de conhecimento, que pode ser educado a partir de uma perspectiva generalista. É importante ressaltar, que “educando não é mero espectador e o educador um arrumador de cenário ou sábio, pois ambos trabalham na construção do novo” (RAMOS, 2012, p. 288), na construção do conhecimento capaz de favorecer a emancipação humana, a garantia de direitos.

Em contrapartida a negação da garantia do direito, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, dispõe sobre a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país, devendo ter como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais.

A Educação do Campo no diálogo com os marcos legais e de acordo com Rocha e Martins (2011) pelo viés da emancipação, da afirmação do direito, vai além dos muros da escola, alcançando os sujeitos no seu fazer cotidiano, por meio das suas representações sociais. Sendo assim, podemos afirmar que a educação do campo é uma importante modalidade de educação escolar inclusiva que pode fazer do processo de escolarização, um espaço de emancipação da população do campo brasileiro, respeitando a diversidade, os valores e a identidade.

Imbricada a essa compreensão trazemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual enfatiza em seu artigo 28 que:

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

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

O respectivo artigo da LDB 9394/96 deve ser considerado como um marco legal fundante e uma conquista para educação do campo ao prever que as especificidades desta educação devem ser consideradas e respeitadas pelas instituições de ensino e em suas práticas educativas cotidianas.

Conjugada a essa determinação estabelecida no artigo 28, há também o detalhamento de como podem ser respeitadas estas especificidades, nos incisos de I a III deste mesmo artigo, que dispõem sobre a garantia de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas à realidade, necessidades e interesses dos alunos da zona rural, uma organização escolar própria, que inclui adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho no campo.

Outro dispositivo legal que marca a história da educação do campo, por surgir como resposta às demandas sociais em nome de uma educação que esteja de acordo com a realidade dos povos do campo, é o Decreto nº 7352 de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, e define a escola do campo como aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende, predominantemente, populações do campo.

Daí a importância deste arcabouço teórico para a investigação que dialogou com as práticas educativas e as garantias de direitos dos sujeitos do campo da escola Antônio Alves Ramos na comunidade Vila São Jorge do Jabuti. Diante disso, é notório que os sujeitos do campo, em suas práticas educativas determinam a identidade desse tipo de instituição escolar.

Nesse enredo legal podemos enfatizar “a incorporação do reconhecimento das especificidades sociais, culturais, ambientais, políticas e econômicas do modo de produzir a vida no campo” (MOLINA, 2012, p. 57). Em seu artigo 1º, parágrafo 1º, inciso I, o referido decreto traz uma extensa lista de tipificação das populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos,

assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos), neste sentido reconhece, incluídos nesta categoria, outras populações não explicitadas no corpo da lei, mas que “produzam suas condições materiais a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

Os marcos legais, como vários autores(as) destacam, dentre os quais Caldart (2004) reitera que as escolas do campo têm suas identidades diretamente relacionadas aos sujeitos que dela usufruem, ou seja, pequenos agricultores, pescadores, povos indígenas, extrativistas, assentados e vários outros sujeitos que vivem nas comunidades do campo e que frequentam as escolas rurais como espaço de desenvolvimento intelectual.

No diálogo com essa compreensão de pensar e fazer a educação do campo, reafirmamos que devem ser respeitados os valores, as diversidades e a identidade desses sujeitos, envolvendo essas particularidades nas práticas educativas e nos processos de ensino das escolas do campo.

Outro aspecto que precisa ser ressaltado diz respeito a ampliação do ensino no campo para além da educação básica. Presente no Decreto 7.352/2010 que traz no *caput* do artigo 1º que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política.

Articulado com a ampliação da educação do campo ressaltamos ser “objetivo principal do decreto 7.352/2010 a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito à educação escolar para os camponeses” (MOLINA, 2012, p. 456).

Esses marcos legais evidenciam e reafirmam uma política de garantia e afirmação de direitos visando uma educação do campo emancipatória, em todos os seus níveis e modalidades, tal como: educação básica, mas também, para a educação infantil, o ensino médio e o ensino superior, ou seja, destinada aos sujeitos do campo.

Nos dispositivos legais constatamos que a educação do campo, atualmente, possui um arcabouço jurídico consistente, significativo, preconizador da afirmação e da garantia de direitos, os quais foram sendo conquistados, construídos através de lutas históricas dos movimentos sociais e outros parceiros, pautados em uma educação emancipadora geradora de contributos históricos os quais garantem no campo jurídico e teórico aos povos do campo, a possibilidade de acesso a uma educação com qualidade referenciada, ou seja, a um ensino público, gratuito

condizente com seus interesses e necessidades.

Portanto, para que essa garantia de direitos ocorra de fato, é necessário que as determinações legais sejam colocadas em práticas e sejam tiradas do papel. Pois, somente com a aplicação das mesmas nas políticas públicas e nas práticas educativas cotidianas é que serão respeitadas as identidades, a dignidade do sujeito do campo. Na sequência trazemos a discussão sobre o papel do projeto político pedagógico na educação do campo para podermos dialogar com o PPP da escola pesquisada.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Iniciamos esta subseção trazendo questões conceituais e pontuando princípios do projeto político-pedagógico (PPP) na perspectiva da Educação do Campo situando-o como um instrumento que no âmbito das práticas educativas contribui para a afirmação ou negação da garantia de direitos dos sujeitos do campo. Para início de conversa destacamos que projeto político-pedagógico tem sido foco de muitas discussões no cenário educacional. Neste sentido, a respeito da compreensão do que seria o projeto político-pedagógico Vasconcelos (2004) dispõe o seguinte conceito:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELOS, 2004, p. 17).

Considerado um documento norteador nas escolas do campo e da cidade, tem papel fundamental para a organização das práticas educativas das escolas, para a melhoria da qualidade do ensino e na garantia de direitos. O PPP favorece as diversas categorias que compõem as unidades escolares expressarem seus anseios, necessidades, expectativas, ao participarem do processo de construção, implementação, avaliação, com o objetivo de promover uma ação educativa sistemática e intencional.

O documento se estabelece como referência norteadora para todas as ações das unidades escolares e tem o papel de detalhar o funcionamento, as metas e os

objetivos das instituições. Dessa maneira, se configura como um planejamento educacional que tem como objetivo principal o desenvolvimento de um ensino de qualidade apontando os meios para alcançá-lo.

O PPP indica como deverá ser organizado o tempo, os materiais, as condições de trabalho dos profissionais e também a gestão do trabalho pedagógico, incluindo metodologias e instrumentos para o ensino-aprendizagem.

Veiga (2002, p. 12) enfatiza que o “projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”, logo, não é construído para ser arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais para servir como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Gadotti (1998) reitera que o PPP da escola se estabelece como uma possibilidade concreta de intervenção sobre a realidade histórica partilhada pelas pessoas que fazem parte da escola e ressalta que:

O projeto político-pedagógico da escola pode ser considerado um momento importante de renovação da escola. Projetar significa “lançar-se para a frente”, antever um futuro diferente do presente. [...] Todo projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o do presente (GADOTTI, 1998, p. 18).

Na educação do campo, a busca por lançar-se para frente e antever um futuro social, educacional de viés emancipador, lincado a garantia de direitos dos sujeitos do campo, marca as lutas e movimentos reivindicatórios a favor da elaboração de um projeto político-pedagógico contextualizado com a realidade do campo, o qual teve sua gênese na realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do campo”, realizada em 1998, na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás.

Este evento ficou marcado como um momento em que coletivos de educadores, de movimentos sociais do campo de todo o Brasil, se reuniram para refletirem a situação da educação do campo brasileiro (SANTOS et al., 2020). O principal objetivo era discutir formas de garantir que todas as pessoas do território do campo tivessem acesso a uma educação democrática e de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo e sintonizadas com essas premissas destacamos o PPP,

enquanto instrumento capaz de favorecer novas práticas educativas.

A respeito das novas práticas educativas e o papel do PPP na educação do campo enfatizamos a educação como um direito de todos os cidadãos que precisa ser assegurado (CF, art. 205). Porém, a sua efetivação de forma plena demanda o desenvolvimento de práticas educativas que não subjuguem a população dos territórios do campo a um modelo pensado, exclusivamente, sob um paradigma urbanocêntrico, que desconsidera a cultura e está dissociado das vivências, das raízes históricas do campo, promovendo a desvalorização do campo enquanto local de produção de cultura e de conhecimento.

É um dos instrumentos para superação desse paradigma urbanocêntrico de negação de direitos e para a construção de uma educação de qualidade e democrática é justamente o PPP das escolas do campo, pois se coletivamente elaborado, executado, reformulado de maneira ética, dialógica, possibilitando a construção de novas práticas educativas, novas relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos do sistema educacional e demais setores da comunidade local.

Segundo Santos et al. (2020, p. 173) o PPP se estabelece como uma ferramenta de fortalecimento da participação social na reflexão, na elaboração de princípios e propostas educativas de formação humana, de organização social e de gestão. Por isso, a literatura considera o PPP no âmbito da Educação do Campo, como um conjunto de referências articulado aos marcos legais e pedagógicos que afirmam a garantia de direitos, construídos coletivamente por diferentes movimentos e setores sociais para criar a identidade da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, Reis (2011) salienta que o PPP da escola do campo não deve ser somente uma meta ou exigência do sistema, pois ele

É o mar, o navio, o norte, o cais e o porto de navegação e chegada da escola, o que direta ou indiretamente estará contribuindo ou não para a definição de uma nova ordem social, humana, cultural, ética e solidária (REIS, 2011, p. 186).

Essa chave de leitura remete a compreensão poética na qual o PPP precisa ser compreendido e assumido como compromisso de todos que fazem a escola, com a finalidade de uma formação cidadã a partir da realidade dos territórios do campo para intervirem e atuarem nessas comunidades situados em uma nova ordem social,

cultural, ética e solidária, conforme preconiza Reis (2011).

A partir dessa perspectiva o autor aponta que o conhecimento somente tem sentido se de alguma forma volta para a sociedade, e principalmente, se é colocado a serviço da diminuição das desigualdades e injustiças sociais, “esse é o clamor presente nas comunidades mais empobrecidas e vítimas de um sistema que condenou o campo ao abandono” (REIS, 2011, p. 186).

Dessa maneira, compreendemos que cada comunidade, seus sujeitos e suas unidades de ensino são singulares e possuem suas especificidades, a partir dessa lógica podemos compreender a necessidade das escolas do campo construírem seu próprio PPP e essa exigência está expressa no Decreto nº 7.352 de 04 de abril de 2010, em seu artigo 1º, parágrafo 3º:

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Ademais, o artigo 2º da referida lei estabelece alguns princípios da educação do campo e em seus incisos II e IV faz referência ao PPP:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

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).

A partir da leitura do artigo 2º, verificamos a importância da formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo e fica evidente que o PPP das Escolas do Campo deve assumir a identidade da comunidade ao qual estão inseridos seus alunos, isto significa que ele deve envolver as causas, desafios, sonhos e cultura dos sujeitos que atuam e vivem no campo. Portanto, este documento “não pode desconsiderar essa relação orgânica que deve existir entre o vivido pelos povos na sua relação com o mundo e os conhecimentos e saberes perpassados e

fundamentados na escola” (REIS, 2011, p. 174).

Nessa lógica, Ciavatta e Ramos (2012, p. 312) salientam que este PPP “precisa articular teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual a atividades práticas. Além disso, deve organizar os tempos e os espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos”.

Hage (2011, p. 108) ressalta a necessidade de que todos (educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais), sem nenhuma exceção, participem da produção de proposições como as do PPP das escolas do campo, pois “todos têm com o que contribuir e devem, portanto, participar com suas ideias, críticas, sugestões e ponderações”. Sendo um requisito fundamental e uma exigência para a democratização do saber, das relações sociais e do poder na escola.

Corroborando com o pensamento de Hage (2011), Caldart (2004, p. 17) reforça que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, com práticas educativas vinculadas a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”. Por isso, precisamos construir um projeto que vincula a educação às questões sociais inerentes à sua realidade (ARROYO, 2011, p. 34).

Ademais, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, também reconhecem essa questão quando estabelecem em seu artigo 10 o seguinte:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002).

Dessa forma, podemos compreender as necessidades das escolas do campo elaborarem seu próprio PPP e a importância de serem construídos a partir dessas perspectivas mencionadas e com os sujeitos que vivem no campo, contribuindo para que a escola passe a se estabelecer e ser compreendida como pertence dos camponeses e não como um objeto estranho aos seus viveres singulares.

