



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO CARLOS SOUZA CUNHA

**POR DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CAMPESINA EM
TEMPOS DE RESISTÊNCIA: O CASO DA ESCOLA DO XÚRI**

**VITÓRIA
2019**



**Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO CARLOS SOUZA CUNHA

**POR DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CAMPESINA EM
TEMPOS DE RESISTÊNCIA: O CASO DA ESCOLA DO XÚRI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

**VITÓRIA
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFES**

EDUARDO CARLOS SOUZA CUNHA

**POR DENTRO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CAMPESINA EM
TEMPOS DE RESISTÊNCIA: O CASO DA ESCOLA DO XÚRI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Aprovada em ____/____/2019.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof. Dra. Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Prof. Dra. Patrícia Gomes Rufino Andrade
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof. Dra. Maria das Graças Ferreira Lobino
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

*Dedico este trabalho ao Deus da minha vida, aos meus pais, à minha família,
aos meus amigos e a todos os irmãos da Igreja Cristã Maranata.*

*Quem sou eu Senhor
Pra te lembrares de mim
Pra me trazeres até aqui e me dizer coisas tão lindas
Tu sabes quem eu sou
O menor de minha casa
E no teu amor Senhor
Profetizas-te a mim um caminho novo a trilhar*

*Me tomaste Senhor da tua malhada
De trás das tuas ovelhas me tiraste ó Deus
Por onde quer que eu for
Para o teu louvor
A tua presença comigo irá*

*Se minha vida abençoares
Para sempre abençoada será*

(Mike Michaele Kunert Deps)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Deus da minha vida, criador de todas as coisas e que com seu poder me sustentou até aqui.

Aos meus pais, José e Marly “*in memoriam*” por todos os ensinamentos dados e por serem tão importantes na minha vida.

À minha família por todos os momentos felizes. Meu muito obrigado a Silvia, David, Kesia, meus irmãos, meus sobrinhos e até mesmo meu cachorrinho Paco pelo amor e pelo carinho dispensado.

Ao meu grande amigo Deomar Ramos Colodete pelo apoio e pela amizade nos momentos de luta e também de alegria. Estendo este agradecimento à sua linda família Rosane, Daniel e Samuca que tanto amo.

À minha grande amiga Waléria das Neves Jeronimo por todo incentivo, apoio e orações ao longo desta jornada. Agradeço imensamente pelos momentos de risada e de alegria passados na presença do Senhor, além da ajuda fundamental na conclusão desta etapa.

Ao meu amigo Thiago Aguiar pela amizade e pelo imenso carinho, além da presença importantíssima na minha defesa.

Ao meu amigo Juliano Dellabianca pelo apoio, amizade e orações.

À Cirléia Regina Tavares, minha querida diretora, obrigado pela força e pelo carinho.

À Marlene Schmitt Lima Nunes por todo amor, amizade e carinho que me trata. És como minha “segunda mãe”.

À Sara Machado pelo apoio e pela compreensão nos momentos de estudo e de preparação para o ingresso no Mestrado.

À minha amiga e colega de trabalho, Marluce Gomes de Oliveira, meu muito obrigado pela sua força e incentivo através dos seus valiosos conselhos.

Às minhas amigas, Viviane Bento da Silva Porto e Marilene Roccon, obrigado pela força e pela ajuda nos momentos difíceis.

À Minha grande e querida amiga Luana Gaspar do Nascimento Lopes, pois apesar das distâncias, a amizade permanece viva e intocável.

Ao meu diretor da EMEF Arthur da Costa e Silva, Bruno Souza Marques, e minha vice-diretora Andressa Lima Rodrigues pelo apoio para os estudos, eventos e escrita da dissertação.

Aos professores e funcionários da UMEFTI Ulisses Álvares e da EMEF Arthur da Costa e Silva pelo dia a dia partilhado comigo.

Aos meus alunos, por me propiciarem momentos valiosos de ensino e aprendizagem.

À Vilsa Mansk e Dayse Manga Eleutério Ferro pela ajuda e generosidade nos momentos mais difíceis da minha vida e por marca-la de forma tão especial.

Aos meus amigos de Grupo de Louvor do Maanaim do Espírito Santo representados por Marcelo Garcia, Alexsandro Santos, César Casagrande, Lúcio Henrique, Wagner Alves, Jonathas Neiva, Weber Mendonça, Felipe Clarindo, Filipe Ribeiro, Mateus Guilherme e Gilqueli Velasco. Obrigado pelos momentos de comunhão e amizade vividos e que aliviaram as tensões do dia a dia.

Ao meu amigo Marcos Daniel Valadão Baroni por todo apoio, incentivo e oração desde a formulação do projeto de pesquisa até o presente momento.

Aos meus queridos irmãos da Igreja Cristã Maranata de Retiro Saudoso pelas orações.

Aos meus amigos do Mestrado, Adriano, Eucinéia e Fernanda. Agradeço pela caminhada e pelos momentos maravilhosos que estivemos juntos na produção de artigos, dos trabalhos acadêmicos e de escrita e correção das nossas dissertações. Momentos maravilhosos e certamente eternos.

À turma 31 do Mestrado. Meu muito obrigado. A nossa caminhada está apenas começando...

Ao grupo de pesquisas Culturas, Parcerias e Educação do Campo pelos momentos de encontro e discussões fomentadas.

Aos professores Valdete Côco, Carlos Eduardo Ferraço, Silvana Ventorim, Reginaldo Célio Sobrinho, Eliza Bartolozzi Ferreira, Robson Loureiro, Gerda Margit Schultz Foerste.

Aos professores Eduardo Augusto Moscon Oliveira e Maria das Graças Ferreira Lobino pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e na organização desta dissertação.

À professora Patrícia Gomes Rufino Andrade por fazer parte da minha formação inicial e deste momento tão importante na minha vida.

À professora Edna Castro de Oliveira, pelo aceite em participar da minha banca de Mestrado e por abrilhantar com sua humildade e simplicidade este momento.

Aos professores Vilmar José Borges e Marisa Valladares *"in memoriam"* por me ensinarem o verdadeiro sentido da docência e pelo apoio e afeto no período da minha graduação.

Ao meu orientador Erineu Foerste, pelos momentos de orientação, de conversa, de compreensão e pelos encontros que me proporcionou ao longo deste Mestrado. Encontros com a Educação do Campo e com as Culturas dos Povos e Comunidades tradicionais.

Aos professores, funcionários, alunos e toda a comunidade escolar da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, a escola do Xúri, meu muito obrigado, sem vocês este trabalho não seria possível.

RESUMO

A pesquisa investigou como as culturas da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, situada na zona rural do Município de Vila Velha/ES e conhecida como a “Escola do Xúri” dialogam com a Educação do Campo em tempos de resistências. Foi realizada no Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES. Trata-se de uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso. Beneficiou-se da utilização de instrumentos como questionários, rodas de conversa, grupo focal, entrevistas semiestruturada, diário de campo reflexivo, além de levantamento e análise bibliográfica e documental (Ludke & André: 1986; Fonseca: 1999; Schön: 2000; Brandão: 2010). Analisou aspectos das práticas docentes, dimensões do Projeto Político Pedagógico e sua identidade com a Educação do Campo, a localização espacial da escola e os vários contextos que se entrelaçam a esse território, sejam eles sociais, econômicos, políticos ou culturais. Como aporte teórico, beneficiou-se de diálogos com Paro (2000), Arroyo (2011), Fávero (1995), Nóvoa (1992,1995), Moreira (2001), Forquin (1993), Bakhtin (2017), Gramsci (1991), Fernet-Betancourt (2004), Freire (1996,2005), Libâneo (2004), Schön (2000), Alarcão (2004), Foerste (2005), Giroux (1986). A “Escola do Xúri” caracteriza-se como espaço educativo de resistências interculturais. Tem sofrido com a implementação verticalizada e impositória de políticas neoliberais de educação. Portanto, observam-se ali, sucessivas tentativas oficiais de apagamento de práticas de Educação do Campo, que na história da escola apresentavam-se como possibilidades para construção coletiva de um currículo em que o diálogo entre as culturas institui práticas interculturais concretas de emancipação humana.

Palavras-chave: Culturas; Educação do Campo; Resistências.

ABSTRACT

The research investigated how the cultures of the Reverendo Waldomiro Martins Ferreira Municipal Elementary School (UMEF), located in the rural area of the Municipality of Vila Velha / ES and known as the "School of the Xúri", dialogue with the Field Education in times of resistance . It was held in the Research Group (CNPq) "Cultures, Partnerships and Field Education" of the Post-Graduation Program in Education of the Education Center of the Federal University of Espírito Santo - PPGE / CE / UFES. This is a qualitative case-study research. He benefited from the use of instruments such as questionnaires, conversation wheels, focus group, semi-structured interviews, reflective field diary, as well as bibliographical and documentary survey and analysis (Ludue & André, 1986; 2010). It analyzed aspects of teaching practices, dimensions of the Pedagogical Political Project and its identity with the Field Education, the spatial location of the school and the various contexts that are intertwined with this territory, be they social, economic, political or cultural. As a theoretical contribution, he benefited from dialogues with Paro (2000), Arroyo (2011), Fávero (1995), Nóvoa (1992,1995), Moreira (2001), Forquin (1993), Bakhtin (2017), Gramsci), Fornet-Betancourt (2004), Freire (1996,2005), Libâneo (2004), Schön (2000), Alarcão (2004), Foerste (2005) and Giroux (1986). The "School of the Xúri" characterizes itself like educational space of intercultural resistances. It has suffered from the vertical and impositional implementation of neoliberal education policies. Therefore, there are successive official attempts to erase Field Education practices, which in the history of the school were presented as possibilities for the collective construction of a curriculum in which dialogue between cultures establishes concrete intercultural practices of human emancipation.

Keywords: Cultures; Field Education; Resisters.

RESUMEN

La investigación investigó cómo las culturas de la Unidad Municipal de Enseñanza Fundamental (UMEF) Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, situada en la zona rural del Municipio de Vila Velha / ES y conocida como la "Escuela del Xúri" dialogan con la Educación del Campo en tiempos de resistencias . Se realizó en el Grupo de Investigación (CNPq) "Culturas, Alianzas y Educación del Campo" del Programa de Postgrado en Educación del Centro de Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo - PPGE / CE / UFES. Se trata de una investigación cualitativa del tipo estudio de caso. (En el caso de que se trate de una de las más importantes de la historia de la humanidad, 2010). Se analizó aspectos de las prácticas docentes, dimensiones del Proyecto Político Pedagógico y su identidad con la Educación del Campo, la ubicación espacial de la escuela y los diversos contextos que se entrelazan a ese territorio, ya sean sociales, económicos, políticos o culturales. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las mujeres, (2004), Freire (1996,2005), Libneo (2004), Schön (2000), Alarcón (2004), Foerste (2005), Giroux (1986). La "Escuela del Xúri" se caracteriza como espacio educativo de resistencias interculturales. Ha sufrido con la implementación vertical e impositiva de políticas neoliberales de educación. Por lo tanto, se observan allí, sucesivos intentos oficiales de supresión de prácticas de Educación del Campo, que en la historia de la escuela se presentaban como posibilidades para la construcción colectiva de un currículo en el que el diálogo entre las culturas instituye prácticas interculturales concretas de emancipación humana.

Palabras clave: Culturas; Educación del Campo; Resistencias.

LISTA DE SIGLAS

- APAM** – Associação de Pais e Amigos
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE** – Censo Escolar
- CEB** – Câmara da Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Doebec** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
- EEEFM** – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EFA** – Escola Família Agrícola
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ES** – Estado do Espírito Santo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MEPES** - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PMVV** – Prefeitura Municipal de Vila Velha
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROEPO** - Programa de Educação Escolar Pomerana
- Pronacampo** - Programa Nacional de Educação do Campo
- SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo
- UMEF** – Unidade Municipal de Ensino Fundamental
- UMEI** – Unidade Municipal de Educação Infantil
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações apresentadas no PPGE/UFES tendo como orientador o Prof. Dr. Erineu Foerste.....	39
Tabela 2 – Distribuição a partir das temáticas das teses e dissertações apresentadas sob a orientação do Prof. Dr. Erineu Foerste.....	40
Tabela 3 – Distribuição de unidades escolares públicas rurais no Estado do Espírito Santo.....	56
Tabela 4 – Distribuição da população rural e urbana no município de Vila Velha.....	80
Tabela 5 - Quantidade de escolas públicas rurais do Ensino Fundamental.. .	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro conceitual elaborado por Oliveira, Filho e Rodriguez (2007) na conceituação de grupo focal.....	35
Quadro 2 – Estratégias e metas do PME para a Educação do Campo	59
Quadro 3 – Regiões administrativas do município de Vila Velha	77

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa das regiões administrativas de Vila Velha.....	79
Imagem 2 – Localização da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira Em Xúri, Vila Velha/ES.....	80
Imagem 3 - Tóten na entrada na escola do Xúri.....	82
Imagem 4 - Frente da escola do Xúri.....	83
Imagem 5 - Placa de sinalização indicando os distritos de Camboapina e Córrego Sete.....	102
Imagem 6 – Escola multisseriada de Camboapina.....	103
Imagem 7 – Escola multisseriada de Córrego Sete.....	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro metodológico	34
Figura 2 – Conceito de parceria segundo Foerste (2005)	110
Figura 3 - Os sujeitos que compõem o “eu” sujeito.....	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por período das pesquisas depositadas pelo Grupo de pesquisa no PPGE/UFES.....	39
Gráfico 2 – Evolução do fechamento de escolas no Brasil.....	105
Gráfico 3 – Fechamento de Escolas no Estado do Espírito Santo.....	106
Gráfico 4 – Gênero dos docentes.....	114
Gráfico 5 – Idade dos docentes.....	115
Gráfico 6 – Estado civil dos docentes.....	115
Gráfico 7 – Municípios de Residência dos professores.....	116
Gráfico 8 – Declaração de cor dos docentes.....	116
Gráfico 9 – Formação Inicial dos docentes.....	125
Gráfico 10 – Natureza da Instituição Promotora da Formação Inicial.....	121
Gráfico 11 – Situação funcional dos professores.....	121
Gráfico 12 – Tempo de Docência dos Professores.....	122
Gráfico 13 – Tempo de Docência dos Professores na Escola do Xúri.....	122
Gráfico 14 – Tempo de Permanência por turno dos professores na escola.....	123
Gráfico 15 – Participação dos professores em entidade, representação de classe ou movimento social.....	123
Gráfico 16 – Participação no Programa Escola da Terra Capixaba.....	126
Gráfico 17 – Localização da escola em território campesino segundo os docentes.....	128
Gráfico 18 – Consideração da escola do Xúri como uma escola do Campo....	130
Gráfico 19 – Realização de práticas voltadas para os princípios da Educação do Campo.....	130
Gráfico 20 – Existência de formação na escola voltada para os princípios da Educação do Campo.....	131
Gráfico 21 – Existência de incentivo aos professores para participar de eventos, congressos e formações que tenham como objetivo a Educação do Campo.....	131
Gráfico 22 – Reconhecimento dos alunos como sujeitos camponeses na perspectiva dos docentes.....	134
Gráfico 23 – Participação ativa dos pais e da comunidade nas decisões da escola.....	135
Gráfico 24 – Conhecimento acerca do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.....	140
Gráfico 25 – Discussão coletiva do PPP com a participação de pais, alunos, comunidade, professores, funcionários e gestão da escola.....	140
Gráfico 26 – A presença de questões relativas à Educação do Campo na elaboração do PPP, nos planejamentos trimestrais e anuais, etc.....	141