Dessa maneira, o PPP das escolas do campo se constitui como instrumento de luta, à medida que trazem em sua essência a educação como formação humana

vinculada a uma concepção diferente de campo e de escola, onde por meio do planejamento de ações concretas, seja possível formar sujeitos conscientes da necessidade de transformação social, capazes de refletir sobre as relações sociais de subordinação e dominação, oriundas dos processos históricos, bem como das condições existenciais em que estão imersas as populações camponesas. Isso significa, de acordo com Veiga (2002) constituir uma educação com visão sociopolítica voltada para a emancipação humana.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 151-152) o campo é um território plural marcado por diversas culturas e formas de resistência, dessa maneira, a luta dos sujeitos do campo passou a ser por uma educação no campo e do campo, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação resultante das reivindicações dos processos formativos, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

As nomenclaturas educação “no” campo e educação “do” campo dialogam com a compreensão suscitada pelos marcos legais no que diz respeito a garantia de direitos no território camponês atendendo às necessidades educacionais da população camponesa, no dizer de Arroyo, Caldart e Molina (2004).

A expressão “educação no campo”, o conectivo “no” demonstra que os povos camponeses têm o direito de ter instituições de ensino da educação básica ao superior no campo, no lugar onde eles vivem, sendo assim, este conectivo faz alusão ao território onde a escola ou demais instituições de ensino estão localizadas, com base no direito de ter e manter a escola no espaço camponês.

Silva (2020) ressalta que a “educação no campo é entendida como uma educação que é ofertada no campo” e se configura como um direito legal esse acesso à educação no local onde se vive, estabelecido, inclusive no Art. 53, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), que garante teoricamente, a criança e ao adolescente o direito à educação e o acesso a escolas públicas e gratuitas, próximas de suas residências.

É importante frisar que ter ou manter escolas no campo, é insuficiente para a garantia do direito à educação de forma efetiva e plena para os povos do campo. É necessário, que além de ser no campo, as instituições de ensino também sejam do campo, pois consideramos que o conectivo “do” se refere a uma educação ofertada aos povos do campo, mas que envolve e parte da realidade concreta dessa população, levando em consideração suas histórias, culturas, memórias e crenças de

maneira que se constituam práticas educativas que busquem de fato valorizá-los, pois somente assim a educação cumpre seu papel neste sentido.

A educação no/do campo é um projeto que vem sendo construído, por meio de muita luta dos movimentos sociais do campo, no sentido de atender os anseios e as necessidades dos sujeitos que vivem nesses territórios.

Portanto, trata-se de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele ou para ele (PICCIN; BETTO, 2017). Em suma, a Educação do Campo deve dialogar com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses se preocupando com a educação do conjunto da população do campo e, mais amplamente, com a formação humana.

3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UMA ESCOLA DO CAMPO: AFIRMAÇÃO E NEGAÇÃO DE DIREITOS

Nesta seção serão analisados e interpretados os dados, com base na fundamentação teórica desenvolvida, nas entrevistas e na análise documental. Dessa forma, foram estabelecidas três categorias para a análise do material de pesquisa que englobam aspectos importantes que caracterizam particularidades das escolas do campo as quais são: Afirmações de direitos; Negações de direitos; e O PPP no diálogo com a afirmação e a negação de direitos.

3.1 AFIRMAÇÕES DE DIREITOS

3.1.1 Do espaço físico às pessoas que constituem a escola

Para início de conversa sobre as categorias que emergiram na análise dos dados, trazemos as práticas educativas em uma escola do campo, no cenário de afirmação e negação de garantia de direitos a educação, por isso faz-se necessário o reconhecimento da estrutura e da organização de pessoal, constitutivos da escola.

A escola Antônio Alves Ramos com cinquenta e três anos (53) de funcionamento, há trinta e três (33) anos localiza-se no atual prédio, constante de uma estrutura de alvenaria, que inclusive estava bem deteriorada, precisando de reformas e reparos os mais diversos. Em relação à estrutura física, o prédio era composto por seis (06) salas de aulas, uma (01) sala de professores, uma (01) secretaria, uma (01) copa, uma (01) área coberta, banheiros masculinos e femininos, um (01) banheiro para funcionários, um (01) banheiro acessível, um (01) depósito e um (01) arquivo.

O quadro de funcionários era composto ao todo por dezesseis (16) pessoas, sendo dez (10) professores (alguns ministravam mais de uma disciplina), dois (2) serventes, uma (01) merendeira, um (01) coordenador e dois (02) técnicos. A escola encontrava-se sem diretor (a), funcionando nos turnos manhã e tarde com oito (08) turmas do 6º ano ao 9º ano. Ademais, havia cerca de 120 alunos matriculados na instituição, incluindo crianças e adolescentes residentes da Vila São Jorge do Jabuti e de outras comunidades e vilas próximas.

Nesta investigação compreendemos que cada território do campo, neste caso a Vila São Jorge do Jabuti, a escola Antônio Alves Ramos situada no município de

Igarapé-Açu, tem uma movimentação construída coletivamente pelos sujeitos docentes, discentes, técnicos, famílias que são singulares e possuem suas especificidades, no âmbito de uma unidade de ensino do campo.

A materialização desse movimento dinâmico é forjada cotidianamente por meio de práticas educativas enraizadas na vida dos sujeitos que constituem a comunidade escolar. Na sequência trazemos um quadro com as expressões e as características desses sujeitos.

Quadro 1 – Quadro de caracterização dos participantes da pesquisa.

Função	Sexo	Pseudônimo	Idade	Atuação na Ed. Básica	Atuação no território do Campo
Professor	M	Júlio	56	32	06
Professor	M	Carlos	50	23	23
Professora	F	Maria	57	23	03
Professora	F	Domingas	41	11	03
Professor	M	Antônio	50	24	24
Professor	M	Hugo	37	18	15
Secretária	F	Ana	51	29	29
Coordenador	M	José	58	09	04

Nota: M (Masculino), F (Feminino)

Fonte: A autora (2021).

As informações acima apresentam algumas características dos sujeitos que constroem as práticas educativas na escola do campo Antônio Alves Ramos. No total foram entrevistados oito (08) profissionais da escola, sendo seis (06) docentes, uma (01) secretária e um (01) coordenador pedagógico. Os mesmos pediram para não serem identificados nominalmente, diante dessa solicitação garantimos o sigilo ético utilizando pseudônimos, apresentados no quadro acima, juntamente com outras características, dentre as quais a função exercida, sexo, idade, tempo de atuação na educação básica e de atuação no território do campo.

Foram ouvidos cinco (05) homens e três (03) mulheres, na faixa etária de trinta e sete (37) a cinquenta e oito (58) anos de idade, que atuavam na média de nove (09) a trinta e dois (32) anos na educação básica. E, com atuação no território do campo entre três (03) a vinte e nove (29) anos de trabalho pedagógico. A partir deste

demonstrativo funcional de docentes e técnicos e seus tempos de atuação no território do campo, evidenciamos a garantia do direito à educação no âmbito da comunidade Vila São Jorge do Jabuti.

Estes dados revelam a presença efetiva do poder público, por meio escola (base física) e de seu quadro de funcionários, na comunidade e na vida dos sujeitos do campo da vila São Jorge do Jabuti, sendo este um direito legal de acesso à educação no local onde se vive, estabelecido, no Art. 53, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), que garante à criança e ao adolescente o acesso a escolas públicas e gratuitas, próximas de suas residências.

A entrevistada Ana (2021) aponta um dado fundante desta história, a qual tem a ver com a data de sua criação, pois foi fundada em 1968 e funcionava no prédio da antiga delegacia, atendendo com educação escolar inúmeras gerações nesses cinquenta e três anos. Diversos são os relatos de egressos que tiveram seus percursos formativos, e seus estudos concluídos com êxito nesta unidade de ensino.

Sobre o fato da escola servir anteriormente uma delegacia de polícia nos remete a uma crônica de Eduardo Galeano:

Então o oleiro reuniu toda aquela tristeza. E com esse material, suas mãos puderam fazer o morto renascer. E o papagaio que brotou da tristeza, teve penas vermelhas de fogo e penas azuis de céu e penas verdes das folhas da árvore e teve palavras humanas para dizer e a água das lágrimas para beber e se refrescar e teve uma janela aberta para escapar e voou numa rajada do vento (GALEANO, 2007, p. 85).

A crônica de Galeano nos remete ao papel singular das instituições que tanto podem estar a serviço da morte, da prisão como na delegacia ou a serviço da vida, da libertação em sua plenitude como na escola. Relatos apontam que apenas em 1988, o antigo prédio mudou sua sede para o atual endereço. Na sequência pontuamos a historicidade da vila São Jorge do Jabuti na interface com a educação do campo e o papel das práticas educativas para a preservação, manutenção das memórias, das histórias de vida evidenciadas a seguir.

3.1.2 A historicidade em movimento

É importante ressaltar que a historicidade da vila São Jorge do Jabuti e da escola do campo, Antônio Alves Ramos, encontra-se em movimento, não estagnada no tempo e no espaço. Por meio das práticas educativas atuais de docentes e técnicos, têm sido feito o exercício de transitar por entre essas vivências junto aos discentes e a comunidade escolar rememorando essas histórias e memórias. Dados que demonstram claramente esse movimento histórico encontram-se nas falas da docente Maria e do docente José, quando afirmam com encantamento e muito entusiasmo que:

A última gincana que nós fizemos foi referente as **lendas aqui da vila**, que era pra eles pesquisarem **histórias daqui**, porque aqui tem muitas histórias. Foi maravilhoso, porque eles saíram entrevistando as pessoas mais antigas tudinho e coletaram várias informações, aí fizeram encenações e contaram essas histórias aqui na escola (Maria, entrevista, 2021).

Nas atividades aqui, nos eventos a gente sempre foca na **realidade da comunidade** e essa **participação da comunidade** eu acredito que é fundamental para que as **atividades sejam contextualizadas** e até mesmo para deixar a escola mais próxima da própria comunidade (José, entrevista, 2021).

As falas remetem ao fato da história da comunidade estar viva, presente no imaginário coletivo e sendo rememoradas pelo viés da arte por meio de práticas pedagógicas. Chamamos atenção para a importância da arte trazida pelos eventos como um contributo da escola do campo, enquanto práticas educativas que possibilitam rememorar e visitar a historicidade da vila com a participação da própria comunidade. Outras falas que remetem a questão do papel da escola na produção e socialização do conhecimento vivo, dinâmico de uma escola do campo estão a seguir:

A nossa escola é uma instituição muito importante para a comunidade, é maravilhoso que possamos **construir e repassar conhecimentos** aqui nesse local tendo por base as **vivências deles**, então acaba que a própria comunidade também é peça fundamental para nossa escola, pois é ela que nos caracteriza como uma escola do campo e nos repassa tantos conhecimentos e saberes (José, entrevista, 2021).

Uma época a gente fez um projeto com eles de revitalização desse espaço da escola, de jardinagem aqui da frente, nós aproveitamos os pneus e outros materiais recicláveis e eles fizeram umas plantações, além dos alunos a comunidade ajudou muito, eles participaram tanto da coleta dessas matérias quanto da transformação deles em artigos de decoração para a escola (Carlos, entrevista, 2021).

Figura 3 - Alunos participando do projeto de revitalização da escola.



Fonte: arquivo da escola (2021).

Nesta linha de raciocínio os dados apontam para um aspecto importante da garantia de direitos ao acesso à educação que diz respeito ao fato de os educandos não terem que se deslocar do seu território para outras localidades para dar continuidade a seus estudos. Mostrando também que o conhecimento pode e deve ser construído no território do campo, tendo como base o conhecimento escolar aliado às vivências e saberes tradicionais (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

Esses relatos de José e Carlos mostram que as práticas educacionais se distanciam de uma pedagogia puramente tradicional, pois a comunidade se configura sumamente importante em seus laços com a escola nesse movimento de produzir saberes a partir de projetos, vivências que impactam diretamente na transformação do próprio espaço de formação escolar. A escola é agora um lugar arrumado com as cores advindas da diversidade cultural, histórica e valórica dos sujeitos do campo (FREIRE, 1997).

Figura 4 - Jardim feito pelos docentes, discente e comunidade local.



Fonte: arquivo da escola (2021).

Esta movimentação evidencia a relação escola com a comunidade, estabelecida a partir de um ideário socioeducativo e do campo como se observa nas falas a seguir:

Quando é preciso a gente vai nas casas dos alunos e assim a gente vê a realidade, conseguimos identificar o porquê aquele aluno estaria faltando as aulas, por exemplo, ou se ele tá passando por alguma dificuldade, a gente já foi até entregar uma cesta básica, ajudamos como podemos (Ana, entrevista, 2021).

Aqui eu busco conhecer a realidade, a comunidade, ter contato com as famílias, visitar, ir lá, as vezes a gente pega o carro aqui e vai. Eu já conheço tudo aqui, então a gente vê o que que tá acontecendo, porque que não veio. Teve situações aqui da gente chegar lá e mãe dizer: meu filho não foi porque não tem o que comer, e a gente pegar uma cesta básica e ir lá levar para ajudar (Júlio, entrevista, 2021).

Os dados refletem esse movimento que se mostra para além dos muros da escola e estão presentes em trechos como: *“a gente vai nas casas dos alunos”*, lugares onde observamos as dificuldades, *“a gente vê a realidade”* da família, do educando inclusive identificando *“o porquê aquele aluno estaria faltando as aulas”*. E ouvimos na fala da mãe *“meu filho não foi porque não tem o que comer”*.

Rocha e Martins (2011) ao afirmarem o papel da educação do campo como espaço de emancipação caracterizam que o mesmo vai além dos muros da escola, dialogando com a comunidade e seus sujeitos em seus saberes e fazeres cotidianos.

Na figura abaixo podemos visualizar uma fotografia de um painel produzido pelos docentes e discentes para enfeitar o pátio da mesma na comemoração de encerramento de mais um ano letivo, que contou com a participação de docentes, discentes, equipe técnica e de gestão da escola e membros da comunidade local. Podemos ver que ele possui a frase “Escola e Família”, duas importantes bases da escola do campo. Mostrando novamente o comprometimento da escola para com a comunidade externa a comunidade escolar.

Figura 5 - Painel produzido na escola.



Fonte: arquivo da escola (2021).

Sendo assim, podemos afirmar que a educação desenvolvida na unidade de ensino estudada, demonstra uma importante modalidade de educação escolar, com caráter de inclusão do campo, que faz do processo de escolarização, um espaço de emancipação da população do campo brasileiro, respeitando a diversidade, os valores e a identidade.

Olha, nós gostamos também de sair da escola e ir até lá, na realidade deles. Em algumas atividades fomos visitar criações de peixes, plantações de mandioca, macaxeira e hortaliças. A gente visita, a gente vai lá e percebe o conhecimento desses alunos dentro da profissão dos pais que é a agricultura. Aí eles percebem que eles nos ensinam também, pois os conhecimentos da roça também são válidos

e importantes (Júlio, entrevista, 2021).

Nós observamos que os pais querem seus filhos na escola, estudando... e todo tempo tentamos enfatizar a importância disso sem deixar de lado aquele conhecimento que eles repassam para eles através dos seus saberes tradicionais, como forma de manter esse vínculo entre a escola e a comunidade e manter viva a história da comunidade (Antônio, entrevista, 2021).

As afirmações acima manifestam o comprometimento da escola em geral e dos educadores em particular para com a formação humana pautada na garantia de direitos no contexto da comunidade. Isso torna-se evidente quando os docentes e discentes saem do espaço escolar e se adentram na vida das pessoas para compreenderem que também se aprende sempre com os saberes e conhecimentos trazidos pelos povos do campo.

Ressaltamos nesse contexto os saberes dos povos originários, dentre os quais os conhecimentos relacionados a agricultura familiar, os saberes e fazeres da roça que são validados pela escola. Sendo este também um vínculo forte entre a escola e a comunidade capaz de manter viva a história da comunidade.

O conjunto dos dados aponta que havia indícios do desenvolvimento de uma educação do campo na Vila São Jorge do Jabuti, na escola Antônio Alves Ramos. Essa afirmativa se caracteriza pela presença dos seguintes fatos: a presença da escola nesses sessenta e três anos de efetivo funcionamento; a estrutura física da escola; a oferta de matrículas; a existência de um quadro de funcionários com efetiva lotação; a relação entre escola e comunidade local.

3.2 NEGAÇÕES DE DIREITO

O Decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre a política de educação do campo e estabelece em seu artigo 1º, parágrafo 4º, a garantia de condições de infraestrutura, transporte escolar, materiais, livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca, áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico. Essa base legal que preconiza a garantia de direitos à educação, deve estar em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. No entanto, identificamos diversas contradições entre o discurso legal e a prática vivenciada na escola Antônio Alves Ramos.

E é justamente as negações das garantias de direitos, ou os desenlaces, que esta categoria aborda. Logo, a discussão e os resultados foram desenvolvidos a partir das falas das pessoas entrevistadas a respeito dos desafios encontrados nas práticas educativas do campo. Nos dados produzidos, durante a investigação nos foi apresentada como demanda principal a infraestrutura da escola, que por estar em condições precárias dificultando as práticas pedagógicas realizadas, a exemplo as goteiras nas salas de aula. Na sequência destacamos trechos de falas das pessoas entrevistadas bem como as imagens abaixo que caracterizam essa questão:

Olha, em relação as dificuldades o que a gente observa muito é a infraestrutura da escola. **A escola está precisando de uma boa reforma.** E tu sabe que o aluno se ele chegar e tiver um prédio novo bonito ele se sente bem mais motivado e aprende melhor (Júlio, entrevista, 2021).

Para o docente, a questão da infraestrutura influenciava nas práticas pedagógicas e conseqüentemente na aprendizagem e motivação dos alunos. A fala se relaciona com o pensamento de Satyro e Soares (2007) quando afirmam que os problemas de infraestrutura nas escolas, especialmente nas escolas do campo, podem afetar a qualidade da educação. De acordo com os autores, prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que têm relação direta com o desempenho acadêmico dos alunos nos territórios rurais.

Figura 6 - Telhado da escola.



Fonte: a autora (2021).

No registro acima visualizamos o telhado de uma das salas de aula da escola Antônio Alves Ramos, sendo possível observar telhas quebradas, afastadas, que em dias de chuva provocam a entrada da água por meio de goteiras, gerando transtornos. O espaço, os discentes, as carteiras, os materiais escolares sofriam a ação da chuva, pois ficavam molhados. Como solução parcial, as carteiras ficavam amontoadas e as aulas se encerram mais cedo. Dessa forma, os entrevistados foram unânimes em afirmar que problemas relacionados à infraestrutura dificultavam as práticas educativas.

Na esteira de Satyro e Soares (2007) corroboram que os aspectos estruturais impactam grandemente nos processos de produção e socialização do conhecimento. Em relação a essa problemática da infraestrutura e o impacto na qualidade das práticas educativas, na sequência trazemos uma imagem que retrata o corredor de acesso aos banheiros na qual podemos observar a ausência de iluminação, o piso e a pintura deteriorados.

Figura 7 - Corredor de acesso aos banheiros da escola.



Fonte: a autora (2021).

Os dados e as falas acima se contrapõem ao Decreto nº 7.352/2010 que trata das condições necessárias à garantia do direito à educação de forma plena e, por conseguinte da dignidade dos sujeitos do campo em estudar em locais com as devidas condições adequadas à formação humana o registro imagético caracteriza a negação do direito à educação pelo poder público, enquanto ente federado responsável pela manutenção desse espaço público, ferindo a dignidade humana da comunidade escolar.

As observações, as falas também ilustram as condições de infraestrutura da escola. Com paredes que não possuíam reboco, outras precisavam de pintura, havia infiltrações, as instalações elétricas eram antigas. O piso não era totalmente regular, possuía rachaduras e buracos em determinadas partes. Ademais, de acordo com o relato de todos os entrevistados alguns ambientes estavam tão deteriorados que somente reformas não seriam suficientes, precisava-se na verdade de novas construções.

O cenário desafiador ou mesmo desolador da unidade de ensino, trazido pelas falas e imagens demonstra o esfacelamento dos espaços de convivencialidade

escolar e se configura como clara negação de direitos a uma educação digna, com infraestrutura adequada, conforme preconiza a base legal.

A escola constitui-se como espaço do exercício da formação, da emancipação humana, compreendido num todo de interações com o entorno, com o ambiente, com os espaços de habitação, de partilha, de convivência e aprendizados. E, por isso mesmo é que os sujeitos sentem os impactos oriundos da precarização, da deterioração, caracterizada como ausência da garantia dos direitos de viver com dignidade os processos da vida escolar.

Além dos espaços internos, as condições de precariedade podiam ser observadas em outros ambientes externos. Neste sentido, trazemos na sequência a fotografia e a fala do professor Carlos sobre as condições da quadra poliesportiva, utilizada pelos discentes no componente curricular obrigatório de educação física e nas atividades de recreação.

Figura 8 - Quadra de esportes.



Fonte: a autora (2022).

A imagem acima da quadra poliesportiva utilizada pela comunidade escolar tinha um aspecto desolador, uma vez que o espaço não era coberto, algumas partes do muro que o cercavam estavam caindo, a grade de proteção também se encontrava quebrada e enferrujada, oferecendo, inclusive, riscos a alunos, professores de se cortarem ou se machucarem gravemente. Além disso, o piso também não era regular apresentando buracos e rachaduras. Fatos reafirmados na fala enfática do profissional de educação física:

A quadra que a gente trabalha também está precisando de reparos, o piso está quebrado em alguns pontos e além disso, não é coberta, no período de sol, entre o horário de 13h até 16h, fica muito difícil, nós sofremos muito devido ao calor do sol e nos dias de chuva não conseguimos trabalhar lá. Os alunos não têm o equipamento necessário para fazer uma aula prática, às vezes eles fazem descalços ou até de sandália mesmo, porque isso é de acordo com as condições deles (Carlos, entrevista, 2021).

O docente denunciava a necessidade de reformas e melhorias na quadra de esportes da escola ao relatar as inúmeras dificuldades de ministrar aulas neste ambiente sem as devidas condições necessárias, especialmente no clima de sol e chuva constantes, do nordeste paraense. O professor insistia e reiterava que ele e os alunos ficam diretamente expostos ao sol, a chuva. Outro ponto mencionado pelo professor foi a questão de que alguns “*alunos não têm o equipamento necessário para fazer uma aula prática*” caracterizando o grau de vulnerabilidade social, econômica dos discentes, e sem outra alternativa o mesmo permite que estes realizem as atividades propostas, de acordo com as condições que têm (descalços ou de sandália), ou melhor com a falta delas.

Mesmo diante das adversidades das negações de direito, o professor buscava garantir a participação, a vivência das práticas desportivas. Ficou perceptível nas suas atitudes a tentativa de suprir carências estruturais, materiais da escola junto aos discentes para que as ações educativas pudessem ser efetivadas.

É válido ressaltar, que o conceito de infraestrutura é bem amplo, incluindo as condições da estrutura predial da escola e também os equipamentos, móveis escolares (cadeiras, mesas, quadros) e materiais didático-pedagógicos. A falta desses recursos e materiais, que faz parte da infraestrutura da escola, também foi apresentada como uma dificuldade para o trabalho na escola.

As principais dificuldades que a gente encontra por estar na zona rural, envolvem a falta de material e de recursos. Por exemplo, **livro didático a gente nunca tem suficiente para todos**, sempre alguns alunos ficam sem. Além disso, o que tem no nosso conteúdo programático é totalmente diferente do que vem nos livros. **Esses livros didáticos são pensados para alguém da cidade, fora da nossa realidade**, não é condizente, tudo tem que adaptar, e essas são algumas das nossas dificuldades. Outra questão é **não ter acesso à internet**, por conta disso os alunos ficam praticamente impedidos de fazer uma pesquisa, só aqueles que tem dinheiro, wi-fi em casa né, para fazer uma pesquisa na internet, o que não é a realidade da maioria (Ana, entrevista, 2021).

A fala da técnica Ana caracteriza tanto a inexistência quanto a pouca quantidade dos materiais disponibilizados para a escola pública, especialmente do território rural, tais como: pouca quantidade de livros didáticos, os conteúdos das obras desconectados da realidade do norte do país. Silva (2006, p. 30) enfatiza que materiais didáticos “fora da realidade dos alunos contribuem para a desvalorização do lugar, bem como estereótipos negativos sobre as pessoas residentes nessas áreas”.

Esses e outros problemas são enfrentados pela maioria das escolas do ensino público. Outro aspecto abordado na fala de Ana, foi a falta de acesso dos alunos à internet, que poderia ser um recurso didático interessante no processo de ensino-aprendizagem. Molina (2012) expõe a urgente necessidade da adoção de políticas afirmativas para o enfrentamento destas privações, em função das variadas consequências que geram ao negar o desenvolvimento amplo e integral não só desses indivíduos, mas também das comunidades rurais às quais pertencem.