SUMÁRIO

OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DESTA PESQUISA: OS BONS ENCONTROS	20
O PROBLEMA E OS OBJETIVOS	25
1 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	30
1.1 O ESTUDO DE CASO COM TRAÇOS ETNOGRÁFICOS: OS SUJEITOS DESTA PESQUISA	30
1.1.1 Os Instrumentos para coleta de dados	33
2. CARTOGRAFANDO A NOSSA PESQUISA	38
2.1. CULTURAS, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACUMULADA.....	38
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURAS E RESISTÊNCIAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	48
3. A ESCOLA DO XÚRI: CONTEXTOS E CULTURAS	77
3.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO.....	77
3.2 AS MARCAS HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS NO TEMPO E NO ESPAÇO ESCOLAR	83
3.3 A IMPORTÂNCIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CAMPESINA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA	86
3.3.1 A espacialidade, temporalidade e historicidade das multisseriadas no contexto da educação brasileira	87
3.3.2 As escolas multisseriadas na zona rural de Vila Velha e o fechamento de escolas em território campestre	101
3.4 OS DIVERSOS USOS DO CURRÍCULO PRESCRITO NO DIA-A-DIA CAMPESINO E A IMPOSIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TENSÕES, ESCAPES E POSSIBILIDADES	107
4. POR DENTRO DA ESCOLA DO XÚRI	113
4.1 OS DOCENTES	114
4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	135
4.3 AS VOZES QUE RESSOAM NO XÚRI	143
5. AS MEMÓRIAS DO PESQUISADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO	154
5.1 OS ENCONTROS COMIGO MESMO NESTA TRAJETÓRIA.....	155
5.2 OS “BONS ENCONTROS”: A RELAÇÃO DIALÓGICA COM OUTROS SUJEITOS.....	162

PARA NÃO CONCLUIR	171
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES	189
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	190
APÊNDICE B – Termo de consentimento para participação em grupo focal....	192
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos docentes da escola do Xúri.....	194
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada aplicada aos docentes da escola do Xúri e grupo focal	198
ANEXOS	199
ANEXO I – Lei que estabelece o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Vila Velha.....	200
ANEXO II – Metas e Estratégias do PME do município de Vila Velha	203

OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DESTA PESQUISA: OS BONS ENCONTROS

*Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
 É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós
 É saber se sentir infinito
 Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
 Então fazer valer a pena
 Cada verso daquele poema sobre acreditar
 Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
 É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
 É sobre ser abrigo
 E também ter morada em outros corações
 E assim ter amigos contigo em todas as situações
 A gente não pode ter tudo
 Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
 Por isso eu prefiro sorrisos
 E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim
 Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
 E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
 Também não é sobre
 Correr contra o tempo pra ter sempre mais
 Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás
 Segura teu filho no colo
 Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
 Que a vida é trem-bala parceiro
 E a gente é só passageiro prestes a partir*

Trem Bala, Ana Vilela.

Na música supracitada, busco encontrar as razões que me fizeram chegar até aqui. Avisto todas as barreiras e obstáculos que insistentemente se colocaram em minha frente e que me serviram de incentivo na minha trajetória para alçar novos objetivos em minha vida. Percebo que nesta caminhada, os percalços e dificuldades abrilhantaram cada momento vivido e compartilhado.

A vida de um professor é uma luta constante firmada na resistência e na resiliência¹, de buscar o aprimoramento e o verdadeiro sentido do ser professor na tentativa sempre persistente de superar as amarras, as barreiras e as

¹ Resiliência diz respeito a uma propriedade física que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica. No entanto, nesta pesquisa, adotamos o sentido de resiliência que se trata da capacidade do ser humano de se adaptar às mudanças ou as condições adversas que se impõe ao longo da sua vida.

dificuldades impostas por estigmas, preconceitos e até mesmo ações e políticas públicas que minam o trabalho docente e que tentam impedir o crescimento individual, social, político em seus mais diversos contextos, espacialidades e temporalidades.

Sou professor estatutário das redes municipais de Vila Velha e Cariacica, perfazendo uma carga horária de 50 horas semanais, lecionando para turmas de 6º a 9º ano na disciplina de Geografia e com o constante e intrínseco desafio de proporcionar aos meus alunos uma educação voltada para a superação dos seus limites e que seja libertadora, fugindo aos ditames de um modelo educacional neoliberal e dominante com vistas à padronização, homogeneização e captura de uma realidade que pulsa e que nos possibilita vislumbrar novas possibilidades de viver a vida com toda a sua beleza e boniteza. Afinal, o processo educativo não consiste apenas em ensinar conteúdos de um currículo prescrito e programático mas sim, educar e formar para a vida.

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo, curso concluído no ano de 2006 e nisto digo que as lutas e os entraves que tive no caminho da minha formação inicial me fortaleceram e me fizeram entender que a vida pulsa e nos ensina a resistir mesmo que por muitas vezes, acreditei piamente que as coisas nunca dariam certo. Guardo comigo as palavras de incentivo e encorajamento proferidas por Vilsa Mansk, na EEEFM Ary Parreiras, onde trabalhava no turno noturno em 2002, palavras estas que tomaram uma força dentro de mim e me fizeram permanecer nos meus objetivos. Brandão (1984, p. 7) nos diz que: (...) a palavra é um ato de poder, o que equivale a afirmar que ela não é apenas um entre os seus outros símbolos, mas o seu exercício.

Brandão nos leva a entender o poder das palavras, do falar e do escutar, ou seja, de mostrar e evidenciar os nossos anseios e vontades. Ao mesmo tempo, saber respeitar e valorizar os momentos e movimentos de escuta que se fazem tão importantes na relação dialógica, dialética e cheia de significados que a

palavra traz consigo. É preciso valorizar o sentido polifônico das palavras, já que estas são impossíveis de serem submissas às capturas e padronizações tão fortemente impostas, principalmente em tempos de resistência, como os tempos sombrios que vivemos.

Freire (2005, p. 91) nos traz grande contribuição ao dizer que:

A prática da educação libertadora, por sua vez, conduz o educando a dizer a palavra verdadeira, profética e utópica. Essa pronúncia dialogada possibilita o sujeito a fazer, expressar-se, inventar, criar e recriar na perspectiva do *ser mais*, “ *que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.*”

Em 2016, instigado e determinado, me inscrevi no processo seletivo do Mestrado em Educação da UFES, na Linha de Docência, Currículo e Processos Culturais, no qual apresentei um projeto que buscava evidenciar o Movimento de Discussão Curricular que aconteceu no município de Vila Velha no ano de 2015, movimento este que tinha como objetivo a valorização e emergência de um currículo que valorizasse as especificidades territoriais, culturais, sociais e econômicas.

Como resultado, fui inserido no grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo sob a coordenação e orientação do Prof. Dr. Erineu Foerste e que me desafiou a problematizar a Educação do Campo em minha dissertação.

O tema escolhido foi a Escola do Xúri, escola esta que muito me chamou a atenção na realização do I Encontro Municipal de Educação Ambiental e que trouxe práticas sustentáveis e de grande relevância no processo educativo das escolas do município, bem como, de práticas ambientais potencializadoras.

Lobino (2013) neste sentido nos fala a respeito de se evidenciar uma Educação Ambiental que não se encerre em práticas dentro da sala de aula, mas que faça jus ao múltiplo e complexo conceito de meio ambiente.

A Educação Ambiental acompanha esse conceito amplo de meio ambiente e, como princípio fundamental, incorpora a interdisciplinaridade. No entanto, a Educação Ambiental praticada hoje, nas redes escolares brasileiras, enfrenta toda a problemática própria da educação e de seu contexto sociocultural: currículo obsoleto, pouco investimento na formação/capacitação docente, crianças e adolescentes decorando livros didáticos, calcados em perguntas e respostas, enfim, o ato de aprender se encerrando na própria escola. (p.76-77)

Seguindo a linha de pensamento de Lobino a partir das práticas que não se encerram em sala, mas que estabelecem outras relações neste emaranhado de possibilidades, me foi apresentado neste I Encontro Municipal de Educação Ambiental, um projeto coordenado e idealizado pelo professor Ênio Modenesi² baseado num sistema de irrigação sustentável para hortas, feito com canos de PVC, mangueiras de irrigação e micro tubos que serve para economizar a água que é usada na lavagem das hortas cultivadas e que recebeu o nome de Centopeia, devido a semelhança com o animal do mesmo nome.

Esta pesquisa retrata uma parte da minha atuação como professor estatutário³ da rede municipal de Vila Velha e também como membro do Grupo de Referência⁴ que com a parceria e assessoria da Universidade Federal do Espírito Santo promoveu no ano de 2015 um Movimento de discussão Curricular.

Determinado a compartilhar o aprendizado proporcionado nas formações continuadas que contribuíram para o meu desenvolvimento como intelectual orgânico⁵, e ciente do meu papel social, político e cultural dentro do grupo de pesquisa defini assim o loco da minha pesquisa.

² Professor estatutário da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, escola do Xúri, na cadeira de Ensino Religioso.

³ Termo utilizado para designar funcionários concursados e que são regidos pelo Estatuto dos servidores do município de vila velha, bem como pelo Estatuto do Magistério de Vila Velha.

⁴ Grupo formado por professores, pedagogos e diretores das escolas municipais do município, UMEI's (Unidades Municipais de Ensino Infantil) e UMEF's (Unidades Municipais de Ensino Fundamental) e responsável pelo elo entre o Grupo da SEMED e as escolas, tendo a primazia de relatar os currículos praticados e vividos no cotidiano das escolas, além de serem multiplicadores e formadores do processo de tessitura curricular nas escolas.

⁵ Conceito gramsciano que caracteriza o intelectual como orgânico a partir de seu engajamento político, social e cultural. Gramsci apud Semeraro (2006).

Esta pesquisa intitulada **“Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri”** encontra-se situada no grupo “Culturas, parcerias e Educação do Campo” da qual faço parte e que é coordenado e orientado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, tendo como objetivo as pesquisas voltadas para a Educação do Campo.

A temática foi desenvolvida a partir de um processo pessoal de apropriação, inserção e “aninhamento” no contexto da Educação do Campo. Confesso que ao longo deste processo, me identifiquei com as temáticas campesinas e percebi que a luta e a resistência são marcas fortes e latentes na manutenção das culturas dos povos e comunidades tradicionais e se torna imprescindível a emergência de pesquisas que tenham no seu cerne a discussão e o tensionamento de questões ligadas ao campo e que numa diferenciação desigual acaba sendo relegada a sua importância em segundo plano.

Foi fundamental neste processo a inserção nos temas da Educação do Campo, a partir de seminários e visitas a campo que me ajudaram a compreender as demandas, as possibilidades e a riqueza no estudo e consequente problematização das condições sociais, econômicas e políticas das minorias que, muitas vezes, vitimadas por um movimento injusto e dominante das políticas neoliberais e capitalistas sofrem constantes tentativas de invisibilização de suas culturas, culturas estas que rompem com as ideias e determinações das rígidas estruturas que fundamentam a sociedade e o conhecimento sistematizado que descaracteriza os demais saberes, sejam eles, de ordem política e/ou social, provocando assim um movimento de transgressão e ruptura com um modelo hegemônico e dominante.

O estudo de comunidades campesinas, indígenas, quilombolas e das minorias torna-se um campo extremamente fértil para o desenvolvimento de pesquisas que tenham no seu cerne, o aprofundamento de conceitos como cultura, parceria, a educação campesina, polifonia, currículo no campo, docência, interculturalidade e formação de professores.

O PROBLEMA E OS OBJETIVOS

Após a apresentação dos encontros que nos permitiram chegar até aqui, trazemos a proposta da problemática para esta pesquisa, que foi resultante de discussões no Grupo de Pesquisa, nas formações do Município de Vila Velha e de inquietações provocadas em conversas de orientação e que potencializaram a formulação da problemática.

Esta pesquisa buscou compreender a escola estudada enquanto uma escola do campo, observando e analisando questões relacionadas às práticas pedagógicas, à estrutura escolar, ao currículo praticado e vivido, ao corpo docente, às características e manifestações culturais do espaço escolar que retratam a identidade, a ancestralidade, as memórias e as imagens, o Projeto Político-Pedagógico⁶ (PPP), bem como as parcerias estabelecidas entre a escola e a comunidade e também com o processo de construção do Documento Curricular de Vila Velha que envolveu as Unidades de ensino do município, a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Vila Velha).

Buscou-se entender como todos esses fatores contribuem para a potencialização do dia-a-dia, especialmente neste caso, em observação aos interesses de temáticas de pesquisas do grupo “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, focalizando a escola do campo situada na área rural de Vila Velha, região de Xúri, a UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, conhecida carinhosamente como a Escola de Xúri.

A pesquisa se justificou acerca da importância de se evidenciar o dia-a-dia, as práticas e os currículos vividos em tempos de resistência praticados a partir de

⁶ Tendo como Base os estudos de Veiga (2000) problematizamos que o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas a fim de atender as demandas burocráticas impostas pela legislação e pelos sistemas de ensino. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

uma escola do campo e que verdadeiramente potencializam o trabalho docente e dão visibilidade às escolas campesinas devido a uma suposta valorização do meio urbano em detrimento do campo.

Várias questões podem ser problematizadas no contexto da escola do Xúri, entre tantas, destacamos: Que discurso sobre educação campesina se encontra no cotidiano de uma escola do campo? Como se dá a relação entre currículo oficial e currículo praticado e vivido? Quais práticas educativas são potencializadas a partir desta escola? O PPP reflete uma educação campesina e/ou se constitui em um processo de resistência a um currículo oficial? Quais são as relações estabelecidas dentro do espaço escolar? Como as “vozes” dos professores soam e ressoam nesse espaço?

Assim, a partir de todos os tensionamentos expostos no parágrafo anterior, esta pesquisa tem o seguinte problema de investigação: **Como as culturas da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, a escola do Xúri, dialogam com a Educação do Campo em tempos de resistência?**

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as culturas da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, a escola do Xúri, a partir do diálogo com a Educação do Campo em tempos de resistência a toda uma política que visa uma desvalorização do território e da territorialidade campesina em detrimento do território e da territorialidade urbana.

Traçamos como objetivos específicos, os seguintes tópicos:

- Identificar a presença de docentes que tenham no cerne de sua prática pedagógica, a docência na perspectiva do conceito gramsciano de intelectual orgânico, bem como, das “vozes” desses professores que ecoam e ressoam como forma de resistência para uma Educação do Campo no campo.

- Analisar o Projeto Político Pedagógico, observando as marcas da identidade, dos valores e das manifestações sociais, históricas e culturais, bem como de uma educação campesina.
- Investigar e analisar a localização geográfica da escola do Xúri que se encontra em uma área limítrofe e de conflito entre a territorialidade urbana⁷ e a territorialidade rural⁸.
- Pesquisar como a escola do Xúri se posiciona frente ao currículo prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo discutido no Movimento Curricular de 2015 e com as especificidades das territorialidades e espacialidades de uma Educação do Campo.

A criação de políticas públicas que atendam a população rural de Vila Velha torna-se fundamental, através do reconhecimento dessa região com suas particularidades, modos de vida e de cultura, garantindo uma educação campesina.

Pesquisas como estas tendem a ser importantes para fomentar e visibilizar a discussão, bem como o desenvolvimento de novas pesquisas que tenham no seu cerne a intenção de problematizar a questão das vivências e de um olhar voltado mais para o interior da escola pública e das práticas pedagógicas do dia-a-dia, que de certa forma corroboram para a potencialidade do trabalho docente.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos com a intenção de responder aos objetivos que fundamentam toda a nossa investigação.

No primeiro capítulo traremos o percurso metodológico desta pesquisa, entendendo que este estudo trata de um estudo de caso com traços

⁷ Conceituamos como territorialidade urbana, o poder ou a influência exercida pelo território ou pelo espaço urbano.

⁸ Conceituamos como territorialidade rural, o poder ou a influência exercida pelo território ou pelo espaço rural.

etnográficos com abordagem qualitativa e firmada na triangulação de dados. Utilizamos como referência teórico-metodológica: Ludke e André (1986), Fonseca (1999), Schön (2000) e Brandão (2010).

No segundo capítulo trazemos os referenciais teóricos que dialogaram com esta pesquisa. Inicialmente fizemos um diálogo com toda a produção acadêmica produzida pelo Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, liderado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, a partir das teses e dissertações depositadas no PPGE/UFES, selecionando os trabalhos de Gava (2011), Sperandio (2013), Klein (2013), Dettmann (2014) e Hehr (2015). Com este referencial teórico produzido a partir da revisão da produção acadêmica, buscamos diálogos com Paro (2000) a partir da visão por dentro de uma escola pública; Arroyo (2011) na perspectiva da Educação do Campo; Fávero (1995), Nóvoa (1992,1995) e Moreira (2001) nos tensionamentos a respeito da formação de professores; Forquin (1993) com os conceitos de cultura, cultura escolar e cultura de escola; Bakhtin (2017) nos princípios da polifonia e do dialogismo; Gramsci (1991) na perspectiva no educador como intelectual orgânico, Fernet-Betancourt (2004) no princípio da interculturalidade; Freire (1996,2005), Libâneo (2004), Schön (2000), Alarcão (2004) nas discussões a respeito de um currículo que valorize as especificidades e demandas locais; Foerste (2005) na discussão das parcerias colaborativas; Giroux (1986) na problematização dos conceitos de resistência.

No terceiro capítulo, tecemos uma discussão a respeito dos contextos onde está inserida a escola do Xuri, a partir de questões espaciais, temporais, sociais, econômicas e políticas. Discutimos também questões relacionadas à criação da escola do Xúri, as escolas multisseriadas, o Movimento de Discussão Curricular e suas implicações no currículo, o fechamento de escolas públicas em território campesino, bem como, as tentativas de prática de um currículo libertador na escola do Xúri numa perspectiva freiriana.

O quarto capítulo trata da análise e discussão dos dados coletados e reunidos no estudo desenvolvido que tem como objetivo conhecer e discutir como os

saberes e culturas camponesas contribuem para a constituição do currículo e da prática docente da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, a escola do Xúri, e se estas constituem práticas e currículos de resistência e de garantia de uma Educação no/do Campo. Para tanto, beneficiamo-nos de dados produzidos com a aplicação de questionários (Apêndice 3), análise do Projeto Político Pedagógico e das narrativas a partir de entrevistas e grupos focais. (Apêndice 4).

No quinto e último capítulo trazemos um espaço dedicado aos entraves e percalços encontrados no desenvolver desta pesquisa como forma de compartilhar as memórias, os encontros, as barreiras, as dificuldades, a vida que pulsou, o coração que bateu mais forte e se permitiram entrelaçar novos afetos. Enfim, este capítulo intitulado “As memórias do pesquisador no processo de produção desta dissertação” busca evidenciar as questões que me ajudaram na inserção da realidade da escola do Xúri e de como todos esses processos afetaram a minha docência, a minha pesquisa e principalmente a minha vida.

A seguir traremos o percurso metodológico desta pesquisa com a finalidade de estruturar as nossas ações. Perseguimos como a principal finalidade, a de provocar a partir de uma referência teórico-metodológica os rumos a serem tomados neste estudo como pressuposto para os diversos tensionamentos nos espaços, nos tempos e nos sujeitos que neles estão.

1 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os percursos metodológicos se constituem em uma série de instrumentos escolhidos para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados a partir de procedimentos para uma confirmação das hipóteses. O caminho adotado metodologicamente neste projeto de pesquisa se fez por meio de estudo de caso com traços etnográficos,

1.1 O ESTUDO DE CASO COM TRAÇOS ETNOGRÁFICOS: OS SUJEITOS DESTA PESQUISA E A TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso buscam se constituir em um retrato da realidade estudada de forma completa e profunda, onde o pesquisador busca a revelação de uma multiplicidade dimensional de uma situação ou problema, evidenciando as várias relações que se imbricam no estudo, e assim ao desenvolvê-lo se recorre a uma variedade de dados e sua coleta em diferentes momentos e temporalidades e nas mais variadas espacialidades e situações, procurando fazer observações em situações de aula, reuniões, entrada e saída, a coleta de narrativas e depoimentos de pais, alunos, professores, funcionários, gestores e todos aqueles que fazem parte do espaço escolar, o que fornecerá uma variedade de informações e conseqüentemente uma gama de possibilidades de interpretações e problematizações.

Como sujeitos desta pesquisa, consideramos os docentes da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira. Buscamos problematizar a escola em seu interior a partir das práticas pedagógicas dos docentes que potencializam o processo de ensino e aprendizagem, bem como, das espacialidades e temporalidades que caracterizam este espaço geográfico e que nos remete a uma educação, assim como, uma escola pública campesina, que neste caso, será vista por dentro, a partir das suas características, necessidades, memórias, imagens, práticas, especificidades e a cultura escolar problematizada em seu dia-a-dia.

Trazemos como contributo, as prerrogativas de BRANDÃO (2010) que nos conclama enquanto pesquisadores a mergulhar nas principais discussões e problemáticas do tema a serem estudados, fazendo assim, um mergulho aprofundado nas questões que verdadeiramente fazem sentido para os sujeitos que fizeram parte do processo de pesquisa, tendo a consciência de que os materiais de pesquisa, as discussões, as problemáticas, as especificidades, as possibilidades, os possíveis resultados não são dados *a priori*, mas, sim construídos a partir da imersão do pesquisador na espacialidade e na temporalidade do espaço estudado, a partir de um minucioso trabalho de campo.

Destacamos a consideração de Schon (2000), comentando que:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. (Schon, 2000,p.15).

A corroboração de Schon (2000) destaca que os problemas da prática e do dia-a-dia não se apresentam de forma simples, explicados por mera teoria e empirismo, resolvidos meramente com a aplicação sistemática de técnicas oriundas do conhecimento científico. Isto é devido à complexificação dos saberes, dos tensionamentos e das problemáticas que se colocam no cotidiano escolar, destacando que uma prática mais reflexiva em meio a uma situação real poderá possibilitar a familiarização junto às teorias e técnicas que podem ser utilizadas para a resolução de uma determinada problemática.

Devemos nos despir do ideal de que toda a teoria formulada a priori se torna suficiente para atender e responder todas as problemáticas que se colocam no cotidiano. A teoria se coloca como uma situação ou condição hipotética e que deve ser verificada a partir do trabalho de pesquisa de campo e transfere ao

pesquisador. Nesse sentido, a responsabilidade para optar pelos instrumentos de análise que julgar mais adequado para investigar seu problema, considerando o seu campo de pesquisa e criando a partir delas, novos cenários de possibilidades e de construção de um projeto alternativo, pautado no diálogo, na diferença e nos princípios de interculturalidade tão pertinentes e presentes numa sociedade múltipla e plural.

Buscamos a concepção de que nenhum objeto de pesquisa se constitui ou está constituído em sua totalidade, bem como a visão e o olhar do pesquisador, portanto, tanto o objeto como o olhar do pesquisador foram constituídos e constituídos mediante o avançar da pesquisa e a visualização de novas possibilidades, redirecionamento de pensamentos, hipóteses e objetivos, num movimento permanente, dinâmico, contínuo, e principalmente dialógico entre a pesquisa, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa na investigação da problemática a ser estudada, e no nosso caso, a escola pública campesina, a partir das práticas docentes, e do processo de aprendizagem tanto para o docente, como para o aluno, e as culturas que permeiam o interior da escola do Xúri. Nessa condição, assumimos o papel de pesquisador e de sujeito buscando a produção do conhecimento a partir da pesquisa.

Ao considerarmos a dinamicidade, multiplicidade e complexidade do campo, da espacialidade e da temporalidade educacional imerso num acontecimento cotidiano, emaranhado em relações dialógicas que consolidam e movimentam discursos, dispomos desta maneira de importantes constituintes de modos de viver e interagir com a aprendizagem pela abordagem qualitativa de pesquisa por compreendê-la como aberta ao acontecimento, ao contexto social, cultural e histórico.

Na ampla dimensão de abordagem qualitativa, nos apoiamos na pesquisa etnográfica haja vista que por ela se garante a aproximação dos sujeitos da/na escola e dos seus modos de fazer educação apoiados ou não, como é o caso dos professores, em formação continuada. Sabemos ainda, que pela etnografia, pode-se validar as intervenções nos acontecimentos, sem negar a

observação/descrição e análises dos dados coletados, sem se preocupar com os aspectos quantitativos. Fonseca (1999), ao tratar da pesquisa etnográfica e educação explicita que:

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É de certa forma o protótipo do “qualitativo”. E -melhor ainda- com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação. (p. 58)

Fonseca (1999) afirma ainda que o movimento provocado pela pesquisa etnográfica não é um movimento narcisista do pesquisador, “[...] É pelo contrário, atentando para as diferenças – atrás das aparentes semelhanças – que se cria um espaço para o diálogo acontecer”. (p. 65)

Percebemos que ao se pensar a pesquisa pela etnografia, preserva-se o papel do pesquisador como promotor da visibilização e problematização das diferenças, onde podemos dizer que na perspectiva bakhtiniana significa dar visibilidade e agir nelas e com elas nos espaços e tempos polifônicos nos quais se realizam as interlocuções constituintes das dialogias como elemento de suma importância para preservação da garantia dos sujeitos desta pesquisa acerca do direito de terem as suas “vozes” visibilizadas e ouvidas.

1.1.1 Os Instrumentos para coleta de dados

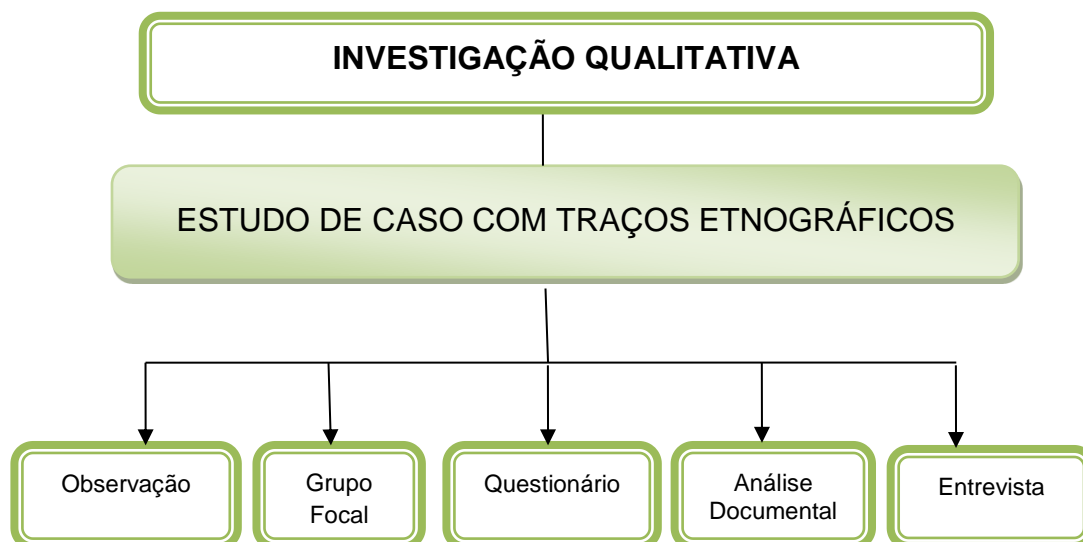
A construção e definição dos instrumentos de coleta de dados é produto de debates realizados dentro de uma coletividade de investigadores na qual estou inserida. Portanto, embora a forma final seja delineada pelas minhas análises, as premissas que os embasam provêm de uma construção coletiva⁹, uma vez que estabelecemos diálogos com os colegas do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES – PPGE/UFES.

⁹ Esse trecho foi construído coletivamente por Müller (2019), Souza, (2019) e Cunha (2019).