Nessa mesma perspectiva, temos as opiniões de outros entrevistados:

Sobre o material, por exemplo, a gente **tinha aqui uma televisão e uma parabólica** para usar o TV Escola e fazer outras atividades. Mas deu problema, se não me engano foi um raio aí parou de funcionar e pronto. Então são muitas as dificuldades que a gente tem e o que dá pra a gente ir fazendo de outra forma a gente vai fazendo. O material que a gente não tem, às vezes **a gente até compra, traz de casa ou tira do próprio bolso** (Maria, entrevista, 2021).

Não, não temos muitos recursos e materiais didáticos, **falta retroprojektor, canetinha, xerox, livros, computadores...** materiais em todos os sentidos, é praticamente só o quadro e pronto (Antônio, entrevista, 2021).

A infraestrutura é difícil, o material didático também. A gente não tem muito recursos disponíveis, muitas das vezes a gente mesmo que banca e se a gente não fizer isso não tem como dar aula porque eles mesmos não têm como obter esse material também, **por conta da condição econômica da maioria** (Domingas, entrevista, 2021).

Primordial destacar nas falas das docentes Maria, Domingas e do docente Antônio as ausências do poder público relacionadas ao sinal e não uso da tv; de retroprojektor; canetinhas; xerox; computadores, dentre outros. Em vista disso, como mecanismo utilizado para driblar a problemática da falta de materiais, os professores e demais funcionários recorriam a recursos financeiros próprios para prover os alunos com esses materiais, tendo em vista garantir a realização das atividades pedagógicas,

frente às condições de vulnerabilidade dos educandos diante ao descaso das autoridades competentes.

Outra problemática destacada pelos entrevistados Carlos e José foi a questão da relação do trabalho conciliado com o estudo, pois alguns discentes do campo precisam trabalhar e estudar concomitantemente, como observamos nas falas a seguir:

Alguns alunos trabalham para ajudar na renda da família, então já chegam cansados, alguns chegam e dormem e a gente sabe que é por isso. E a gente sabe que trabalho de roça não é fácil, é puxado! (Carlos, entrevista, 2021).

É difícil conciliar a **sobrevivência e o trabalho** dos pequenos agricultores com a questão da **formação acadêmica**, eles têm que trabalhar. E isso acarreta em outras dificuldades como a **evasão escolar** e como a questão da **disparidade de idade**, que também é muito comum por aqui, há um número relevante de alunos que está com a idade acima do que nós chamamos de idade-série. Alunos com 15... 16 anos ainda estão no sexto ou no sétimo ano, enquanto eles já deveriam estar mais avançados (José, entrevista, 2021).

Percebemos a partir destas falas, questões que estão conectadas com educação, trabalho, sobrevivência, formação acadêmica, evasão escolar, distorção idade-série. Estas situações concretas vivenciadas pelos educandos colocam o trabalho enquanto uma categoria, uma questão de sobrevivência, não uma escolha, mas que impacta decisivamente no desenvolvimento do ensino nas escolas do campo. Inclusive, constitui-se como um dos motivos principais da evasão escolar e de disparidades de idade-série. De acordo com Molina (2012) uma possível medida para amenizar essa questão seria a adequação do calendário escolar ao cotidiano dos territórios do campo, como preconizado pela lei de Diretrizes Bases 9394/96.

No diálogo com a Resolução CNE/CEB nº 1 e seus artigos 5º, 7, 8º e 9º constatamos que os mesmos são legitimadores das possibilidades de mudanças na organização do trabalho pedagógico, nos currículos e nos tempos educativos a serem vivenciados na construção das escolas do campo (MOLINA, 2012).

Leite (2002, p. 79), ao tratar dessa problemática, salienta que:

Nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que muitas vezes leva à família rural em direção oposta à escola (2002, p. 79).

A pandemia agravou ainda mais o problema relacionado à escola e ao trabalho. Com a retirada dos momentos de sala de aula, os alunos passaram a trabalhar também nos períodos em que estariam na escola. Outra consequência está relacionada às questões financeiras que necessariamente forçaram famílias inteiras a se reorganizarem, e, claro, a educação culminou em uma das áreas mais afetadas na realidade brasileira, gerados pela Covid-19.

Agora tudo nessa pandemia complicou. A gente nem pode julgar esse aluno que escolhe o trabalho ao invés da escola, porque **com essa crise os problemas financeiros aumentaram.** Então, como a gente vai querer que o aluno escolha a escola se ele não tem apoio para isso. Eles vinham pegar atividade do ensino remoto, mas **a gente sabe que alguns deles estão na roça,** estão trabalhando na agricultura, as vezes **chegam tarde já cansados** e aí como é que eles vão fazer essas atividades sozinhos em casa? Se presencial já era difícil, imagine sem um auxílio direto do professor e sem o tempo que eles tinham na escola. **Para muitos agora é só trabalho, trabalho e trabalho** (Júlio, entrevista, 2021).

Com a pandemia, alguns passaram a trabalhar o dia todo e isso impede que eles façam as atividades remotas. Tem aluno que **não tem tempo de vir buscar a atividade,** a gente dá 15 dias pra eles fazerem eles não dão conta de fazer. Agora em vez de eles trabalharem só em um horário, que era do contra turno da escola, eles estão trabalhando o dia todo, porque os pais dizem assim: não está estudando né? Então precisa trabalhar! E isso tá dificultando o acesso deles a *educação, o aprendizado deles tá prejudicado* (Ana, entrevista, 2021).

Dessa maneira, Júlio e Ana relatam nas falas acima, que alguns alunos não conseguiram desenvolver as atividades propostas pelo ensino remoto por diversos motivos, tais como: cansaço do trabalho; falta do auxílio do professor e até mesmo falta de tempo para ir buscar essas atividades na escola.

Além da infraestrutura e do material didático, o transporte escolar também foi classificado por Ana como um problema para o desenvolvimento das práticas pedagógicas da escola, dificultando o trabalho no campo. O seguinte trecho demonstra justamente isso:

Agora tem outra coisa que dificulta a situação dos alunos que vêm de outras vilas. Eles saem de casa em torno das 11h e vão chegar aqui 13h, **aí já chegam com fome,** porque eles não se alimentam direito e tudo isso influencia na aprendizagem. A aula termina às 17h, mas eles têm que ficar esperando o ônibus que vem lá da outra escola, aí tem

aluno que chega em casa às 19h, **então é muito tempo**. Porque o certo seria ter dois ônibus pelo menos, um para um lado e outro pra outro. Mas não tem, aí ele faz esse trajeto todinho, vai lá no 16 aí volta, vai para o Pequiá, vem pelo 40 pegando os alunos, tudo isso quando a estrada tá boa, quando não tá ele vai lá e volta... Deixa um bocado aqui, aí vai não sei aonde, volta, deixa... sabe como é? (Ana, entrevista, 2021).

De acordo com a professora Ana, os alunos de outras vilas e comunidades são prejudicados pela logística realizada pelo transporte escolar, pois passam muito tempo para chegar à escola, visto que o ônibus escolar precisa ir em outras localidades para o embarque destes alunos. Então, alguns chegam a passar cerca de 4h de tempo, entre a ida e a volta, para concluírem o trajeto, por isso as viagens se tornam cansativas e influenciam diretamente no desempenho escolar.

Outro problema que importa ressaltar e possui extrema relevância é o da alimentação e sua relação com isolamento social causado pela pandemia. Sobre este assunto Júlio e José também se posicionam:

Tu sabe que o aluno com fome ele não aprende né? Isso dificulta muito o nosso trabalho e a própria aprendizagem deles, essa questão da alimentação que eles não têm em casa antes de vir, e muitos nem tem mesmo, eles já saem de lá com a esperança chegar aqui comer e as vezes chegam aqui e não tinha e aí várias vezes nós tiramos dinheiro do nosso bolso para comprar alguma coisa para preparar para eles, uma bolacha, um suco, um ovo para fritar para poder alimentar, porque tem a distância da escola para casa deles. Tem aluno aqui que anda 20 km para chegar aqui viaja 20 no ônibus para chegar na escola para estudar (Júlio, entrevista, 2021).

A questão da alimentação também influencia, porque muitos alunos vêm para escola, eu fico até meio que emocionado e triste, em busca do alimento, porque na casa não tem. E isso reflete muito no desenvolvimento e no aprendizado deles. Agora imagina, muitos já não tinham antes e agora com essa crise? É por isso que eu falei que a gente nem pode julgar o aluno que privilegia o trabalho, **agora que eles estão estudando de forma remota**, o alimento que eles tinham aqui, não tá tendo mais, eles só vêm tirar dúvidas e pegar e devolver as atividades, por isso eles trabalham mais ainda (José, entrevista, 2021).

Constatamos a partir destas falas que a problemática da alimentação se relaciona com a merenda escolar e as condições de alimentação em casa. Júlio aponta que muitos alunos saem de casa sem almoçar e isso não acontece somente pelo fato de eles saírem de casa cedo, por conta do horário que o transporte escolar

passa, alguns não se alimentam por condições financeiras, por não terem esse alimento em casa e a esperança era realizar ao menos uma refeição na escola.

É válido destacar o esforço para minimizar essa questão, descrito por Júlio, o coordenador aponta que algumas vezes, os funcionários utilizam recursos próprios para proporcionarem alimentação para os alunos.

Ademais, de acordo com José a situação se agravou mais com a suspensão das aulas por conta do Covid-19, a escola passou a trabalhar com o ensino remoto. Os alunos não contavam mais com o alimento que era oferecido na merenda escolar e segundo os relatos anteriores, passaram a trabalhar mais para conseguirem sobreviver com todas as dificuldades que já tinham e com as que surgiram com o cenário de crise decorrente da pandemia.

É importante aqui salientar, que no Brasil houve um número exorbitante de mortes por conta do coronavírus, dessa forma, muitas famílias foram atingidas tanto psicologicamente como economicamente o que traz impactos diretos no rendimento escolar dos estudantes. Nas falas de professores, professoras e técnicos da escola Antônio Alves Ramos constatamos as dificuldades enfrentadas pela população brasileira durante a pandemia, com impacto imediato nas práticas pedagógicas da educação do campo.

Isso evoca toda uma situação que intensificou e alastrou as negações de direitos nos espaços de formação do campo, uma vez que permanece a negligência com relação às escolas do campo no que diz respeito a ambientes inadequados, materiais insuficientes e descontextualizados, ausência e desmonte de políticas públicas inclusivas, emancipadoras capazes de distanciar os educandos da evasão escolar, da reprovação escolar, da interrupção dos estudos, garantindo o exercício do direito à educação em sua plenitude .

Realizada esta análise, agora iremos nos debruçar sobre o projeto político pedagógico da escola, no movimento de afirmação e negação de direitos das pessoas que vivem no campo e que anseiam por uma educação pública, digna, de qualidade referenciada, verdadeiramente do campo e não apenas fixada no território do campo, com o objetivo de identificarmos as distâncias e as aproximações entre os ditos e os não ditos legais.

3.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Neste momento de escrita e organização do texto iremos dialogar com a segunda categoria, na qual a produção e análise dos dados foi pautada em dois instrumentos, análise documental e as falas dos entrevistados. O objetivo foi estabelecer uma relação entre afirmações e negações no que diz respeito a garantia de direitos a educação dos sujeitos do campo, aspirando uma análise que aproxime o PPP da Escola Antônio Alves Ramos no sentido de perceber as distâncias e as aproximações entre os conceitos e os ideais defendidos e as reais condições de aplicabilidade e fundamentação das práticas educativas da escola.

O PPP foi elaborado para ter vigência no período de janeiro de 2020 a janeiro de 2022 e estava estruturado com os seguintes elementos: Identidade da escola; Apresentação; Justificativa; Objetivos (geral e específicos); Histórico da Escola; Marco Referencial (novos desafios, novos paradigmas e desenvolvendo competências); Diagnóstico; Programação; Avaliação; Biografia; e Anexos.

Com base nesse conjunto de dados pode ser evidenciado que o mesmo contemplava basicamente, os principais elementos indicados pela literatura, Vasconcelos (2004), Veiga (2002), Gadotti (1998), Reis (2011), Ciavatta e Ramos (2012), Hage (2011), referentes a elaboração de um PPP. Santos et al. (2020, p.173) afirma que:

O Projeto político-pedagógico se constitui como ferramenta de fortalecimento da participação social na reflexão, na elaboração de princípios e propostas educativas de formação humana, de organização social e de gestão da escola.

No âmbito da Educação do Campo, o PPP tem papel de articular marcos legais e pedagógicos que afirmam a garantia de direitos à educação, construídos coletivamente por movimentos e setores sociais para criar a identidade da Escola situada no território do Campo.