Ao buscarmos as dimensões investigativas de Souza (2019) cujo estudo se vincula “Escola da Terra Capixaba na Bacia de Rio Doce”, da pesquisa sobre a “Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola” (MÜLLER, 2019) e a partir do estudo intitulado “Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri” (CUNHA, 2019), verificamos que os elementos metodológicos se assemelhavam pela pesquisa qualitativa e por serem estudo de caso. Sendo assim, nos debruçamos em organizar um quadro metodológico coletivo que atendesse as nossas investigações e inquietações.

Para realização dos nossos trabalhos de campo, recorremos a diferentes informações coletadas em momentos e situações diversas, advindos da aplicação de instrumentos como: entrevistas, questionários, diário de bordo, grupo focal, análise documental, e observação *in loco* como apresentamos no quadro a seguir.

Figura 1 - Quadro metodológico



Fonte: Esquema metodológico organizado pelos pesquisadores Cunha, Müller e Ramos

A partir deste esquema é possível vislumbrar que o processo de investigação consistiu em três eixos de trabalho: a observação; as entrevistas, questionários e grupo focal; e os documentos. Cada um desses eixos ou etapas de trabalho se constituem em importantes possibilidades para a concretização desta pesquisa como um estudo de caso com traços etnográficos e que ao longo

deste trabalho, algumas certezas e caminhos podem ser alterados devido aos tensionamentos e problematizações que a utilização desta concepção investigativa trouxe a partir da confirmação de algumas das nossas hipóteses, novos questionamentos e novos direcionamentos acerca da problemática desta pesquisa.

A pesquisa teve uma perspectiva de imersão na realidade da escola pesquisada onde para o início do trabalho apresentamos o projeto à equipe pedagógica e ao corpo docente no sentido de estabelecer uma parceria de trabalho que buscou se efetivar através da participação do pesquisador e a equipe escolar. Nesse contexto, foi imprescindível e necessário conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como, conhecer o *lócus* da pesquisa e conquistar espaço para a um levantamento de dados e de documentos a respeito dos profissionais docentes e sua prática, bem como da instituição envolvida na pesquisa.

Tornou-se imprescindível também a criação de um grupo focal que segundo o quadro elaborado por Oliveira, Filho e Rodriguez (2007) nos mostra os principais conceitos e a importância da criação de um grupo focal na análise qualitativa para a investigação das mais diversas temáticas.

Quadro 1 - Quadro conceitual elaborado por Oliveira, Filho e Rodriguez (2007) na conceituação de grupo focal a partir de diversos autores

AUTOR	CONCEITOS
Malhotra (2006, p.157)	É uma entrevista realizada por um moderador treinado, de uma forma não- estruturada, e natural, com um pequeno grupo de entrevistados.
Vergara (2004, p. 56)	Grupos focais é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados.
Leitão (2003, p.43)	O grupo de foco pode ser visto por administradores e gerentes como um álbum de viagem com anotações. Para aqueles que não puderam estar lá, as imagens captadas oferecem uma idéia da atmosfera, dos melhores momentos e das personalidades envolvidas.

Parent <i>et al</i> (2000, p. 47)	O grupo de foco pode ser considerado como método de geração de conhecimento já adotado rotineiramente nas organizações há muito tempo, semelhante a muitos outros bastante conhecidos, como o brainstorm, utilizados para que as pessoas que atuam na organização possam exprimir suas idéias.
Oliveira e Freitas (1998, p.83)	Grupo de foco é um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objetivo de análise é a interação dentro do grupo.
Greenhalg (1997, p.15)	Os grupos focados caracterizam um método de pesquisa qualitativo, juntamente com outros métodos como a observação passiva, a observação participante e as entrevistas em profundidade.
Morgan (1996, p.130)	Grupo de foco como uma técnica de pesquisa para coletar dados através da interação do grupo sobre um tópico determinado pelo pesquisador.

Fonte: Leitão (2003)

No entanto, utilizaremos o conceito de grupo focal a partir de Fraser e Restrepo-Estrada (1998, p.70) apud Leitão (2003) que conceituam a técnica de grupo de foco como:

um processo no qual seis a doze pessoas, representativas de um setor da sociedade ou de uma comunidade, encontram-se. O propósito é criar uma situação informal na qual os integrantes do grupo possam discutir sobre um tema que diz respeito a eles, com a ajuda de um moderador e na presença de um ou mais observadores. Uma atmosfera agradável é criada para que as pessoas possam se sentir à vontade para expressar suas ideias e sentimentos.”

Temos como objetivo a partir da criação dos grupos focais, discutir e problematizar a questão da docência em uma escola campesina, bem como as práticas pedagógicas, os desafios e as possibilidades que se colocam ao trabalho docente em meio as tentativas de invisibilização da Educação do Campo num contexto estadual e até mesmo municipal.

O diário de campo reflexivo também foi um instrumento de uso pessoal do pesquisador no registro de dados, intervenções, falas e situações diversas, para uma melhor reflexão e análise do trabalho desenvolvido. As reflexões realizadas bem como os dados coletados no período da pesquisa serão

analisados sob a ótica do referencial teórico presente neste projeto e que poderão fazer interlocuções durante a pesquisa.

Todas as ações foram registradas e gravadas para estudos em diferentes momentos, já que neste contexto, tivemos a possibilidade de variados espaços e tempos de reflexão-ação-reflexão, para a produção de conhecimento nas complexas interações com o contexto, que nos auxiliaram a compartilhar e problematizar possíveis devires e cenários de possibilidades para inúmeras questões concretas e reais que se apresentam no dia-a-dia escolar, com as quais se preocupam, em especial, os docentes, bem como toda a comunidade escolar.

Optamos também por adotar como instrumentos de pesquisa, a entrevista semiestruturada e os questionários que foram elaborados a partir de um levantamento e análise bibliográfica prévia, já que esses instrumentos propiciarão um contato direto como os sujeitos investigados, uma vez que segundo Ludke e André (1986, p. 26): “[...] a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...]”. Assim, estas ferramentas nos possibilitaram, desta maneira, obter informações sobre o que os sujeitos fazem, pensam e sentem em relação ao objeto de estudo em questão.

A junção de todos estes procedimentos metodológicos nos auxiliaram em toda a pesquisa, problematizando acerca das potencialidades e das possibilidades na compreensão da importância da parceria na Formação continuada, dos currículos e da vida no cotidiano escolar de uma escola do campo e vista por dentro com todos os seus problemas, limites e possibilidades, mas que se inventa e reinventa a todo instante. Como possibilidade de respostas aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, nos referenciamos nas teses e dissertações do Grupo de Pesquisa e dos teóricos que perpassam a metodologia e as discussões deste estudo, a partir de um processo de cartografia.

2. CARTOGRAFANDO A NOSSA PESQUISA

Quando nos referimos à questão de cartografar nossa pesquisa, levamos a contento a definição de cartografia, conceito este firmado a partir da ciência geográfica, que trata das representações cartográficas que tem como objetivo primordial a delimitação e representação do espaço.

Assumimos a expressão “cartografando” como forma de delimitar os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, conformando assim uma espacialidade e temporalidade teórica que permearão as discussões e as problemáticas.

A partir desse processo de Cartografia dos referenciais teóricos, primeiramente fizemos uma revisão de literatura a partir da produção acadêmica do Grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, selecionando a partir deste um total de cinco trabalhos com que iniciamos a discussão da problemática em questão.

2.1 CULTURAS, PARCERIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACUMULADA

Como ponto de partida para a problematização do nosso quadro teórico, optamos por uma breve revisão de literatura a partir das produções de teses e dissertações apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) sediadas no grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo e que segundo a CAPES foi fundado em 2010 tendo como líder o Prof. Dr. Erineu Foerste. Buscamos no banco de dados da CAPES, utilizando os descritores “Erineu Foerste” e refinando a pesquisa na opção “orientador”, encontramos os seguintes resultados

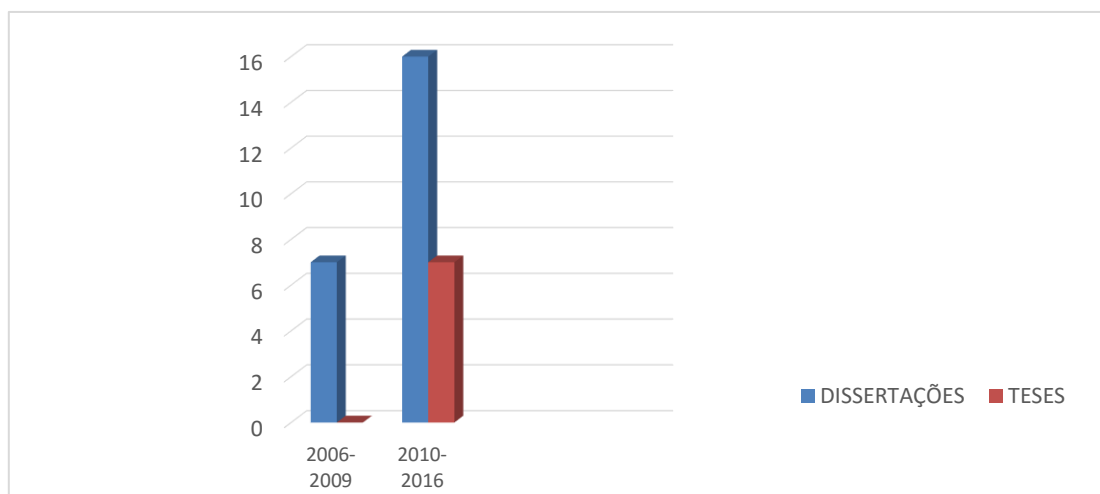
Tabela 1 – Teses e dissertações apresentadas no PPGE/UFES tendo como orientador o Prof. Dr. Erineu Foerste

Trabalhos depositados no banco de dados da CAPES – UFES			
Ano	Dissertações	Teses	Total
2006	2	0	2
2007	4	0	4
2008	1	0	1
2009	0	0	0
2010	1	0	1
2011	3	0	3
2012	1	1	2
2013	4	1	5
2014	2	2	4
2015	2	2	4
2016	3	1	4
Total	23	7	30

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes

Considerarmos a formação do grupo de pesquisa Cultura, Parcerias e Educação do Campo a partir do ano de 2010 e então a distribuição, no gráfico a seguir, das pesquisas apresentadas no seguinte contexto:

Gráfico 1 – Distribuição por período das pesquisas depositadas pelo Grupo de pesquisa no PPGE/UFES



Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes

A partir desses dados preliminares, podemos problematizar alguns resultados e considerar que a partir da criação do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo há um aumento considerável do número de dissertações e teses defendidas por este grupo no PPGE/UFES, o que mostra a importância do referido grupo na produção acadêmica e epistemológica para o programa.

As teses e dissertações orientadas pelo Prof. Dr. Erineu Foerste apresentam uma diversidade considerável de temas relevantes para a pesquisa acadêmica e nos remete aos objetivos do grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo que segundo o site do CNPq *“discute questões teóricas e práticas sobre parceria na formação inicial e continuada de professores do campo. São abordadas problemáticas relacionadas a povos, comunidades e territórios tradicionais, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade. Que sujeitos vivem no campo (mulheres, homens, crianças, jovens etc.)? Quais são suas culturas? O que falam de si como sujeitos históricos (memórias, narrativas, biografias)? Que projeto de educação estes sujeitos praticam?(...)”*

Apresentamos a seguir uma tabela que demonstra claramente a diversidade de temas abordados nas teses e dissertações e a necessidade de que outros temas importantes na discussão do grupo de pesquisa sejam investigados.

Tabela 2 – Distribuição a partir das temáticas das teses e dissertações apresentadas sob a orientação do Prof. Dr. Erineu Foerste

Trabalhos depositados no banco de dados da CAPES – UFES			
Temáticas	Dissertações	Teses	Total
Educação do Campo	8	2	10
Cultura, Língua e Linguagens	4	0	4
Formação de Professores	8	3	11
Educação Indígena	1	1	2
Educação Sem Terra	1	1	2
Educação Superior	1	0	1
Total	23	7	30

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes

A partir deste diálogo inicial com a produção acumulada pelo grupo Culturas, Parcerias e Educação do Campo, consideramos a presente pesquisa como uma investigação que tem como temática a Educação do Campo.

De um total de 30 dissertações e teses analisadas, selecionamos 5 produções que se constituem em uma importante referência na construção e desenvolvimento desta pesquisa por trazerem aproximações teóricas, metodológicas e epistemológicas. Os trabalhos de Gava (2011), Sperandio (2013), Klein (2013), Dettman (2014) e Hehr (2015) nos sinalizam os diversos contextos da Educação do Campo em tempos de resistência.

Gava (2011) em sua dissertação de mestrado buscou analisar e compreender os processos de formação dos profissionais que atuam em uma Escola Distrital, no município de Colatina, tendo como aporte teórico concepções freirianas, dialogando com Carvalho, Nóvoa e Brandão. Gava optou em sua pesquisa por um estudo qualitativo com base na observação participante, buscando ampliar o olhar para além do que é visível ou visibilizado no cotidiano escolar. Destacou também que o urbano e o rural são elementos-ponte na construção do espaço formativo escolar e na constituição dos demais espaços formativos que extrapolam o ambiente escolar, bem como, as famílias e comunidades que se constituem em elementos fundamentais para a formação dos estudantes e dos educadores.

Destaca ainda que a profissionalização docente e a padronização histórica e social que a configuram conceitualmente são evidenciadas e que os diálogos, tensões e expectativas se apresentam em situações experienciadas pela coletividade e nos momentos em que a busca por transformar a Escola Distrital em uma escola identificada e apropriada para com a realidade camponesa mobilizou sujeitos que passaram a participar ativamente de seus percursos formativos.

Sperandio (2013) em sua dissertação de mestrado buscou investigar a formação continuada de professores do ensino médio sob o viés discursivo dos

docentes, com o objetivo de compreender como esse processo se desenvolve no contexto da escola pública do campo. O estudo de Sperandio fundamentou-se na abordagem histórico-cultural e buscando no pensamento de Bakhtin (2003, 2010, 2011) e Freire (1967, 1987, 1997, 2010) os conceitos de linguagem, dialogismo, inacabamento e educação; dialogou também com a ideia de cultura da escola e cultura escolar discutida por Forquin (1993) e com Nóvoa (1995) que concebe os professores profissionais com autonomia para pensar sua formação e as mudanças cabíveis à realidade com quem estão comprometidos, dentre outros pesquisadores que nos ajudam a compreender os contornos e os desafios da formação continuada de professores do ensino médio.