Em relação ao processo de construção do PPP da escola investigada, identificamos, via análise documental e nas falas dos entrevistados, indícios de um movimento coletivo situado em uma concepção de participação democrática da comunidade escolar, abrangendo alunos e seus responsáveis. Assim sendo, a sua elaboração não esteve restrita à direção ou gestão da unidade de ensino, o que caracteriza um movimento de afirmação, com o exercício de um processo democrático

de tomada de decisões, que define um compromisso político-pedagógico coletivo.

De acordo com os relatos das pessoas entrevistadas, o PPP foi elaborado com a participação de professores e da equipe técnica e de apoio da escola. Houve também a participação de alguns pais por meio de reuniões. Em relação, aos alunos, ocorreu um momento específico, uma vez que a equipe técnica conversou com as turmas e com base nas observações dos discentes, em relação aos seus anseios e desejos, foram coletadas informações incluídas no documento.

Em relação a esse movimento de elaboração do PPP, Ana destacou situações importantes, por exemplo:

Quando a gente faz essa reunião com os pais a maioria que vem é daqui dessa área, então os pais que são de longe geralmente não comparecem, mas a gente procura ouvir e convida eles. Mas a maioria dos que vêm não têm noção do que eles poderiam solicitar para escola, entende? Eles não têm muita noção do que seria um direito deles de reivindicar mesmo, ou não sabem com o que contribuir, tanto que nós que ajudamos eles nas sugestões. **A mesma coisa é o aluno**, a gente nem faz uma reunião com os alunos a gente passa na sala ouvindo turma por turma, aí eles querem armário como se fosse escola americana, eles querem piscina na escola, **coisas que estão fora da nossa realidade** (Ana, entrevista, 2021).

Nesta fala identificamos que a escola avança no movimento de partilhar, com a comunidade escolar, a tomada de decisões via PPP. No entanto, no processo das idas e vindas rumo a construção entra em cena preconceitos, estereótipos sobre a ausência de certos pais e a capacidade dos que vieram para a escola, no que diz respeito ao seu lugar no debate das ideias, pois a fala revela que a maioria desses sujeitos, não teria noção do que seja garantia de direitos e nesse caso não teriam como pensar essa pauta no âmbito do documento a ser construído.

Fato similar foi observado em relação aos alunos, pois a escola solicitou que apresentassem seus desejos e seus anseios, porém quando demandam armários e piscina suas falas são pouco valorizadas, pois estariam fora da realidade.

É questionável nesse movimento, a concepção tradicional que as escolas possuem ao convidar os sujeitos para protagonizarem as ações e quando os mesmos participam lhes é negado sonhar com outra realidade para além das situações de vulnerabilidade, que muitas vezes são frutos das ausências do poder público, que não lhes garante o efetivo exercício da cidadania.

A forma como o processo foi conduzido contribuiu para gerar o pensamento de que tanto os pais quanto os alunos, não sabiam muito bem como contribuir ou como opinar para a elaboração do PPP, portanto, os professores e outros funcionários auxiliaram na participação, sugerindo ideias e ponderações.

Por outro lado, na fala identificamos desafios que a escola enfrentou na elaboração deste PPP como as distâncias, a falta de transporte regular nos territórios do campo, ocasionando essa ausência dos pais dos alunos em reuniões e outros momentos pedagógicos, uma vez que a mesma atendia inúmeras comunidades e vilas vizinhas, tais como: comunidade do 16, comunidade do 40, comunidade do Piquiá e a vila do Curi.

Autores da educação do campo ressaltam a importância da participação efetiva de educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais, sem exceção. Esses sujeitos têm muito a contribuir e devem partilhar ideias, críticas, sugestões, ponderações, por isso devem participar da produção do PPP das escolas do campo. Elemento fundante para a democratização do saber, das relações sociais e do poder na escola (HAGE, 2011).

No trecho de apresentação do PPP identificamos a seguinte expressão: “Os objetivos e ações dos quais nos referimos foram traçados em conjunto por todas as categorias que compõem a escola: alunos, professores, comunidade, corpo técnico, pessoal de apoio e direção escolar” (PPP, 2020, p. 02). Este trecho teoricamente expõe uma concepção de PPP com caráter democrático, participativo, enfatizada na fala abaixo:

Sim, ele atende a comunidade, porque na construção dele a gente chama todas as classes, chama pai, chama os funcionários, a gente chama aluno. E aí os pais deram sugestões e essas sugestões foram acatadas incluída no ppp né, que é construído dentro da realidade da comunidade, e abrange sim, inclusive nós temos uns temas que a gente desenvolve no ano em eventos e feiras da escola que são propostos nas reuniões com a comunidade (Júlio, 2021).

Entretanto, essa afirmação é questionável, uma vez que de certa forma se contrapõe diante da fala anteriormente elencada. Mas não podemos perder de vista que houve um convite para as pessoas participarem, que vozes foram ouvidas, que sugestões foram acatadas e inclusive incluídas no PPP, que a construção teve como parâmetro a realidade da comunidade, e que eventos e feiras tiveram como base temas propostos pelo coletivo, de acordo com os dados.

O PPP na sua página 3 destaca eventos realizados pela escola que promovem e fortalecem a relação entre escola e comunidade local, por meio de práticas pedagógicas de afirmação da garantia do direito a uma educação do campo, como no parágrafo abaixo:

A escola promove eventos para a comunidade local como: gincanas, comemoração do dia das mães, dos pais, e das crianças, aniversário da escola e excursão para a praia do Atalaia, além de reuniões com pais e mestres (PPP da escola, 2020, p. 3).

Nessa linha de pensamento, os objetivos específicos corroboram com este trecho ao enfatizar essa relação de: “Promover a interação entre alunos-comunidade-escola através de atividades recreativas e culturais” (PPP da escola, 2020, p. 6).

A literatura específica preconiza que devem ser incluídas no PPP, além da interação escola e comunidade, as concepções teóricas que fundamentam o trabalho na instituição. Bem como, os dispositivos legais e normativos que apoiam e determinam a educação escolar, como a Constituição Federal, a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso de uma escola do campo, devem ser inseridas discussões teóricas e dispositivos legais relacionados à concepção política e pedagógica da Educação do Campo (CEDAC, 2016).

Frente aos dados apresentados anteriormente, podemos afirmar que PPP da Escola Antônio Alves Ramos, construído em 2020, apresentava concepções teóricas das questões educacionais mais gerais, porém a especificidade da educação do campo e de sua identidade não eram expressadas claramente. A fala da docente Domingas corrobora essa afirmativa:

Realmente não tem nada no nosso projeto que foque na Educação do Campo, nós sempre vamos mais pela inclusão, um dos nossos objetivos é tornar a escola um espaço mais inclusivo para todos, em especial os alunos com necessidade especial (DOMINGAS, 2021).

No diálogo com essa fala identificamos trechos do PPP que tratavam da temática da inclusão, inclusive, o objetivo geral dizia que a meta da escola era: “desenvolver atividades político-pedagógicas [...] visando à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva” (PPP da escola, 2020, p. 6). A temática também se fazia presente no primeiro objetivo específico que dispõe sobre: “tornar o ambiente escolar acessível e propício ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com base

na inclusão” (PPP da escola, 2020, p. 6).

Importante destacar, que a temática da inclusão é significativa e válida, logo, deve sim ser observada no PPP, mas esta abordagem não substitui a necessidade de discussões das concepções teóricas e práticas específicas da Educação do Campo. Diante do exposto, o PPP da Escola Antônio Alves Ramos apresentava limitações no que concerne às discussões acerca das bases legais e das práxis política e pedagógica da Educação do Campo.

Documentos orientadores do PPP ponderam ser o resgate da historicidade da comunidade fundamental para caracterizar: a população e seus costumes; a situação educacional, das residências e do saneamento; grupos, lideranças comunitárias e associações; áreas e hábitos de lazer; principais atividades econômicas; serviços de saúde; meios de transporte (CEDAC, 2016).

No entanto, na análise realizada no PPP identificamos a necessidade desse melhor detalhamento sobre a contextualização histórica da comunidade, da escola, das condições socioeconômicas, dentre outras, uma vez que essas informações fortalecem a identidade da instituição do campo, que se faz presente na comunidade há 53 anos.

As limitações dessas informações comprometem o reconhecimento sobre a dinâmica social, econômica, produtiva e cultural. Neste sentido, consideramos que esta questão é apresentada de maneira sintética, havendo a necessidade de um melhor aprofundamento, como constatado no PPP, no subtópico intitulado “entorno da escola” que dispõe:

A escola encontra-se localizada numa pequena comunidade rural, onde a maioria dos empregos formais são públicos (Estado e prefeitura), as demais pessoas trabalham com agricultura, (predominantemente trabalho com raspagem de mandioca, principalmente mulheres e adolescentes) ou algum tipo de comércio. Embora seja uma comunidade pobre, é alegre e aconchegante para seus moradores ou visitantes (PPP da Escola, 2020, p. 3).

A partir deste trecho, o movimento de análise aponta que no documento a escola é descrita como situada no território do campo Vila São Jorge do Jabuti, no entanto, esse fato é pouco considerado, a partir do momento que os elementos contidos no PPP, trazem essas questões sem, contudo, aprofundar as discussões atuais sobre a Educação do Campo e precisaria de mais elementos teóricos e práticos

para caracterizar a condição da instituição como uma escola do campo.

Este trecho também desvela a questão empregatícia, os aspectos do lazer, os quais dialogam com a educação do campo, e demonstram a condição socioantropológica da comunidade, ao descrevê-la como uma localidade que se apresenta com carências econômicas, porém é alegre e aconchegante para seus moradores e visitantes, porém estes elementos, constitutivos da dinâmica local, não foram aprofundados.

Acerca da historicidade da escola, identificamos que os seguintes tópicos do PPP estudado contemplam esse aspecto de forma satisfatória, pois caracterizam a escola de acordo com o disposto na fundamentação teórica: Identidade da Escola; Histórico da Escola; Diagnóstico e; Materiais permanentes da escola. No documento é relatado como e quando foi fundada a Escola Antônio Alves Ramos, sendo apontadas algumas datas importantes que marcam a história da instituição. Além disso, são pontuados alguns aspectos estruturais da escola. Reis (2011) considera que é interessante que o PPP se aprofunde nos aspectos gerais e históricos da escola, pois os mesmos revelam a identidade dessa instituição.

Vale salientar, a necessidade de construir um projeto que traduza a identidade da Vila São Jorge do Jabuti, que venha a ser referência para as atividades e reuniões pedagógicas, de pais, na sala de aula, no âmbito administrativo, no intuito de implementá-lo de forma efetiva, para que ele não se torne um documento apenas burocrático, um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, pois ele é construído para ser vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos, servindo de base para o processo educativo da escola (VEIGA, 2002).

Espera-se que essa análise contribua no processo de revisão do projeto político-pedagógico da Escola Antônio Alves Ramos, visto que sinalizamos certos aspectos relevantes e que possibilitam reflexões a respeito de uma melhor organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, trazendo novas visões e possibilidades em sua ação educativa.

É importante que o projeto de escola seja articulado à realidade do aluno, ao meio cultural e social onde ele vive, a sua linguagem, aos seus meios de produção, enfim, ao conhecimento próprio adquirido das relações e da convivência em comunidade. Sendo assim, esta escola precisa ser planejada, desenvolvida e avaliada com a participação dos sujeitos que a demandam, no caso, as populações camponesas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu da curiosidade epistemológica em compreender de que forma as práticas educativas produzidas por docentes, equipe técnica de gestão e coordenação impactam no movimento de ensinar, de aprender e na garantia de direitos dos sujeitos na Educação do Campo, na escola Antônio Alves Ramos, localizada na Vila de São Jorge do Jabuti, Igarapé-Açu/PA.

A investigação foi mobilizada pautada no referencial teórico da educação do campo, especialmente os parâmetros legais. Bem como, no conjunto dos dados produzidos via entrevista e análise documental. O tratamento destes dados evidenciou duas categorias de análise: As Práticas Educativas em uma Escola do Campo: afirmação e negação de garantia de direitos; e O PPP no diálogo com a afirmação e a negação da garantia de direitos.

Os resultados demonstram que há indícios do desenvolvimento de uma educação do campo na Vila São Jorge do Jabuti, na escola Antônio Alves Ramos. Essa afirmativa foi identificada pela presença do poder público, por meio da escola (base física) que há sessenta e três anos funciona efetivamente com um quadro de servidores com lotação e oferta de matrículas anualmente, atendendo educandos dos territórios rurais de Igarapé-Açu.

Essa assertiva também se manifesta por meio da relação estabelecida entre escola e comunidade local, percebida nas falas das pessoas entrevistadas. Demonstrando que existe um movimento do conhecimento construído no território do campo, tendo como base o conhecimento escolar aliado às vivências e saberes tradicionais.