A pesquisa se deu por meio de um estudo de caso realizado com docentes em uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino do estado Espírito Santo, situada no município de São Roque do Canaã, utilizando como procedimentos para a produção de dados: a observação, questionários, entrevistas e análise documental.

Segundo a autora, o contexto investigado na pesquisa apontou que o processo de formação continuada dos professores do ensino médio envolve percursos formativos plurais, iniciados no processo de socialização humana, passando pela formação acadêmica, estendendo-se a cursos e situações reflexivas ocorridas nas relações estabelecidas na vida, nas interações no exercício da função docente, na dinâmica do trabalho escolar, argumentando de forma pertinente que o professor de forma singular se constitui em sujeito de sua formação ao reconhecer sua condição de inacabamento e necessidade de completude pelos outros e que esse processo de formação se configura em iniciativas protagonizadas pelos docentes que se abrem à reflexão de suas experiências e práticas na escola à procura de significação de suas relações com o mundo social, cultural e profissional frente aos desafios vividos na escola média do campo.

Klein (2013) faz um estudo que investigou como os saberes e culturas campesinas contribuem para a constituição do currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá do município de Alfredo Chaves/ES, tendo como objetivo geral conhecer como se configuram os saberes e culturas campesinas no currículo da escola, analisando a sua relação com a cultura não escolar, a partir da discussão e problematização dos saberes e culturas da comunidade em interface com o currículo, usando como referencial teórico de Eagleton (2011), Foerste (2004), Forquin (1993), Freire (2011), Geertz (1989), Sacristán (2000), Williams (2011) entre outros para construir as bases de reflexão da Educação do Campo, da cultura, do currículo e trabalho colaborativo interinstitucional.

A pesquisa em questão demonstrou que a contribuição dos saberes e culturas campesinas para a práxis pedagógica escolar se constitui em um processo permanente articulado na/da prática docente em interação com os sujeitos na escola e na comunidade, colocando em análise a existência de duas frentes de trabalho pedagógico: uma que cotidianamente estabelece a ponte entre os saberes e culturas campesinas no currículo praticado e a outra que se dá esporadicamente no contexto das aulas.

Dettmann (2014) em sua pesquisa analisou as práticas e os saberes da professora pomerana em uma escola do campo de ensino fundamental em Santa Maria de Jetibá/ES para problematizar questões sobre cultura e interculturalidade. Aprofundando reflexões sobre quais têm sido as contribuições dessas práticas para uma educação escolar intercultural, beneficiando-se assim do estudo de caso para análise de documentos, observações de aulas, observações participantes em planejamentos, realização de entrevista semiestruturada com a professora e, anotações no diário de campo.

A autora utiliza um referencial teórico-metodológico para compreensão e embasamento de alguns conceitos-chave, como: cultura(s) (THOMPSON, 1995; GEERTZ, 2012), interculturalidade (CANDAU, 2005; FORNET-

BETANCOURT, 2004), cultura escolar e cultura da escola (FORQUIN, 1993), práticas docentes (FREIRE, 1996), saberes docentes (TARDIF, 2012), parceria (FOERSTE, 2005) etc. Apontou em seu trabalho que as práticas da professora pomerana fazem parte do contexto escolar antes da implementação do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) no que se refere ao uso oral da língua pomerana na sala de aula e que as práticas dessa professora pomerana se ressignificam na interação com os saberes culturais, experienciais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária, possibilitando o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola, promovendo a vivência das experiências locais e o acesso ao saber universal.

Hehr (2015) buscou investigar as práticas escolares de produção escrita em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola campesina do município de Domingos Martins/ES. Problematizando como são as práticas escolares de produção escrita em uma escola do campo? E a partir do seu referencial teórico em Freire (2013) e Arroyo (2007) buscou a problematização acerca das situações de opressão na Educação do Campo; em Bakhtin (2010, 2013) e Geraldi (2013) procurou analisar as práticas escolares de produção escrita; e Candau (2012), para tratar do conceito de interculturalidade e metodologicamente se apoiou na abordagem qualitativa, conforme nos apresenta Ludke e André (2006), bem como, no Estudo de Caso para registro e análise de práticas escolares voltadas à linguagem escrita, e utilizou-se da observação participante, a entrevista, a análise documental, o questionário e o grupo focal para a produção dos dados.

Este diálogo com a produção acadêmica acumulada nos permitiu apontar que estes estudos apresentam forte potencialidade na contribuição para esta pesquisa, já que abordam temas como a questão da cultura, da cultura da escola e da cultura escolar, da interculturalidade, das práticas pedagógicas do dia-a-dia, da polifonia, do dialogismo, dos conhecimentos oriundos do Campo, bem como o conhecimento dos docentes em meio a um contexto campesino.

Também trazem contributos relacionados ao percurso metodológico como: análise documental, questionários, entrevistas, a observação, a formação de um grupo focal, já que a presente pesquisa trata de um estudo de caso com traços etnográficos.

Gava (2011) nos traz um contributo bastante importante ao dizer que a realidade em si tem sido desconsiderada como uma matriz curricular, priorizando-se o cotidiano contado, por exemplo, nos livros didáticos.

A realidade não é a matriz curricular na maioria das escolas. Ela é quase sempre desconsiderada porque o que se pretende é informar aos alunos sobre a cultura acumulada pela humanidade, a partir de versões padronizadas e definidas fora do ambiente escolar. Por muitas vezes, a realidade nem é percebida no fluxo do cotidiano escolar formal. É mais salientado o percurso do livro didático do que os fatos que acontecem a todo o momento e que, hoje, são noticiados em tempo real. (p.103)

Na citação acima verificamos uma valorização de versões padronizadas e capturadas da realidade em detrimento dos acontecimentos que pulsam e que se manifestam na realidade e que verdadeiramente potencializam o ensino, a aprendizagem, as práticas docentes e a veracidade de tudo que acontece em tempo real.

Pensar o universo escolar fora da sua realidade corrobora para um processo de ensino e de aprendizagem descolado das intenções primordiais do processo educativo de uma determinada espacialidade e temporalidade, bem como, das políticas públicas na formação de professores como nos aponta Gava (2011):

As políticas de formação quase sempre são pensadas fora da escola, acontecem fora da escola, conduzidas por pessoas alheias ao universo escolar. O tempo destinado à formação é inviável, fragmentado, descontextualizado da realidade escolar. Fatalmente a formação perde seu caráter. (p. 123)

Seguindo na perspectiva de uma educação voltada para a realidade, evidenciando as diversas etnias e culturas que marcam e cartografam a territorialidade cultural não apenas do Brasil mas do Estado do Espírito Santo.

Sperandio (2013) corrobora com essa ideia ao relatar a luta e a resistência de alguns grupos étnicos por uma educação com as características sociais, linguísticas e religiosas inerentes a esses grupos:

Os avanços legais ocorridos nas duas últimas décadas do século XX, consequência das pressões sociais, trouxeram debates sobre as diversas formas e concepções de educação de alguns grupos étnicos em nosso estado. Vale ressaltar que a ocupação e o cultivo das terras capixabas por povos de etnias, línguas e culturas diversas resultaram em experiências educacionais que resistiram ao tempo e à imposição do sistema formal de ensino. Os povos indígenas, quilombolas e pomeranos recriaram no interior de suas comunidades uma educação com características sociais, linguísticas e religiosas específicas. (p. 50-51).

Pensar a escola em território campesino com suas demandas e especificidades é algo extremamente complexo, mas que garante uma Educação no/do/para(o) Campo, pois neste sentido elevamos essa educação ao patamar de superação de dicotomias e de nuances extremamente pejorativas e preconceituosas no que se refere à territorialidade campesina e dos sujeitos camponeses que ali estão inseridos. Klein (2013) nos contribui grandemente ao argumentar sobre as escolas e os sujeitos em território campesino.

Na escola do campo, pensamos que a cultura precisa interagir com o contexto social e cultural do ambiente onde está inserida. Considerando as especificidades culturais da realidade. Possibilitando troca de saberes. É necessário que os alunos se vejam em seu contexto, se sintam e reconheçam seu papel como sujeitos históricos. E como sujeitos históricos, a prática pedagógica deve considerar essa história. Uma escola em processo dialético com os sujeitos, abrindo espaço para suas experiências, vivências, diálogos e interação com o meio social, considerando o seu quefazer e sua transformação ao longo da história. Quando nos reportamos à Educação do Campo vinculamos à educação aos sujeitos sociais coletivos que estão em processo dialético permanente com a natureza e ao trabalho. Sujeitos sóciohistóricos, um ser social, um ser ontológico que possui uma natureza comum e inerente a todos e a cada um, um ser orgânico, da vida. Que com suas próprias mãos transformam a natureza e são transformados. Que possui redes de significados tecidos nas relações sociais. (p. 76-77).

Nas preposições acima, defendemos uma preposição de educação que valorize a conexão e a interação entre as diversas culturas, respeitando as características inerentes a cada grupo étnico e seus traços culturais. Assim, é preciso estabelecer e propor um projeto de educação com vistas à

interculturalidade e a superação das dicotomias epistemológicas e espaciais que caracterizam a Educação tanto em território urbano quanto em território campesino.

Dettmann (2014) ao falar sobre a Educação Escolar Intercultural nos elucida questões importantes para se pensar um novo projeto educacional.

A educação escolar intercultural trata-se de um enfoque global que deve atingir a cultura da escola, a cultura escolar, e todos aqueles grupos que fazem parte desse processo, ou seja, todas as dimensões do sistema de ensino, e de todo o universo educacional. Sendo assim, deve afetar os diferentes aspectos do currículo explícito, bem como, o currículo oculto, para que se possam construir relações democráticas que fortaleçam os diversos sujeitos presentes nos diversos contextos interculturais. (p. 91)

Quanto as questões inerentes à interculturalidade e a proposta de um projeto educacional intercultural, Dettmann (2014) ainda acrescenta que:

Outra característica da interculturalidade afirma que os processos de hibridização cultural são intensos e que mobilizam a construção de identidades em permanente construção, supondo que as culturas não são puras. Essa é uma questão bem presente no contexto em que esta pesquisa foi realizada, pois apesar dos descendentes de pomeranos preservarem aspectos culturais da sua cultura e manterem a língua pomerana, não se trata de um grupo com uma cultura intacta, mas são influenciados pelo contexto e há indícios de que se reinventam a partir dele, num processo vivo e dinâmico. (p. 93)

Considerando ainda, a questão da interculturalidade, Dettmann (2014) corrobora argumentando de forma importante que:

Refletir sobre cultura(s), e principalmente sobre a educação escolar intercultural requer também uma preocupação em compreender o embasamento legal que ampara os sujeitos que se encontram no espaço escolar, pois esses são fundamentais para a concretização de políticas públicas voltadas para os diferentes grupos culturais, tão presentes na escola atual.

Hehr (2015) corroborando com os argumentos de Dettmann (2014) conceitua a escola como:

A escola em nossa sociedade é compreendida como espaço de interações, ensino, aprendizado e disciplina. Também é reconhecida como um dos caminhos para a superação das desigualdades sociais, devido à crença de que aqueles que passam pela escola, tendo acesso à educação, conseguirão romper com as dificuldades e ascender socialmente.

E ainda conclui considerando a Educação Intercultural como uma caminho, uma solução para a efetivação de uma escola mais dialógica e polifônica e que valorize as diversas culturas que se interagem nos mais diversos cotidianos escolares.

Assim, uma educação intercultural passa pela compreensão, por parte de gestores e educadores, de que o sistema escolar e a cultura escolar podem ser repensados, considerando os educandos como sujeitos de direitos e pessoa humana, que têm sua identidade, cultura e histórias. O respeito e a valorização desses aspectos implicam em práticas pedagógicas diferenciadas, que possibilitam aos educandos se apropriarem dos conhecimentos social e historicamente reconhecidos, como também, registrar seus saberes e ideias como conhecimento. (HERH, 2015, p.77)

A partir do olhar minucioso sobre a produção acadêmica do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, constatamos que as dissertações utilizadas nesta pesquisa corroboram no entendimento de uma Educação dialógica, polifônica, intercultural e que respeite as especificidades espaciais, sociais, culturais e temporais de cada territorialidade, buscando a superação das dicotomias e dos estigmas que têm sido impostas à Educação no/do Campo e que acabam por despotencializar o trabalho docente e a aprendizagem no Campo, além de incitar a criação de políticas públicas que vem para desconsiderar as práticas e os currículos gerados e nascidos em meio à uma educação em território campesino.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CULTURAS E RESISTÊNCIAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Esta pesquisa intitulada “Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri” faz alusão ao livro de Paro (2000) “Por dentro da escola pública” onde o autor tem por propósito mostrar o interior de uma escola pública, a sua estrutura, a sua organização e o seu

funcionamento, tendo como objetivo, segundo o próprio autor, minorar a carência de estudos que abordam a realidade do ensino público brasileiro, concorrendo para elucidar sua prática e servindo ao diálogo para aqueles que de forma cotidiana fazem a educação pública brasileira e desta maneira, revela uma realidade complexa e multifacetada, analisando as atividades, as relações e as práticas que se processam no interior da escola pública brasileira.

Paro (2000) corrobora na análise do nosso objeto e dos sujeitos desta pesquisa já que procuramos num processo endógeno buscar inquietações e problematizações acerca das relações que se estabelecem no interior da escola e das relações que se estabelecem também fora os muros da escola e que conclamam a participação de toda a comunidade escolar em todos os sentidos, buscando como Paro, analisar a escola por dentro.

[...] Ter presente a importância da participação popular nas decisões da escola é, na verdade, um gesto de esperança nas potencialidades da sociedade civil. [...] O mais relevante é a preocupação central com a educação pública, sua viabilidade, as perspectivas de sua melhoria, objetivando o efetivo acesso de todos ao saber. [...] (PARO, 2000, p. 331)

Contextualizar, compreender e problematizar a educação do campo atualmente é fundamental face à uma configuração social e econômica cada vez mais baseada nos pressupostos capitalistas e neoliberais sob uma ótica de uma sociedade urbana e industrial em detrimento dos saberes, dos conhecimentos, das memórias, da espacialidade e da temporalidade da vida no campo.

Revisitar e (re)construir o processo histórico, social e cultural que permeiam a vida e a educação no campo nos traz um grande contributo para compreender as características da escola e do trabalho docente no campo.