Há um engajamento da escola em geral e dos educadores em particular para com a formação humana pautada na garantia de direitos no contexto da comunidade. Isso torna-se evidente quando os docentes ultrapassam os muros do espaço escolar e adentram na vida das pessoas para intervir e impactar positivamente e inclusivamente na dinâmica social dos sujeitos do campo. Reafirmando que também se aprende com saberes, fazeres e conhecimentos produzidos pelos povos do campo.

Em contrapartida, identificamos nas falas dos participantes da pesquisa as negações de direitos que dificultam e comprometem as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente escolar e que estão diretamente relacionadas a problemas de infraestrutura como: ambientes inadequados, materiais insuficientes e

descontextualizados e pela ausência e desmonte de políticas públicas inclusivas, emancipadoras. Negligências que geram baixa autoestima; evasão escolar; reprovação e interrupção dos estudos na vida da comunidade escolar, situações concretas que implicam no movimento de negação dos direitos a uma educação pública, gratuita, digna, plena e com a identidade do campo.

Nesse sentido, importa destacar a relevância deste estudo para o Município de Igarapé-Açu, em especial a Vila de São Jorge do Jabuti, para a escola Antônio Alves Ramos, como produção teórica capaz de subsidiar projetos, programas imbricados na garantia de direitos objetivando políticas públicas comprometidas com uma educação do campo emancipadora com capacidade de impactar na vida da comunidade, das famílias em geral dos pais, dos responsáveis, docentes, educandos, gestores, coordenadores, pesquisadores interessados nas reflexões produzidas a partir desse universo de investigação.

Para além de possibilitar o diálogo entre os sujeitos da comunidade e a instituição de ensino é interessante ressaltar a clara relação antrópica (FERNANDES; RAMOS, 2020) materializada nessa relação, onde o processo de ensino aprendizagem oriundo desses laços impulsionam uma educação de qualidade e que, conseqüentemente, oportuniza as condições para que os discentes se tornem cidadãos críticos e capazes de atuar de maneira efetiva e significativa na sociedade onde vivem, por meio de um ensino onde o texto é carregado do contexto existencial.

Portanto, ainda que tenhamos observado distâncias entre as perspectivas do projeto político-pedagógico e as ações efetivas da escola é relevante reconhecer as aproximações antrópicas, no sentido de fortalecer uma educação do campo de caráter dialógico vivenciada entre a comunidade e a escola.

Na condição de pesquisadora, diante das negações evidenciadas pela investigação, ousamos defender que as políticas públicas endereçadas à educação do campo precisam se aproximar dos desejos, dos anseios, da vida concreta dos sujeitos que constroem cotidianamente essa realidade. Especialmente no compromisso da garantia de direitos do acesso e permanência na escola com qualidade referenciada, infraestrutura adequada, com materiais suficientes e contextualizados, dentre outros.

Diante do exposto, nossas considerações não objetivam um fechamento da problemática da educação do campo, pois o texto proposto e escrito nos convida muito mais a andar na direção do inacabamento que do enclausuramento que em uma ótica

única e absoluta de compreensão daquilo que perfaz os processos de formação humana, donde as distâncias e as aproximações entre os ditos e os não ditos, as afirmações e as negações se configuram, por fim, em uma postura de abertura do texto em um lançamento sempre para adiante quando perspectivado a partir de outras falas, de outros sujeitos, de outras perspectivas teórico metodológicas de buscar pelo conhecimento.

Por isso mesmo, fica aqui o desejo enchido de aspirações de quem escreveu esta dissertação, de que as reflexões e inflexões em torno da educação do campo possam abrir novas fissuras investigativas, perspectivando novas incertezas e incompletudes como mobilizadores da curiosidade daqueles e daquelas que vivenciam ou daqueles e daquelas que de repente se sentem motivados (as) em debruçar-se sobre o tema. Que o texto agora aberto, encontre eco naqueles que o lerem, agora cúmplices do dito para novas empreitadas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: Origens e Evolução**. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II%20(1).pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Lenilde de Alencar. **Nas trilhas da educação do campo: reflexões na construção do PPP da escola Maria Mata**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) Universidade do Recôncavo da Bahia. Bahia, p.186. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo - por uma educação básica do campo**. Brasília: MST-Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 229 p. 2015.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. 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, Sessão 1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, Jul/Dez, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CEDAC. **Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa CEDAC**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito à educação no campo: superando as desigualdades**. Curitiba: Appris, 2017.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos; RAMOS, João Batista Santiago. O que é “estudos antrópicos”? In: ROCHA, Carlos José Trindade; RAMOS, João Batista Santiago. **Estudos Antrópicos na Amazônia: entre textos e contextos interdisciplinares**. Curitiba: Appris, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**. Curitiba: n. 23, p. 91-124, 2005. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, A. M. **Memórias de Igarapé-Açu**. Belém: Gráfica SUPERCORES, 2005.

FURTADO, E. D. P. **O estado da arte da educação rural no Brasil**. Fortaleza: UNESCO, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã**. Construindo a escola cidadã Projeto Político-Pedagógico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Seed. p. 15-22. 1998.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. 5 ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej. “Por uma escola do campo de qualidade social: Transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino”. In: **Em aberto**, n. 85, Brasília, v. 24, p. 97-113. 2011.

KLEIN, Sonia Francisco. **Educação do Campo: um estudo sobre cultura e**

currículo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixa - Alfredo Chaves. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, p.225. 2013.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas públicas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Tatiane do Socorro da Silva; AMARAL, Thais Eliane Lima. **Alfabetização e Letramento: o letramento como facilitador da leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental da Escola Estadual "Antônio Alves Ramos".** 2015. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1999.

MALHOTRA, Naresh K. et al. **Introdução a Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANZINI, E.J. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros.** UNESP. Marília/SP, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira.** Brasília: Universa, 2008.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: processo de formação social e escolar.** São Paulo, 2013.

MARTINS, Fernando José. Gestão democrática e educação do campo. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V. 28, n. 1, p. 112-128, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORIN Edgar. **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. São Paulo, Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria prática – como elaborar um TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PICCIN, Marcos Botton; BETTO, Janaina. **Educação no campo, práticas pedagógicas e questão agrária**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.

RAMOS, João Batista Santiago. **Por uma Utopia do Humano**. Olhares a partir da libertação de Enrique Dussel. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

RAMOS, João Batista Santiago. **Estilhaços de sonhos – escritos para ainda se acreditar na utopia e dançar na escuridão**. Verenópolis: Lemniscata, 2022.

REIS, Edmerson dos Santos. O Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Campo: Um instrumento essencial. In: LIMA, E. de S. S, ARIOSTO, M. d. **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. **Educação no campo: desafios para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANTOS, Clarice Aparecida (org.) et al. **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SHIRAISHI NETO; Joaquim. **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais, e dispositivos jurídicos definidores de**

uma política nacional. Manaus: UEA, 2007.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos (org.). **Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões**. Picos: EDUFPI, 2020.

SILVA, J. M. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. Tese (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, p. 256. 2006.

SILVA, Wanessa Nogueira. **A educação escolar e a formação da identidade: um estudo em uma escola multisseriada do município de Igarapé-Açu/PA**. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) - Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13169>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SILVA, Wanessa Nogueira; RAMOS, João Batista Santiago; SANTOS, Maria José Conceição dos. A epistemologia da prática docente: reflexões sobre a educação do campo. In: HAGE, Maria do Socorro Castro (Org.). **Pesquisa: formação de professores e currículo**. Curitiba: Appris, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUSA FILHO, Francisco. Romualdo. de; et al. **A dinâmica histórica da reprodução da agricultura em área de fronteira na Amazônia Oriental: o exemplo de Igarapé-Açu, no Pará**. Embrapa Amazônia Oriental. Belém, 2000.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018.

SOUZA, Maria do Rosário Santos. **A contribuição do projeto político-pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) Universidade do Recôncavo da Bahia. Bahia, p.205. 2016.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino / Idade: ____ anos.

Tempo de atuação na Educação Básica: _____

Tempo de atuação na Zona Rural: _____

1. O que influenciou você a trabalhar na Zona Rural e quais as principais dificuldades encontradas no seu trabalho?
2. Reside na região da escola? Neste caso, considera que isso tem alguma influência em sua prática?
3. A Secretaria de Educação oferece atividades específicas para a zona rural? (Cursos, formação continuada para professores, materiais...). Ainda neste sentido, você possui capacitação, graduação/licenciatura ou pós-graduação relacionada à educação do campo?
4. Tem conhecimento de alguma lei, norma, regra ou diretriz para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002?
5. O PPP da sua escola considera às especificidades da comunidade local?
6. Você desenvolve alguma atividade que atenda as especificidades da comunidade local?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Título do Estudo: Educação no Campo – Um estudo acerca da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos na Vila São Jorge do Jabuti. **Pesquisadora Responsável:** Izabela do Nascimento Bernardo. **Local da Coleta de Dados:** Igarapé-Açu/PA. **Endereço:** UFPA-Campus Castanhal/Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia. Telefone para contato: (91) 37211686. **Endereço do Comitê de Ética:** Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências e Saúde da Universidade Federal do Pará (CEPS-ICS/UFPA) – Complexo de Sala de Aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 – Belém-Pará. Contatos: (91) 3201-8349 / E-mail: cepccs@ufpa.br.

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a conceder essa entrevista de forma totalmente **volutária**. Antes que você decida participar desta pesquisa e conversar com a pesquisadora, é importante que você compreenda as informações e instruções deste documento. A pesquisadora deverá responder as suas dúvidas antes da confirmação da sua participação. Você tem direito de desistir de participar a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Procedimentos: Sua Participação nesta pesquisa consistirá na concessão de entrevista a pesquisadora e você não terá gastos ou ganhos (benefícios) financeiros por participar. **Benefícios:** Destaca-se como benefício a relevância deste trabalho para o Município de Igarapé-Açu como meio para subsidiar projetos, programas e políticas voltadas para um melhor desenvolvimento da educação do campo, assim como para pais, professores, gestores e pesquisadores. **Riscos:** A concessão da entrevista pode acarretar algum tipo de desconforto com a metodologia aplicada, situação de estresse e insatisfação ao se responder às questões. Não há maiores riscos previsíveis, porém, caso algum desses riscos previsíveis aconteçam, estes serão minimizados pela pesquisadora e caso você decida deixar a pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, não sofrendo prejuízo, coação ou dano algum. **Sigilo:** As informações fornecidas por meio das entrevistas serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Dessa forma, em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Pesquisadora Responsável

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO: Eu, _____
declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e me sinto esclarecido sobre seu conteúdo, riscos e benefícios. Declaro ainda que por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a pesquisadora.

Igarapé-Açu, ____ de _____ de 2021.

Entrevistado

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFGA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação no Campo: Um estudo acerca das reduções e disjunções na prática pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos na Vila São Jorge do Jabuti.