A educação do campo possui inúmeros cenários e possibilidades educacionais e critérios que precisam ser discutidos, tensionados e assim analisados, para um maior entendimento da escola e dos sujeitos que dela fazem parte. Da mesma forma, faz-se necessário compreender a educação do campo em todos os seus âmbitos: sociais, culturais, econômicos, pedagógicos e da estrutura

física dos espaços escolares e para isso, antes de qualquer coisa é preciso conhecer as especificidades e necessidades de toda ordem que marcam os povos camponeses que serão atendidos mediante aos pressupostos desta educação.

Temos como função e missão social propor uma educação que atenda às necessidades da educação camponesa, bem como políticas públicas que atendam às especificidades de tal educação. É importante também, analisar e compreender as lutas e as conquistas que foram marcantes e determinantes para delinear a educação do campo no Brasil e no estado do Espírito Santo, visibilizando as conquistas, as dificuldades e as disputas enfrentadas ao longo do tempo na tentativa de ampliação dos espaços escolares referendados nas especificidades da educação camponesa, bem como no intuito de ser reconhecida como importante modalidade de educação e ensino.

A educação camponesa surgiu em um momento da história do Brasil onde se necessitava fundamentalmente de escolas para ensinar as crianças no objetivo de suprir as questões básicas de ensino determinadas por uma sociedade elitista e envidada pelas suas regalias e que delineava o rumo da educação brasileira segundo as suas vontades e fortemente baseada em preceitos ideológicos no atendimento dos seus interesses e também aos interesses políticos, sociais e econômicos da máquina governamental. Uma educação do campo referendada numa educação popular e voltada para um currículo de interesses e necessidades dos sujeitos do campo significava uma grande alternativa para progredir na vida e de certa forma, abandonar as dificuldades econômicas no campo, o que contrariava os anseios e os desejos de uma sociedade altamente elitista e ávida por explorar a mão-de-obra barata e o trabalho camponês.

A legislação é uma forma de se garantir direitos para educação. Conhecer e compreender as leis que ao longo da história permearam e problematizaram a educação do campo, trazendo avanços e uma possível qualidade ao trabalho

docente e ao currículo praticado e vivido na educação campestre, torna-se fundamental.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) que garantiu com base no texto dos artigos 26 e 28 à educação campestre nas escolas do campo fornecendo condições para uma possível autonomia e atendimento das necessidades sociais, pedagógicas e culturais dos estabelecimentos de ensino localizados na zona rural.

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

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

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

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Na atual conjuntura econômica e social brasileira, direitos conquistados ao longo da história do Brasil, tem sido colocadas em xeque, face à emergência de políticas que vão na contramão das conquistas alcançadas arduamente por meio das lutas sociais.

Destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰ como tentativa de padronização e homogeneização do ensino, da educação, dos processos culturais e do apagamento das práticas e das políticas voltadas para uma Educação do Campo que valorize a vida no campo e a cultura campesina e que poderá desencadear novos processos de luta e resistência em prol da defesa da educação campesina.

Arroyo (2011) nos traz um grande contributo dizendo que:

[...] A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola. (p.76-77)

Estabelecemos uma discussão sobre a LDB, Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes norteadoras dos princípios, das finalidades, das intenções e dos objetivos da educação brasileira, bem como, das bases referentes aos níveis e às modalidades de ensino, aos processos de decisão, às formas de gestão e as competências e responsabilidades relativas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino no país.

Podemos destacar três grandes eixos ou princípios que se estabelecem e se relacionam diretamente à construção e efetivação do projeto político pedagógico.

- O primeiro princípio diz respeito à questão da flexibilidade, onde se garante o princípio da autonomia no ambiente escolar, possibilitando assim à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico, seu currículo, suas diretrizes a partir das peculiaridades, espacialidades e temporalidades locais.

¹⁰ A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) trata-se de um documento normativo para toda a educação, em todos os níveis e sistemas de ensino abrangidos pelo território brasileiro com um caráter padronizador, homogeneizador e uniformizador do currículo.

- O segundo princípio diz respeito ao processo avaliativo, baseado no princípio da autonomia, a partir de cada local e de cada sistema de ensino.
- O terceiro princípio nos traz a referência à liberdade que se expressa no viés da pluralidade de ideias e das diversas concepções e de práticas pedagógicas, bem como da proposta de uma gestão democrática do ensino público..

Afirmamos que segundo a Lei nº 9.394/96 a escola é reconhecida como um importante espaço educativo, como um espaço múltiplo, onde se imbricam diversas histórias, memórias, espacialidades, temporalidades e culturas, que de maneira alguma devem ser tratadas de forma linear e homogênea. A presente lei reconhece ainda que os docentes possuem competência política, social e profissional que os habilita a participar da elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico de qualquer unidade ou sistema de ensino. Nesse contexto, a LDB amplia o papel da escola frente a sociedade, sugerindo o fortalecimento de sua autonomia.

Ao analisar os artigos 12, 13, 14 da LDB, identificamos que as prerrogativas da lei, discutidas até aqui corroboram para evidenciar a escola como espaço de interlocução de culturas, de pensamentos, de proposições, de problematizações e principalmente da história de vida de diversos sujeitos que compõem as imagens, as memórias, os tempos e os espaços que retratam o dia-a-dia escolar.

No artigo 12 da LDB está escrito que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incidência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

[...]

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Já no artigo 13, está estabelecido que

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

No artigo 14 é definido as normas sobre a gestão democrática e seus princípios:

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

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O fato da lei em seu texto, determinar que cada escola deverá construir e discutir o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como as condições necessárias e imprescindíveis para a viabilização da autonomia das escolas, na prática isso não ocorre, pois as condições fornecidas pelos sistemas de ensino para esta prática são nulas ou insuficientes para o pleno exercício dessa construção..

Para que a autonomia determinada na LDB seja alcançada se torna fundamental, que se estimule e se assegure a participação de toda a comunidade escolar neste processo, envolvendo assim, gestores, professores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade local na discussão e na problematização das necessidades e peculiaridades das práticas e concepções pedagógicas numa perspectiva mais ampla.

Quando a escola é capaz de construir, implantar, implementar e avaliar o seu PPP, ela alicerça uma educação de qualidade e exerce sua autonomia pedagógica. Ao executar essa autonomia, a escola, consciente de sua missão, implementa um processo compartilhado de planejamento e responde por suas opções e seus resultados. amplia os espaços de decisão e participação da

comunidade atendida pela escola, criando e/ou desenvolvendo instâncias coletivas, como APAM's, Grêmios, Conselhos, previsto no art. 14 da LDB.

Todavia a autonomia assegurada pela LDB também é resultado de um processo de construção social, uma vez que essa lei é produto da discussão de muitos educadores e de outros segmentos da sociedade. Contudo, a autonomia da escola é efetivamente construída quando resulta da ação dos sujeitos locais e não da determinação legal. É notável que, quanto maior é a autonomia da escola maior é o seu nível de responsabilidade em relação a comunidade na qual ela está inserida.

A autonomia na escola existe na medida em que esta instituição se imbuí da condição de assumir responsabilidades, tornando-se, mais competente no seu fazer pedagógico, ou seja, a escola é mais autônoma quando mostra-se capaz para definir os seus próprios caminhos e possibilidades.

Pela compreensão de que o projeto pedagógico é o instrumento que explicita a intenção da escola como instituição indicando ser rumo, ao ser construído coletivamente, permite que os diversos atores expressem suas concepções e seus pontos de vista sobre o cotidiano escolar. Tal cotidiano precisa ser pensado e equacionado de maneira participante, considerando o caráter heterogêneo do coletivo escolar, formado por professores, pais, alunos e comunidade.

O PPP poderá ajudar a escola a trabalhar com esses desafios de forma mais sistemática e superando-os. O projeto pedagógico portanto, é o que confere identidade à escola e, por esse motivo, precisa ser construído coletivamente por todos os segmentos que fazem parte da vida escolar.

A educação no campo no Estado do Espírito Santo se constitui em um conjunto de prerrogativas evidenciadas também no contexto nacional onde se faz latente e bem evidenciado a omissão de políticas públicas, bem como, a afirmação de

estereótipos, colocando a educação campesina como sendo de pior qualidade e deficiente em detrimento da educação praticada no espaço urbano..

Segundo o censo de 2016, o Espírito Santo apresenta a seguinte distribuição de unidades escolares:

Tabela 3 – Distribuição de unidades escolares públicas rurais no Estado do Espírito Santo

REDE	TOTAL		FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL	
	<i>Total</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>	<i>Rural</i>
Estadual	2995	1310	18	3	542	161	2435	1146

Fonte: Censo 2016 – SEDU/ES

A partir dos dados, apontamos que há no Estado do Espírito Santo um número reduzido de escolas situadas no meio rural, e isso problematiza a questão de que deve haver um olhar mais atento dos governos em suas mais diversas esferas para o Campo.

Este espaço historicamente necessita de políticas públicas específicas que atendam às suas demandas e necessidades. Mas infelizmente, o que se verifica é uma omissão em todos os âmbitos no que diz respeito às características sociais, políticas e sociais do Campo.

Uma valorização da territorialidade urbana sobre a territorialidade rural pode promover a ausência ou ineficácia de políticas públicas no Campo mais eficazes, o que colabora para o fechamento de escolas em território campesino, como também colabora para o processo de nucleação sob a alegação de melhoria das condições físicas e de aprendizagem.

As escolas multisseriadas são as que mais sofrem com a política vertical e impositória de fechamento de escolas, já que a elas é atribuída a falta de

qualidade na aprendizagem e do trabalho docente no Campo. Isto indica uma certa “demonização”¹¹ das escolas campesinas, como se estas fossem as grandes culpadas pelo chamado “fracasso escolar”¹² tão discutido e problematizado no Brasil.

No Espírito Santo, foram dados os primeiros passos para um projeto de Educação do Campo de caráter alternativo e de afirmação do sujeito campesino em relação às políticas de cunho compensatório propostas como solução pelo governo nas suas instâncias Federal, Estadual e Municipal.

Caliari (2012) afirma que o Estado do Espírito Santo pode ser considerado o berço de experiências com a educação campesina, com a introdução na década de 60 da Pedagogia da Alternância em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), e no ano de 1968, a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) cujo objetivo era promover o sujeito campesino por meio da melhoria da qualidade de vida no meio rural.

Nosella (2012) ressalta que a partir de 1972, a Pedagogia da Alternância começa a se espalhar por outras regiões do Brasil, em áreas onde o transporte escolar era difícil e a maioria dos pais trabalhava no campo. Nestas escolas os alunos tinham as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Ao retornarem para casa, desenvolviam projetos com a finalidade de aplicarem as técnicas aprendidas em sala de aula..

O estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec) conforme a Resolução CNE/CEB2 nº 01, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) trouxe grandes avanços nas discussões e problematizações para uma Educação referendada no Campo. Em seu artigo

¹¹ O termo demonização foi utilizado neste trabalho como forma de refletir sobre a culpabilização atribuída, no caso, às multisseriadas para justificar uma suposta precariedade da aprendizagem e do trabalho docente.

¹² O termo Fracasso Escolar diz respeito às questões inerentes à uma suposta falta de qualidade da educação brasileira e aos baixos índices obtidos em avaliações de larga escala em nível internacional.

13, este documento deixa claro que devem ser respeitadas as espacialidades, temporalidades e especificidades dos sujeitos que estudam no campo. Infelizmente, no Espírito Santo, a legislação ainda não é cumprida e nem devidamente respeitada a partir destes princípios.

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Seguindo por uma delimitação espacial e nos dirigindo para uma escala municipal, nos atentamos para a **Lei municipal nº 5.629 de 24 de junho de 2015** que aprovou o PME (Plano Municipal de Educação) do Município de Vila Velha que dentre as suas diretrizes previstas no artigo 2º, busca em seu texto garantir:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O Plano Municipal de Educação (PME) do município de Vila Velha estabelece uma série de metas que visam atender e promover uma Educação do Campo no campo, como vemos a seguir:

Quadro 2 – Estratégias e metas do PME para a Educação do Campo

META	ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
1	7	Construir escola de Educação Infantil para ofertar educação no campo, a fim de atender às especificidades da comunidade rural, conforme a demanda;
2	4	Realizar um estudo demográfico para saber a realidade situacional e averiguar quais crianças verdadeiramente são moradoras do “campo” para o efetivo controle do uso dos veículos de transporte escolar com o objetivo de fazer um controle técnico, a fim de garantir o acesso do transporte a quem de fato necessita. Proporcionar em regime de colaboração com o governo federal e estadual para aquisição de veículos, inclusive adaptados ao transporte dos estudantes do campo;
2	5	Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático, contextualizado e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas;
2	6	Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo;
2	7	Garantir a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais;
6	6	Atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais, garantindo o transporte e a alimentação dos alunos, infraestrutura e condições adequadas de permanência dos alunos matriculados;
7	20	Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;
8	4	Fomentar, de acordo com a demanda local, urbana e rural, a formação e a qualificação técnica inicial por meio de parcerias com entidades privadas e públicas;
14	3	Implementar ações, por meio do polo Universidade Aberta do Brasil, para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado;
15	6	Implementar programas específicos para formação de professores para atender a educação do campo;

Fonte: Organizado pelo próprio autor a partir do PME

Analisando as metas e as estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Vila Velha, verificamos que em muitas delas a Educação do Campo é contemplada, mas infelizmente, muitas dessas possíveis ações acabam ficando somente no documento e não se materializa em políticas de

valorização do território campesino que se encontra num processo vertiginoso de desprestígio e desvalorização da própria municipalidade se considerarmos a importância dada para o território urbano.

Não há uma efetiva ação da municipalidade de Vila Velha na garantia dos direitos para uma Educação do/no Campo como forma de respeito aos anseios e aos desejos da comunidade local, bem como, o cumprimento da legislação vigente nas suas esferas Federal, Estadual e Municipal.

A universidade obtém a primazia na formação docente. É primordial a formação de educadores que não sejam apenas reprodutores de conhecimentos e saberes meramente científicos em detrimento dos demais saberes, mas que sejam capazes de entender a complexificação dos espaços escolares, bem como das relações e dos processos culturais que se estabelecem no cotidiano.

Os processos de formação inicial e continuada de professores corroboram para um maior comprometimento, afeto e amor àquilo que se faz, pois é a partir desse processo que emerge a docência ciente de sua função social dentro da sociedade e também como forma de rompimento de uma funcionalidade estática, hierárquica e aprisionadora da emergência das manifestações dos saberes culturais, não menos importantes que os saberes instituídos pelos pressupostos racionalistas, empiristas e positivistas.