Pesquisador: IZABELA DO NASCIMENTO BERNARDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38450320.1.0000.0018

Instituição Proponente: Campus Universitário de Castanhal

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.391.079

Apresentação do Projeto:

O objetivo deste estudo é compreender o projeto educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos, localizada na zona rural do município de Igarapé-Açu/PA, a fim de verificar em que medida este projeto adequa-se às especificidades de estudantes da zona rural, tal como dispõe a LDB 9.394/96. O presente estudo será realizado no Município de Igarapé-Açu, mais especificamente, na instituição pública Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos, localizada na Vila São Jorge do Jabuti, Zona Rural do município, onde é ofertado Ensino Fundamental I e II, atendendo alunos do 1º ano ao 9º ano. A pesquisa será realizada com os sujeitos que fazem parte do grupo educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos, tal como à diretora, às professoras e à coordenação pedagógica, pois são estes que participam do processo de formulação do projeto educacional bem como são eles que aplicam este projeto de maneira prática, por meio, por exemplo, das metodologias utilizadas na sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo deste estudo é analisar o projeto educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos, localizada na Vila de São Jorge do Jabuti, zona rural do município de Igarapé-Açu/PA, investigando a relação do ensino oferecido nesta escola com às

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamã ,UFGA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamã **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepocs@ufpa.br

ANEXO C – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

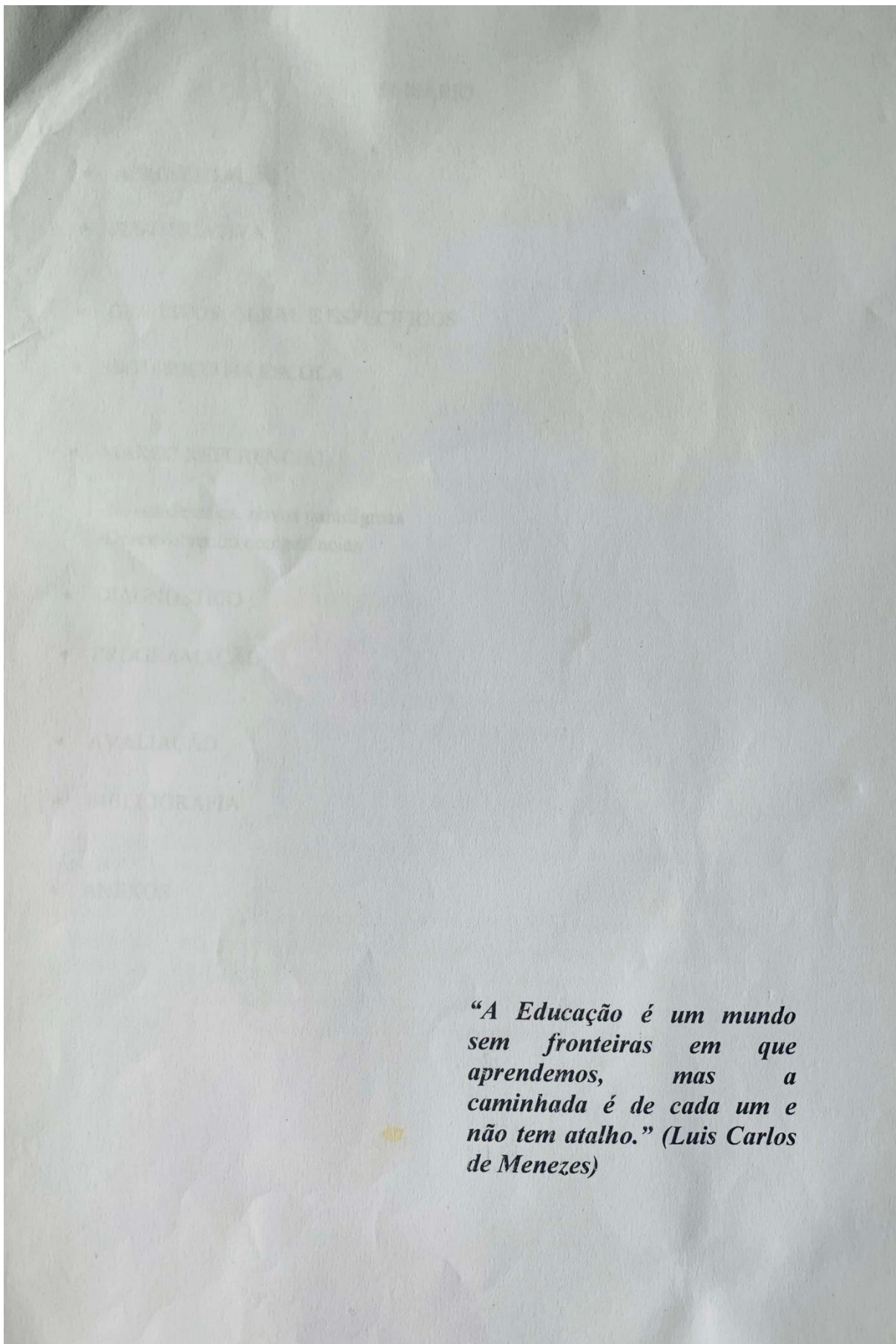
**“ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “ANTONIO ALVES RAMOS”
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO:

“EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO: NOSSA META, NOSSO TRABALHO!”

VILA DE SÃO JORGE – IGARAPE-AÇU – PARÁ

JANEIRO DE 2020 A JANEIRO DE 2022



“A Educação é um mundo sem fronteiras em que aprendemos, mas a caminhada é de cada um e não tem atalho.” (Luis Carlos de Menezes)

SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO
- JUSTIFICATIVA
- OBJETIVOS: GERAL E ESPECIFICOS
- HISTORICO DA ESCOLA
- MARCO REFERENCIAL
 - Novos desafios, novos paradigmas
 - Desenvolvendo competências
- DIAGNOSTICO
- PROGRAMAÇÃO
- AVALIAÇÃO
- BIBLIOGRAFIA
- ANEXOS

1- IDENTIDADE DA ESCOLA:

NOME: ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “ANTONIO ALVES RAMOS”

ENDEREÇO: RUA SETE DE SETEMBRO S/N – VILA DE SÃO JORGE – KM 18 – IGARAPÉ-AÇU – PARÁ

CURSOS OFERECIDOS: ENSINO FUNDAMENTAL DO 5º AO 9º ANO

CURSOS REGULARIZADOS:

- ENSINO FUNDAMENTAL – RESOLUÇÃO Nº 740/00 CEE (RENOVAÇÃO EM TRAMITAÇÃO)

CLIENTELA ATENDIDA NO ANO DE 2020:

- NIVEIS DE ENSINO: FUNDAMENTAL
- SÉRIES ATENDIDAS: 5º AO 9º ANO
- NUMERO DE TURMAS: 08 NO ENSINO FUNDAMENTAL
- NÚMERO DE ALUNOS: 160 NO ENSINO FUNDAMENTAL

CLIENTELA ENVOLVIDA: A ESCOLA ENVOLVE EM SUAS ATIVIDADES PEDAGOGICAS TODAS AS CATEGORIAS QUE COMPÕEM UMA COMUNIDADE ESCOLAR: direção, Especialistas em educação, professores, pessoal de apoio, alunos, pais, responsáveis e demais membros da comunidade local.

ENTORNO DA ESCOLA: A escola encontra-se localizada numa pequena comunidade rural, onde a maioria dos empregos formais são públicos (Estado e prefeitura), as demais pessoas trabalham com agricultura, (predominantemente trabalho com raspagem de mandioca, principalmente as mulheres e adolescentes) ou algum tipo de comércio. Embora seja uma comunidade pobre, é alegre e aconchegante para os seus moradores ou visitantes.

Apresentação

O projeto político pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Antônio Alves Ramos” trata-se de um instrumento teórico – metodológico de objetivos e ações planejado com a intenção de mudar a escola que temos, fazendo-a ficar, cada dia mais próximo da escola que queremos.

Os objetivos e ações dos quais nos referimos foram traçados em conjunto por todas as categorias que compõem a escola como: alunos, professores, comunidade, corpo técnico, pessoal de apoio e direção escolar, visando construir os caminhos mais viáveis para a melhoria de nossa educação e construção de uma escola democrática responsável e integrada à realidade de nosso País, Estado e Município, tornando-se um espaço agradável confortável e principalmente inclusivo.

O Projeto Político Pedagógico como um todo, deve ser compreendido numa perspectiva dinâmica e deve estar em constante reformulação, ainda que algumas partes sejam preservadas ou de durabilidade maior, mas no seu conjunto o Projeto Político Pedagógico é sempre uma manifestação de sujeitos concretos que devem estar sintonizados com os avanços da ciência, da tecnologia e da educação e que, por isso, ousa reinventar as relações pedagógicas.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Antônio Alves Ramos” propõe o desenvolvimento político pedagógico em busca de uma escola verdadeiramente inclusiva, através da realização de atividades conjuntas da comunidade interna e externa da escola, com o intuito de promover sua autonomia, responsabilidade e criatividade. A integração e a participação de todos da comunidade nas atividades, decisões e acompanhamento de todas as ações propostas para o trabalho educativo construirão uma educação voltada para a construção de uma escola inclusiva.

É fundamental que a educação seja melhorada em sua qualidade, pois esta é uma exigência concreta provocada pela inevitável globalização da economia e das comunicações, pela revolução da informática e pelo processo de inclusão de todos os cidadãos, pois esses fenômenos fomentam um sistema de avaliação permanente e a escola deve se preparar e procurar atender as demandas da sociedade.

I – Justificativa

A escola pública de hoje apresenta dificuldades que não a afetavam no passado. Hoje, a escola é muito complexa e mais difícil de lidar: cresceu o número de alunos e trouxeram grandes diversidades de suas origens, seus traços culturais e em suas atividades econômicas.

Devido ao crescimento da população e da demanda de alunos, tornou-se necessária a ampliação da escola, tanto em nível de estrutura física, quanto de extensão de suas atividades pedagógicas. Além de toda essa problemática, precisamos ainda nos preocupar com problemas crônicos que não foram resolvidos, ainda pela política nacional.

A LDB, Lei 9394/96 prevê no seu artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino respeitadas as suas normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre a sua intencionalidade educativa.

A construção deste projeto deve ser realizada de forma coletiva, admitindo alternativas diferenciadas de organização, colocando um grande desafio em relação a possíveis inovações no processo educativo, na perspectiva de um projeto pedagógico construído de acordo com a realidade social, econômica e educacional do aluno. Ele deverá ser edificado em processo participativo de decisões, preocupando-se em estabelecer uma forma de organização do trabalho pedagógico que erradique os conflitos e contradições, dando permissão as relações horizontais no interior da escola.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que a escola assuma suas responsabilidades sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tal, são importantes que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

No decorrer do desenvolvimento deste projeto programaremos ações e metas para solucionar os problemas, promover a interação entre os agentes internos e externos da escola e incentivar as idéias inovadoras da equipe gestora. A nova concepção de aprendizagem busca construir a autonomia intelectual do aluno, para que ele possa e saiba tomar decisões, que é mais do que resolver problemas.

Confiantes no trabalho interno, e empenhados em refletir sobre a importância do trabalho coletivo, para buscar uma visão compartilhada na escola, acreditamos que a construção deste projeto poderá subsidiar nossa prática e nos ajudar a encontrar meios eficientes na nossa trajetória, enquanto educadores e formadores de seres humanos.

II – Objetivos

Geral:

Desenvolver atividades político-pedagógicas, edificadas em um processo participativo de decisões e construído de acordo com a realidade social, econômica e educacional da comunidade escolar, visando à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, com autonomia, responsabilidade, criatividade e acima de tudo democrática.

Específicos:

- Tornar o ambiente escolar acessível e propício ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem com base na inclusão;
- Democratizar as decisões e serem viabilizadas no espaço escolar;
- Promover a interação entre alunos-comunidade-escola através de atividades recreativas e culturais;
- Buscar meios que permitam a construção ou reforma do espaço físico escolar, para adequá-lo às necessidades da comunidade;
- Conscientizar os profissionais da educação com relação às suas responsabilidades no desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas atividades propostas pela escola.

III – Histórico da Escola

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Antonio Alves Ramos, foi fundada no de 1968, com intuito de atender as necessidades dos alunos nesta comunidade, desde a primeira escolinha com apenas duas (02) salas de aula até os dias atuais, muitas coisas mudaram.

A escola conheceu dificuldades, mas graças à obstinação de nossa gente, espírito dinâmico e a capacidade de enfrentar as adversidades construíram a escola de hoje.

No dia, 11 de novembro de 1988, a escola foi transferida para o atual prédio que foi construído pela Prefeitura Municipal de Igarapé – Açu, onde hoje conta com uma estrutura em alvenaria, com sete (07) salas de aulas, uma (01) sala de professores, uma (01) secretaria, uma (01) copa, uma (01) área coberta, três (03) banheiros masculinos e três (03) femininos e um (01) banheiro para funcionário, (01) um banheiro adaptado para necessidades especiais (01) um depósito e um (01) arquivo.

Em 2007 a escola passou a oferecer o ensino médio no sistema modular de ensino (SOME), sendo definido hoje como Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Antônio Alves Ramos”. No entanto, a partir de 2016 essa modalidade deixou de ser oferecida na escola.

IV – Marco Referencial

Atualmente a escola está assumindo cada vez mais a responsabilidade na formação do indivíduo, e para que a mesma possa desenvolver um trabalho integrado com objetivo de transformação social é necessário que se construa um projeto coletivo.

O projeto político pedagógico é sempre um processo em construção, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazermos, de realizarmos, lançamos para adiante com base no futuro diferente do presente.

De acordo com Gadotti (2001,37):

“Projetar significa quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém, estando melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa a frente ruptura. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores”.

Nesta perspectiva, o projeto político – pedagógico vai muito além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversos. Ele busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito com um compromisso definido coletivamente.

E imprescindível que a implementação de um projeto pedagógico esteja alicerçada por políticas educacionais inovadoras, pois será essa postura que redimensionará o ensino, uma vez que estabelece diretrizes que nortearão a prática pedagógica e fomentará um novo aprendizado nos seus autores possibilitando um trabalho coletivo.

4.1 – Novos Desafios, Novos Paradigmas:

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Alves (1992, 19) dizia que “as finalidades da escola defere – se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados”. Para tanto há necessidade de refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define.