O docente, nesse contexto, é um agente transformador e dinâmico do meio em que vive, pois é através dele que outros sujeitos sociais poderão se sentir instigados a potencializarem os saberes advindos da sua vivência e da sua cultura, bem como ampliá-los e relacioná-los com outros saberes e conhecimentos a fim de tornarem-se também agentes transformadores e dinâmicos do espaço.

Fávero (1995) comenta que o caminho que as universidades devem buscar para o bom desenvolvimento do ensino e da pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do

conhecimento. A formação dos cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes que objetivem como projeto de vida, novos caminhos e novas possibilidades, renegando assim a condição de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos, condição esta imposta historicamente pelo paradigma da racionalidade técnica¹³.

Ainda segundo Fávero a universidade além de ser uma instancia de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia também deve ser a instituição onde se formam pessoas, cidadãos e profissionais e que deve formar para influir sobre a realidade onde essas pessoas irão atuar, a partir de uma perspectiva de mudança e de uma visão crítica da realidade onde estão inseridos.

Os cursos de formação inicial e continuada de professores devem ser pensados não apenas como instituições onde indivíduos se apropriam de conhecimentos específicos oriundos de cada área, mas devem ser pensados fundamentalmente como lugar da complexificação, problematização e tessitura de conhecimentos e saberes que refletem a vida cotidiana e para a vida na sociedade. É o espaço da reflexão, dos deslocamentos e tensionamentos conceituais, da ciência, da especialização, da pesquisa, das interrogações e de possíveis respostas e possibilidades.

Por isso, a prestação do ensino em um ambiente em que não se faz pesquisa, em uma universidade sem laboratórios, com bibliotecas

¹³ O paradigma da racionalidade técnica ou da chamada “mecanização docente” ganhou destaque principalmente entre os séculos XVIII e XIX, onde se verifica uma forte e acentuada importância da técnica, em virtude da emergência do capitalismo industrial, a partir das Revoluções Industriais ocorridas nos séculos supracitados, e que passam a exigir grande número de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias. Cabe dizer que o estigma mecanizado e alienado desse tipo de pensamento foi largamente difundido, já que atendia em cheio aos interesses da sociedade capitalista, urbana e industrial que despontava naquele momento. O paradigma da racionalidade técnica, advindo de uma lógica positivista e empírica, concebe a formação de professores de maneira extremamente tecnicista com a mera finalidade de formar meros repassadores e reprodutores de um conhecimento pré-existente e construído historicamente de forma dominante, descolado da prática e da realidade em que o aluno está inserido.

precárias e, sobretudo, sem o indispensável pessoal qualificado (professores e alunos em regime de tempo parcial ou professores horistas) para a produção do conhecimento, para a elaboração de pensamento e a invenção de mecanismos originais, o ensino tende a se tornar estéril e obsoleto. Não passara de um ensino livresco, de uma repetição muitas vezes monótona daquilo que os outros produziram ou escreveram. (Fávero, 1995, p.57)

Segundo Nóvoa (1995)

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 1995, p.24)

Moreira (2001) ainda corrobora dizendo que:

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais reflexões, tão propagadas e ao mesmo tempo tão criticadas, têm informado o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais. (Moreira, 2001, p.41)

Segundo Moreira (2001), o caráter multicultural da sociedade pelo olhar do currículo, das práticas pedagógicas do dia-a-dia e da formação docente, torna-se fundamental a partir da perspectiva bakhtiniana. Em Bakhtin, é de suma importância, a percepção das diversas vozes que ecoam e reverberam no dia-a-dia da escola. Estas vozes ecoam a partir de uma multilateralidade: dos docentes, do alunado, dos pais, da comunidade, dos funcionários, da municipalidade, das memórias, das imagens, das narrativas e que a todo

instante, inquietam e problematizam o espaço escolar, tornando-o uma terra fértil de discussões e de brotamento intercultural.

No conceito de cultura em Forquin (1993), delimitamos a diferença entre “cultura escolar” e “cultura da escola”, engendrando uma análise a partir da perspectiva gramsciana. Observamos que cada grupo social origina seus próprios intelectuais, ditos "orgânicos". Assim, a classe burguesa ao se constituir enquanto classe social, trouxe consigo o desenvolvimento de uma série de figuras intelectuais como organizadores das mais distintas esferas do Estado. Tais intelectuais são os responsáveis pela nova forma do Estado e da sociedade, são os "funcionários da superestrutura", que terminam por moldar o mundo à imagem, a semelhança e aos interesses de uma classe burguesa elitista e capitalista.

Fazendo uma analogia em relação à classe operária, que na visão de Gramsci, era a classe que então comandaria a mudança social através da constituição de seus próprios intelectuais. Na sociologia gramsciana, os intelectuais “orgânicos” ao se desenvolverem, se deparam com os intelectuais "tradicionais", intelectuais estes herdados de formações históricas e sociais.

As classes sociais constituídas historicamente como elitistas e dominantes, tentam capturar para si, intelectuais tradicionais no processo da luta e disputa pela hegemonia¹⁴. No caso da classe operária, para Gramsci, a luta seria no sentido de afirmar um novo intelectual, não mais afastado do mundo produtivo, mas sim capaz de ser, simultaneamente, um especialista e político, ou seja, imbuído de um caráter de transformação social, econômica e política e em outras palavras, capaz de exercer uma função dirigente no seio do seu grupo social de onde se originou.

A pretensão de Gramsci reside na operação do conceito de intelectual orgânico num sentido de um alargamento conceitual, de forma a definir o intelectual, não

¹⁴ Hegemonia foi um termo cunhado por Gramsci, como sendo fundamental para efetivação de um projeto alternativo de sociedade, a partir do ganho consensual e ativo da população no campo cultural e ideológico.

pela erudição pessoal, mas sim pela função social que o indivíduo ocupa. O intelectual é, sobretudo, o organizador e da definição de intelectual e da necessidade de criação de intelectuais orgânicos por parte do proletariado ressalta uma consequência política que tem implicações na forma de promover uma reforma intelectual e moral, com o objetivo de criar uma vontade coletiva nacional e popular.

Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político: o empresário capitalista gera junto consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (Gramsci apud Semeraro, p.377)

Trabalhar com o conceito de polifonia numa pesquisa educacional se faz fundamental em contextos onde se pretende investigar a partir de cada momento durante todo o processo de produção de dados, narrativas, manifestações sociais e culturais, entrevistas, e assim nessa perspectiva, problematizar o pensamento com Bakhtin, significa entender que numa relação dialógica os meus interesses, as minhas convicções, as minhas ideologias, o meu pensamento materializado nas minhas palavras entrarão num processo de dialogismo com as palavras de outros num processo contínuo, e de fundamental importância para as análises de uma pesquisa, a fim de possibilitar as reflexões de que a comunicação da ideologia materializadas nas palavras, tornam-se vivas, a partir da criação de signos e carregadas de cultura de ideologia.

Nesse sentido, Bakhtin (2017) nos traz um grande contributo ao dizer que:

[...] a palavra está sempre repleta de conteúdo ou de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLÓCHINOV, BAKHTIN, 2017, p.181).

Bakhtin (2017) nos faz pensar em como a palavra carrega o sentido totalizante do discurso, repleto de ideologia e de simbologia cultural que expressa em si,

as temporalidades e espacialidades culturais, sociais e políticas de um determinado grupo de pessoas ou de um povo. Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar acerca da importância das diversas vozes que ecoam e ressoam num determinado discurso, mas que podem ser invisibilizadas por movimentos e ideologias dominantes que buscam emudecerem essas vozes, fazendo com que abdicuem do seu movimento de luta e resistência. Portanto, podemos dizer que, a palavra é uma arena de disputa ideológica e cultural.

Na perspectiva bakhtiniana, o conceito de cultura ganha força e se torna parte fundamental, já que se trata dos processos culturais que permeiam o cotidiano das escolas, a prática docente e os currículos vividos e praticados. Buscamos em Forquin, a discussão do conceito de cultura.

Numa perspectiva tradicional, segundo Forquin (1993):

[...] A cultura é considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. [...] (Forquin, 1993, p.11)

Numa perspectiva positiva ou descritiva das ciências sociais, segundo Forquin (1993):

[...] A cultura é considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis”. [...] (Forquin, 1993, p.11)

Para tanto nos aproximamos do conceito de cultura onde Forquin (1993) elucida que:

[...] “Cultura é o conceito substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição

docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.”(Forquin, 1993, p. 14).

Podemos a partir deste contexto, observar e entender a escola como uma instituição de caráter único que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem sua própria cultura, sendo assim, por dizer, múltipla, irrepetível e extremamente complexa, e é com base nesses elementos que compõem a estrutura da instituição “escola” que Forquin (1993) chama de “*mundo social*” da escola, ou seja, o conjunto de:

[...] características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (1993, p. 167).

É este conjunto de características inerentes ao cotidiano escolar, ao dia-a-dia e que caracterizam cada espaço e cada temporalidade ao longo de um processo sócio histórico que Forquin denomina de “Cultura da Escola”, onde cultura é descrita enquanto um:

mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p. 168).

Contraposta à “Cultura da Escola” Forquin apresenta a “Cultura Escolar” como sendo aquele conjunto de saberes, que, uma vez organizado, sequenciado, prescrito historicamente e que compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos e nesta cultura está inserida *a priori* uma rigorosa seleção de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas.

O conceito de interculturalidade, que basicamente se traduz numa triangulação conceitual do diálogo em meio à diferença, entre as diversas formas de cultura e as diversas “vozes” que se fazem ouvir nas diversas espacialidades e temporalidades para um processo de resistência social, política e cultural, vislumbrando a possibilidade de um processo de construção de um projeto alternativo de educação.

A luta pela garantia de direitos para as minorias se torna importante, já que possibilita a construção de um projeto educacional que contemple as especificidades de uma determinada comunidade, resguardadas as suas características sociais e culturais. Assim, o direito à educação deve ser problematizado em seu sentido mais amplo e verdadeiramente sendo acessível a todos através de políticas educacionais e públicas que visem o diálogo permanente com as diferentes culturas que se constituem no atual cenário brasileiro, numa minoria invisibilizada e que resiste aos desdobramentos, por muitas vezes, perverso de um modelo neoliberal e capitalista que pensa a educação sob um viés meramente elitista.

Fornet-Betancourt (2004) corrobora no sentido da interculturalidade como a possibilidade de:

“[...] uma nova interdisciplina, com a compreensão do intercultural como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente, na qual se vai forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças”. (Fornet-Betancourt, 2004, p.13)

Freire (1996) ainda afirma dizendo que:

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 1996, p.60)

A interculturalidade em muito nos ajuda a entender as diversas culturas e conseqüentemente as vozes que se anunciam e dialogam no dia-a-dia e que se situam num tempo e num espaço, onde a busca pela constituição e garantia

de direitos se torna fundamental num processo de apropriação e legitimação da cultura por meio da linguagem e da palavra que permeiam uma disputa, uma arena de interesses, desejos, direitos ao longo de uma temporalidade socio-histórica, e nesse sentido, problematizamos com a fala presente na seguinte citação de Bakhtin, Volochinov, 1981, p.66 apud Toledo, 2011, p.119.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.

Esta pesquisa empreende uma discussão a respeito das práticas que se estabelecem no interior de uma escola campesina e que de certa forma, potencializam todo o trabalho docente, de caráter emancipatório e que problematiza os saberes advindos dos docentes e que promove não apenas o processo de aprendizagem dos educandos, mas também fazendo um movimento inverso, promovendo neste sentido, uma aprendizagem docente.

Libâneo (2004) corrobora dizendo que:

Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Internalizar saberes e competências significa “saber encontrar e pôr em prática respostas apropriadas ao contexto na realização de atividades de um projeto”. Falar de “competências” não é a mesma coisa que falar de “qualificações”. As qualificações referem-se à aquisição de saberes requeridos para o exercício de uma profissão e à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados, etc. As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional [...]. (Libâneo, 2004, p.35)

Na fala de Libâneo (2004) é problematizado o paradigma do professor reflexivo que tem suas origens em meados da primeira metade do século XX, pautado em John Dewey com suas ideias acerca do pensamento reflexivo aliado ao processo educativo.

John Dewey nos seus mais diversos estudos defendeu a importância do pensamento reflexivo e o papel da reflexão. Segundo Dewey, refletimos sobre um conjunto de coisas, no sentido de pensarmos sobre essas coisas, mas o pensamento de análise só é possível quando há uma problemática real a ser solucionada. Assim a capacidade para a reflexão surge quando há um problema a se resolver, quando há um obstáculo a ser ultrapassado. A existência do pensamento crítico ou reflexivo só se faz face à realidade que se impõe. Schön (2000) problematiza e corrobora dizendo que:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. (Schon, 2000,p.15)

A partir da década de 80, as ideias de Schön, influenciadas basicamente pelo pensamento de Dewey, ganharam uma importância muito grande no campo educacional, já que defendem a emancipação do professor de um sistema e de um modelo pronto e acabado de educação, desligando-o de todo tipo de visão soberba, pequena e extremamente egoísta da realidade social e cultural imposta por um modelo hegemônico e neoliberal.

O professor tem o poder de decidir o que ensinar e por que ensinar. De refletir e de usar de criatividade em suas práticas cotidianas e ter prazer naquilo que faz, visando o êxito na concretização do processo ensino-aprendizagem com possibilidades para o devir via processo reflexivo, além é claro de proporcionar para si mesmo, um processo rico e intenso de aprendizagem potencializado por práticas de libertação e de autonomia na busca de um projeto alternativo de educação.

Alarcão (2004) corrobora na compreensão na noção de professor reflexivo, destacando que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, em situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisíveis, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. (Alarcão, 2004, p.41).

O processo de reflexão é acima de qualquer coisa instigador, pois leva o professor a questionar sua prática, repensar sobre suas ações e refletir sobre elas projetando-as sobre novos substratos, problemáticas e acima de tudo possibilidades para a aprendizagem discente e também docente.

Se estabelecerá, nesse contexto, um processo de conhecimento profissional¹⁵ (Schön, 2000) com o aperfeiçoamento da prática docente, e a partir daí sim, a aproximação com a sua competência profissional¹⁶, a bagagem teórica, o conhecimento científico e epistemológico.

No contexto da possibilidade de uma educação que verdadeiramente potencialize os saberes e os fazeres que promovem o processo de aprendizagem tanto dos educandos, como dos docentes, foi empreendido um movimento de discussão curricular do município de Vila Velha, onde por meio da parceria entre universidade, sistema de governo e escola, verificou-se um movimento nas escolas de valorização e potencialização do trabalho docente, bem como dos currículos praticados, vividos e sentidos no dia-a-dia escolar.