As tecnologias da informação e da comunicação são uma realidade indiscutível. A questão da pedagogia, hoje, propõe indagarmos ajudar a criar condições favoráveis e necessárias neste novo espaço que a humanidade habita. Reconhecendo suas finalidades públicas, a escola precisa disponibilizar os recursos tecnológicos hoje existentes com o propósito de viabilizar uma sociedade não centrada no indivíduo, mas naquilo que os indivíduos em interação percebem e encaminham como prioridade.

Um projeto teórico educativo não pode ser compreendido como a salvação. Não há como planejar e garantir o êxito absoluto. A função de um projeto pedagógico pode ser um testemunho de afirmação de utopias, aquelas que deixamos seres humanos de pé.

Na construção de nosso projeto pedagógico não estamos apenas repetindo idéias, mas estamos reinventando princípios, alterando projetos, redimensionando noções de currículo, redefinindo conceitos. No entanto, preservando alguns aspectos tidos ainda como válidos. Continuamos acreditando na possibilidade de mudanças e a partir de agora, levando em consideração uma abordagem mais interdisciplinar, transdisciplinar, que contemple a transversalidade e a contextualidade dos princípios em questão.

O presente projeto quer ser um documento que aponte a esperança como possibilidade. Desejamos enquanto instituição consolidar um ambiente educativo que efetivamente gere aprendizagem, e isto, implica cruzar fronteiras, reconfigurar saberes e poderes, e cartografar espaços de reflexão nas múltiplas arenas da vida. Será um ambiente em construção, que terá seu revezes, mas que serão superados. Que tenhamos coragem e ousadia para implementar este processo, com união, solidariedade, confiança e disponibilidade.

4.2 – Desenvolvendo Competências.

Tendo em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes, considerando os interesses e as necessidades da comunidade escolar, podemos resumir que a escola introduz o aluno num processo sistemático, da construção e reconstrução do conhecimento, desenvolvimento capacidades aprendizagens de conteúdos necessários á vida em sociedade, com a preocupação de “desenvolver a competência humana de aprender e saber pensar” (Demo: 114). O processo de ensino-aprendizagem quer oportunizar atividades cognitivamente significativas que permitam ao aluno estabelecer relações entre o cotidiano e o científico, o racional e o efetivo, o individual e o coletivo.

O foco não está concentrado nos conteúdos disciplinares, mas sim nas competências construídas, noção de pré-requisitos disciplinares, sobrepujada pela flexibilidade de ir e vir através de conceitos, contextos e valores construídos e diferenciados através do tempo.

A dimensão do trabalho pedagógico é planejada e desenvolvida de forma interdisciplinar e transdisciplinar, perpassando todas as áreas do ensino, onde a temática inspira-se em projetos de trabalho que priorizam atitudes e hábitos de indagações, interpretações e sínteses.

Contribuir para a formação de seres humanos comprometidos com sua comunidade num espírito crítico, solidário e inclusivo, é o objetivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Alves Ramos.

V – Diagnóstico:

A Escola Estadual de Ensino Fundamental “Antônio Alves Ramos”, esta localizada na Vila de São Jorge Km 18, município de Igarapé – Açu fica aproximadamente a 110 km de Belém, capital do Estado do Pará. Esta escola foi fundada no ano de 1968.

A escola ocupa uma área de 1668 metros quadrados, delimitada por um muro de aproximadamente um metro de altura que precisa ser aumentado e reforçado. Possui sete (07) salas de aula, com o piso em péssimas condições necessitando ser refeito, as paredes precisam de nova pintura, as salas possuem quadros magnéticos, mas muito danificados; Uma (01) Secretaria / Diretoria que necessita ser ampliada; Uma (01) sala dos professores que esta com piso danificado; Uma (01) copa/cozinha; Uma (01) área coberta e um palco que também precisam ter o piso refeito; três (03) banheiros masculinos e três (03) banheiros femininos, um (01) banheiro dos funcionários, um (01) banheiro adaptado para necessidades especiais um (01) arquivo. Além da verdade a escola está necessitando de uma reforma geral, uma vez que o telhado está em estado crítico, assim como toda a instalação elétrica.

Nos últimos anos a escola vem suprindo suas necessidades mais urgentes quanto à aquisição de bens permanentes, materiais de consumo e pequenos reparos com o pouco recurso do PDDE e fundo Rotativo.

Em relação aos bens materiais pertencentes à escola, existem aqueles que se encontram funcionando ou em perfeito estado, e os que estão danificados, isto é, sem condições de uso. Em anexo apresentaremos a relação destes bens.

Neste ano de 2020, apesar de inúmeras dificuldades já citadas a escola encontra-se em funcionamento em dois (02) turnos. Com 180 alunos no ensino fundamental. O quadro funcional possui vinte (20) funcionários, distribuídos da seguinte forma e apresentando as seguintes necessidades.

ATIVIDADE/FUNÇÃO	NECESSIDADE	PREENCHIDO	DISPONIVEL
Diretor	01	0	01
Secretário	01	01	0
Auxiliar de secretaria	02	0	02
Professor	13	13	0
Vigia	02	02	0
Servente	01	01	01
Merendeira	02	01	01
Técnico em Educação	02	02	0

Dos treze (13) professores que constituem o corpo docente da escola todos possuem curso superior, e quatro (04) são especialistas.

Quanto à habilitação do corpo docente apresentamos o seguinte quadro:

ESCOLARIDADE/ HABILITAÇÃO	Nº DE PROFESSORES
Especialista em letras	02
Especialista em Geografia da Amazônia	01
Especialista em Estatísticas Educacionais	01
Licenciatura Plena em Letras	01
Licenciatura Plena em matemática	02
Licenciatura Plena em Ciências naturais	02
Licenciatura Plena em Pedagogia	02
Licenciatura Plena em História	01
Licenciatura Plena em Educação Física	01

A escola é reconhecida pelo CEE para atender o ensino fundamental, porém a renovação deste reconhecimento está em tramitação. No entanto, ainda enfrenta-se o problema da falta de laboratório multidisciplinar e de informática, o que tem dificultado o processo ensino aprendizagem. Como a maioria das escolas, possui um conselho escolar que é composto de forma legal como pede as instancias superiores.

A escola promove eventos para a comunidade local como: gincanas, comemoração do dia das mães, dos pais e das crianças, aniversário da escola, e excursão para a praia de Atalaia, além de reuniões com pais e mestres.

Nas reuniões promovidas para as categorias foram apontados problemas de ordem físico/financeira, administrativo/financeira, comportamental e pedagógica. As categorias reunidas elegeram os problemas abaixo relacionados para serem resolvidos no período proposto pelo projeto:

De Ordem físico/financeira

- Falta de depósito para material permanente e de limpeza;
- Falta de uma biblioteca;
- Falta de banheiro com chuveiros para os alunos;
- Falta de um auditório e sala de cursos;
- Falta de espaço físico para a sala de informática;
- Falta de um laboratório multidisciplinar;
- Falta de um refeitório;

- Reforma geral e ampliação da escola: telhado, paredes, piso, elétrica e hidráulica;
- Construção de uma quadra coberta;
- Muro da escola baixo e com risco de desabamento. E uma parte já desabou;

De Ordem Administrativa/funcional

- Falta de serventes, auxiliares de secretaria;
- Falta de intercâmbio entre alguns pais e a escola.

De Ordem Comportamental

- Utilização de celulares durante as aulas, por parte de alunos.
- Resistência de alguns alunos em utilizar o uniforme escolar;

De Ordem Pedagógica

- Existência de alunos desinteressados para o estudo;
- Falta de compromisso dos alunos com dependência de estudos;
- Falta de apoio e acompanhamento de alguns pais na educação dos filhos;
- Falta de inclusão digital na escola;
- Preparar o ambiente escolar e os profissionais para a inclusão dos alunos especiais.
- Falta de cursos de capacitação para os professores.

VI- PROGRAMAÇÃO

De acordo com os problemas apontados pelas categorias, a coordenação deste projeto em conjunto com a comunidade escolar, elegeu os principais problemas e traçou estratégias e metas a serem alcançadas até o final de 2022.

PROBLEMAS	ESTRATÉGIAS	METAS/OBJETIVOS	RECURSOS	COORDENAÇÃO
Falta de uma reforma geral na escola: física, elétrica e hidráulica.	Requerer junto a SEDUC a reforma do prédio escolar	Realizar a reforma da escola até dezembro de 2020	SEDUC (rede física)	Conselho Escolar e Direção
Construção de uma quadra de esporte coberta.	Requerer junto a SEDUC a construção da quadra de esporte coberta.	Construir a quadra coberta da escola até dezembro de 2022.	SEDUC (rede física)	Conselho Escolar e Direção

Falta de funcionários de apoio: serventes, escreventes, etc.	Solicitar junto a SEDUC, a contratação de funcionários para os cargos disponíveis na escola.	Resolver o Problema de falta de funcionários até junho de 2020.	X	Direção
Falta de compromisso dos alunos com a dependência de estudos.	Cobrar de pais e alunos a responsabilidade quanto à dependência dos alunos	Aumentar o compromisso do aluno com a dependência de estudos.	X	Direção e coordenação Pedagógica.
Falta de apoio e acompanhamento de alguns pais na educação dos filhos.	Realizar reuniões periódicas com os pais e responsáveis, para garantir o apoio deles na educação dos filhos	Envolver os pais no cotidiano escolar até o final de 2020.	Da Escola	Direção, coordenação e professores.
Falta de inclusão digital na Escola.	Solicitar a SEDUC a inclusão digital na escola.	Possibilitar a comunidade escolar acessa as mídias digitais.	SEDUC	Direção
Falta de adequação pedagógica para o atendimento de alunos PCD.	Solicitar junto a SEDUC meios para suprir essa necessidade da escola.	Adequar o espaço pedagógico a atender os alunos PCDs.	SEDUC	Direção e Conselho escolar.

VII- AVALIAÇÃO

As propostas apresentadas neste projeto serão avaliadas de forma contínua, integral e sistemática com todos os atores que integram a comunidade escolar, visando oportunizar a tomada de decisões.

Inicialmente este projeto será apresentado a todas as categorias da comunidade escolar; a fim de serem feitos os primeiros encaminhamentos.

O acompanhamento e avaliação do projeto acontecerão trimestralmente através de reuniões com todos os segmentos da escola com o objetivo de refletir sobre a ação e redefinir os novos passos a serem tomados.

VIII- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. Rio de Janeiro – Graal, 1982.

LUCK, Heloisa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5ª edição – rio de Janeiro: 2001.

LOUREIRO, Violeta. Projeto pedagógico da Escola – SEDUC – PA. Belém, 1998.

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil. Volume 1.MEC,Brasil, Brasília,2006.

PRESTES, Irene Carmem Piconi. Psicologia da Educação. IESDE: Curitiba., 2004.

RADESPIEL, Maria. Alfabetização sem segredos.. Cirandinha – Psicologia Infantil. 1ª edição. 2º semestre, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Projeto Político pedagógico da Escola: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MATERIAIS PERMANENTES DA ESCOLA

MATERIAL	QUANTIDADE	BOM ESTADO	PRECISA DE REPARO	SEM CONDIÇÃO DE USO
FOGÃO	04	02	02	-
BEBEDOURO	01	0	01	-
CARTEIRAS/MESAS	200	180	20	-
MESA PARA PROFESSOR	07	07	-	-
MESA DE SECRETARIA	03	03	-	-
FREEZER	03	02	01	-
GELADEIRA	02	02	-	-
TELEVISÃO	01	-	01	-
DVD	01	-	01	-
CAIXA AMPLIFICADA	01	01	-	-
MICRO SYSTEM	01	01	-	-
COMPUTADOR	08	01	06	-
IMPRESSORA	02	01	01	-
ARMARIO DE FERRO	03	02	01	-
ESTANTE DE FERRO	03	02	-	-
MICROFONE	01	01	-	-
PARABOLICA	01	-	01	-
RELOGIO DE PAREDE	01	01	-	-
ARMARIO DE MADEIRA	01	01	-	-
ARQUIVO	04	03	01	-
BOTIJÃO DE GÁS	06	06	-	-
MAQUINA DATILOGRÁFICA	01	-	-	01
MAQUINA DATILOGRAFICA ELETRICA	01	-	-	01
CALCULADORA	01	01	-	-
VENTILADORES	07	03	03	01
CADEIRA DE ESTOFADO	03	03	-	-
JOGO DE SALA	01	-	01	-
MESA GRANDE	02	02	-	-
DATA SHOW	01	-	01	-
GUARDA LOUÇA	01	01	-	-