O conceito de parceria está relacionado ao estabelecimento de um tripé colaborativo entre a universidade, os sistemas de governo e as escolas. Foerste (2005) nos contribui de sobremaneira no entendimento e na importância no conceito de parceria:

¹⁵ Segundo Schön (2000), Conhecimento profissional diz respeito à experiência adquirida por um determinado profissional na solução de problemas que se impõem na realidade, é a experiência através da prática.

¹⁶ Segundo Schön (2000), Competência profissional diz respeito aos conhecimentos técnicos, científicos e empíricos e que dão o embasamento do arcabouço teórico do profissional

A adoção da parceria está sendo apontada por estudiosos e pelo governo como uma opção que, em alguns casos, vem suprindo necessidades de maior aproximação entre diferentes instituições interessadas no professor e na construção de um ensino de qualidade. (Foerste, 2005, p.140)

E ainda complementa que:

[...] quando é considerada como uma alternativa para o desenvolvimento de investigações em colaboração entre a academia e os professores sobre as práticas profissionais realizadas nos estabelecimentos escolares, visualizam-se potencialidades para impulsionar o processo de formação de professores na universidade. (Foerste, 2005, p.145)

Na corrente discussão de possibilidades e de problematização do trabalho docente e de que as práticas resultantes deste trabalho trazem consigo uma carga considerável de sentidos e de vozes que num processo sócio histórico cultural se manifestam e se afirmam como emancipatórias refletindo os valores, os sentimentos, as emoções, as memórias e as imagens.

Trazemos para essa discussão, os contributos preciosíssimos de Paulo Freire concernente à prática de um currículo que seja verdadeiramente libertador, garantindo assim a autonomia da escola e conseqüentemente a manutenção dos signos sociais, políticos e culturais de uma comunidade em que determinada escola está inserida. Vale ressaltar que para a concretização de uma educação verdadeiramente libertadora e popular, torna-se fundamental a participação intensa e efetiva da comunidade local nas decisões escolares, não apenas uma participação coadjuvante mas necessariamente protagonista.

Freire corrobora de sobremaneira na citação a seguir:

[...] Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representado. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o que já foi programado. (...) Para nós, também, os conselhos de escola têm uma real importância

enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. (FREIRE, 1996, p.75)

Segundo Freire (1996) a participação é condição para a construção da escola democrática, destacando a importância de os educadores terem voz para participar, efetivamente, do processo de decisão sobre as políticas curriculares no âmbito da escola, entendendo assim, que a escola democrática somente se faz numa espacialidade e numa temporalidade onde no qual são geridas e praticadas as políticas curriculares.

Freire de forma veemente critica os 'pacotes' curriculares que, em nome de uma sabedoria pedagógica e de uma educação de gabinete¹⁷ ostentada pelas elites intelectuais, silenciam os docentes e os relegam a uma subalternidade pedagógica, relegando-os a um papel secundário no processo educativo além, é claro, de privá-los de uma autoridade e liberdade docente, inerente ontologicamente ao trabalho do professor.

A questão da descentralização do *locus* das decisões no âmbito das políticas curriculares é tema relevante que atravessa os debates e as práticas dos diferentes setores das políticas públicas. Porém, como nos alerta Nóvoa (1992),

[a descentralização] não pode ser confundida com uma dinâmica que se limite a reproduzir, ao nível regional, as lógicas burocráticas e administrativas do poder central, acrescentando novos espaços de regulação e de controlo. (NÓVOA, 1992, p.18).

Com pertinência e problematização, Lima observa que:

[...] a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico), não é concretizável à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as ações e as decisões individuais e coletivas dos indivíduos, grupos e subgrupos

¹⁷ Educação de gabinete foi uma expressão utilizada por Paulo Freire para denominar um tipo de educação onde o conhecimento empírico e científico por muitas vezes é tido como único requisito para o confronto de tensionamentos e problemáticas advindas da realidade, tendo suas bases fortemente solidificadas na racionalidade técnica em detrimento da prática e do processo reflexivo.

concretos, que fazem a educação e que são a escola” (LIMA,2000, p. 94).

Podemos dizer que defender a autonomia da escola significa reconhecer e apoiar a voz da escola no exercício do seu direito de participar, com autonomia da construção das políticas curriculares.

Todavia, é importante que se observe que a autonomia da escola não é uma concessão ou benesse de determinadas administrações, nem tampouco uma conquista beligerante que tem como objetivo a inversão do poder. A autonomia, na moldura de uma educação e administração democráticas, se constitui na tensão entre a autoridade e a liberdade.

Freire adverte que:

Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade. (FREIRE, 1996, p. 122).

E ainda corroborando com essa posição, Barroso esclarece:

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, e outros membros da sociedade local. (BARROSO, 1997 apud LIMA, 2000, p. 101).

Freire ainda, conclui que:

[...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. [...] A escola como um espaço de

ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE 1995, p.16)

Em Xúri verifica-se um processo de luta e resistência para uma Educação do Campo em detrimento da implantação de uma BNCC que prima por um currículo que desconsidera as demandas e as necessidades dos diversos sujeitos, como forma de vislumbrar novas possibilidades a fim de dar um sentido democrático e libertador. E para contextualizar neste sentido trazemos a contribuição de Freire quando faz referência à superação da opressão do homem e a sua libertação.

A libertação é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2005, p. 25)

Freire (2005) nos coloca como superação da contradição e do homem opressor, o parto de um novo homem, não mais atrelado aos ditames da opressão, mas libertando-se de toda e qualquer amarra que sugere o aprisionamento do homem.

Giroux (1986) apresenta em seus argumentos, fundamentos para estabelecer uma Teoria da Resistência, corroborando com o pensamento de Freire:

[...] os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não-dircursivo [...] a resistência acrescenta nova profundidade teórica à noção proposta por Foucault (1977), de que o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia. (p. 146-147)

A escola do Xúri, seguindo o pensamento de Freire (2005) e Giroux (1986), se constitui em um espaço de resistência a um modelo hegemônico e neoliberal, buscando o reconhecimento dos seus saberes, culturas e especificidades espaciais, temporais, políticas, sociais e econômicas e o respeito a uma Educação do Campo firmada em uma perspectiva libertadora para a docência e para o currículo em contraposição a modelos prontos, acabados e de caráter prescritivo.

A resistência não se constitui apenas em um processo de autodefesa, uma consequência da dominação que tenta se impor face à oposição do oprimido, mas sim, como um movimento de ação política e engajada, onde Freire (2000a, p.67) nos diz que “ a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”. Freire (2000b, p.41) ainda complementa que “a acomodação é a expressão de desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir” e ainda problematiza que:

(...) as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco(...) Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2000a, p.87)

Verificamos nesse contexto, uma tentativa de apagamento da Educação Campesina que se realizava de forma tão pulsante e emancipante na escola do Xúri, e que a partir do estabelecimento da BNCC com o total e irrestrito apoio da SEMED/Vila Velha, de forma impositória e verticalizada, vislumbra um considerável abandono das práticas docentes permeadas pelos saberes e conhecimentos locais.

Estabelecidos os encontros que propiciaram a chegada até aqui, bem como a definição da problemática, dos objetivos, dos pressupostos teóricos-metodológicos, do referencial teórico a partir das produções do Grupo de

Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” e dos diálogos estabelecidos com os mais diversos teóricos, partiremos para tensionar a escola do Xurí seus mais diversos contextos, analisando a espacialidade, a temporalidade, as marcas culturais e identitárias, a multisseriação, o currículo e as práticas campestres presentes.

3. CONHECENDO A ESCOLA DO XÚRI E SEUS DIVERSOS CONTEXTOS

Nesta seção, traremos os diversos contextos em que está situada a escola do Xuri. Os contextos espacial, temporal, social, econômico, político, curricular e educacional relacionados à municipalidade e políticas públicas serão aqui descritos e tensionados como possibilidade de compreensão e entendimento da realidade desta escola como uma Escola do Campo.

3.1 LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO

A escola do Xuri se localiza na zona rural do Município de Vila Velha. Segundo a lei municipal nº 4707/2008, o município foi dividido em 5 regiões administrativas, enquadrando em cada uma dessas regiões os seguintes bairros:

Quadro 3 – Regiões administrativas do município de Vila Velha

Regiões administrativas	Bairros abrangidos
Região 1	Centro; Boa Vista I; Boa Vista II; Vista da Penha; Coqueiral de Itaparica; Cristóvão Colombo; Divino Espírito Santo; Glória; Ilha dos Ayres; Itapuã; Jaburuna; Jockey de Itaparica; Olaria; Praia da Costa; Praia das Gaivotas; Praia de Itaparica; Residencial Coqueiral e Soteco.
Região 2	Ibes; Araçás; Brisamar; Cocal; Darly Santos; Guaranhuns; Ilha dos Bentos; Jardim Asteca; Jardim Colorado; Jardim Guadalajara; Jardim Guaranhuns; Nossa Senhora da Penha; Nova Itaparica; Novo México; Pontal das Garças; Santa Inês; Santa Mônica Popular; Santa Mônica; Santos Dumont; Vila Guaranhuns e Vila Nova.
Região 3	Aribiri; Argolas; Ataíde; Cavalieri; Chácara do Conde; Dom João Batista; Garoto; Ilha da Conceição; Ilha das Flores; Paul; Pedra dos Búzios; Primeiro de Maio; Sagrada Família;

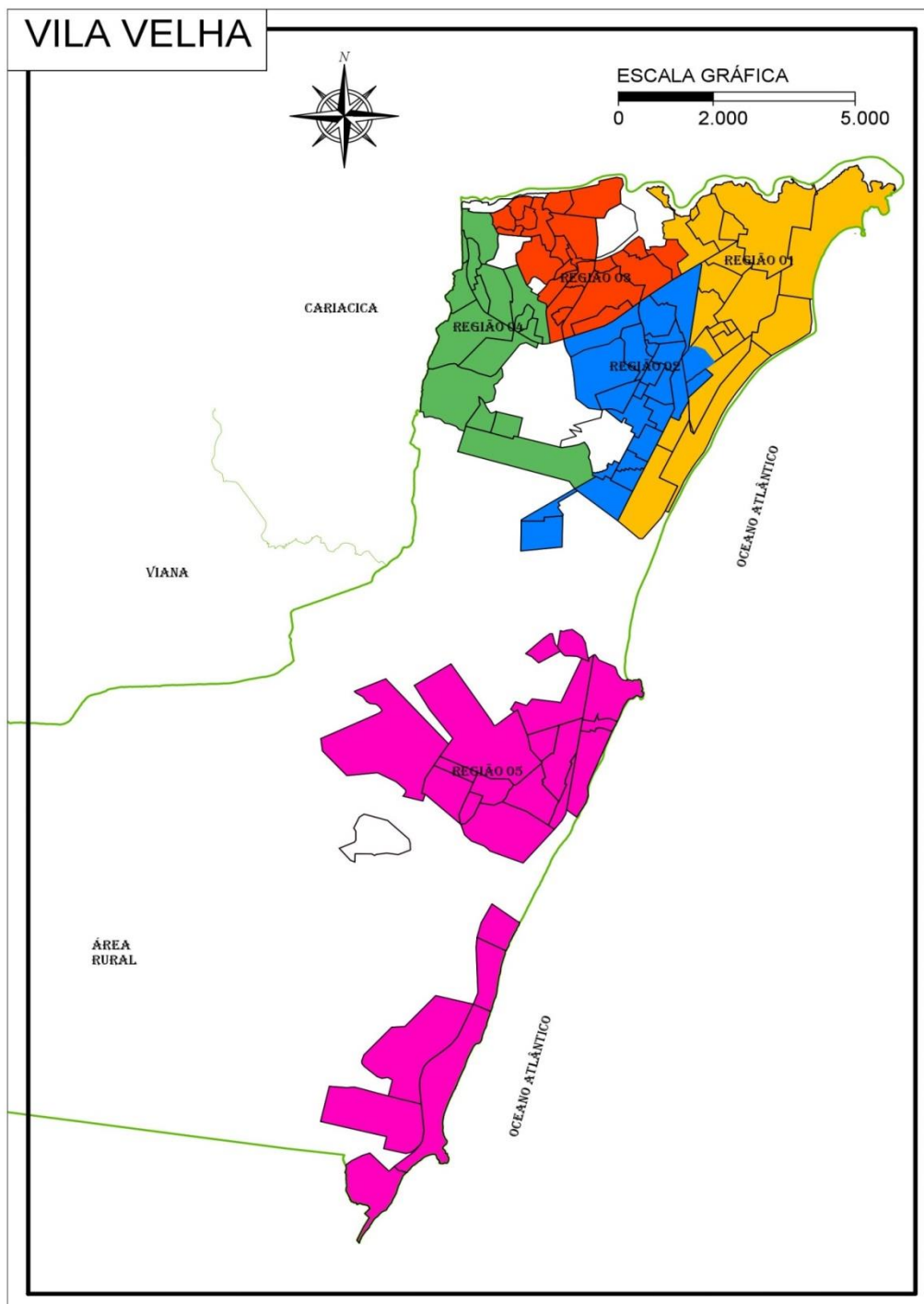
	Santa Rita; Vila Batista; Vila Garrido e Zumbi dos Palmares.
Região 4	Cobilândia; Alecrim; Alvorada; Cobi de Baixo; Cobi de Cima; Industrial; Jardim do Vale; Jardim Marilândia; Nova América; Planalto; Rio Marinho; Santa Clara; São Torquato; Vale Encantado e Pólo Empresarial Novo México.
Região 5	Barra do Jucu; Balneário Ponta da Fruta; Barramares; Cidade da Barra; Interlagos; Jabaeté; João Goulart; Morada da Barra; Morada do Sol; Morro da Lagoa; Normília da Cunha; Nova Ponta da Fruta; Ponta da Fruta; Praia dos Recifes; Riviera da Barra; Santa Paula I; Santa Paula II; São Conrado; Terra Vermelha; Ulisses Guimarães e Vinte e Três de Maio.

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir do site da PMVV.

Os bairros que compreendem a zona rural do município de Vila Velha não estão enquadrados pela municipalidade como área administrativa do município, o que nos traz como uma forte hipótese, a desvalorização do território campesino por parte da administração municipal que assim desconsidera as demandas, as necessidades e as peculiaridades sociais, culturais, políticas e econômicas que se estabelecem nesta temporalidade e espacialidade campesina.

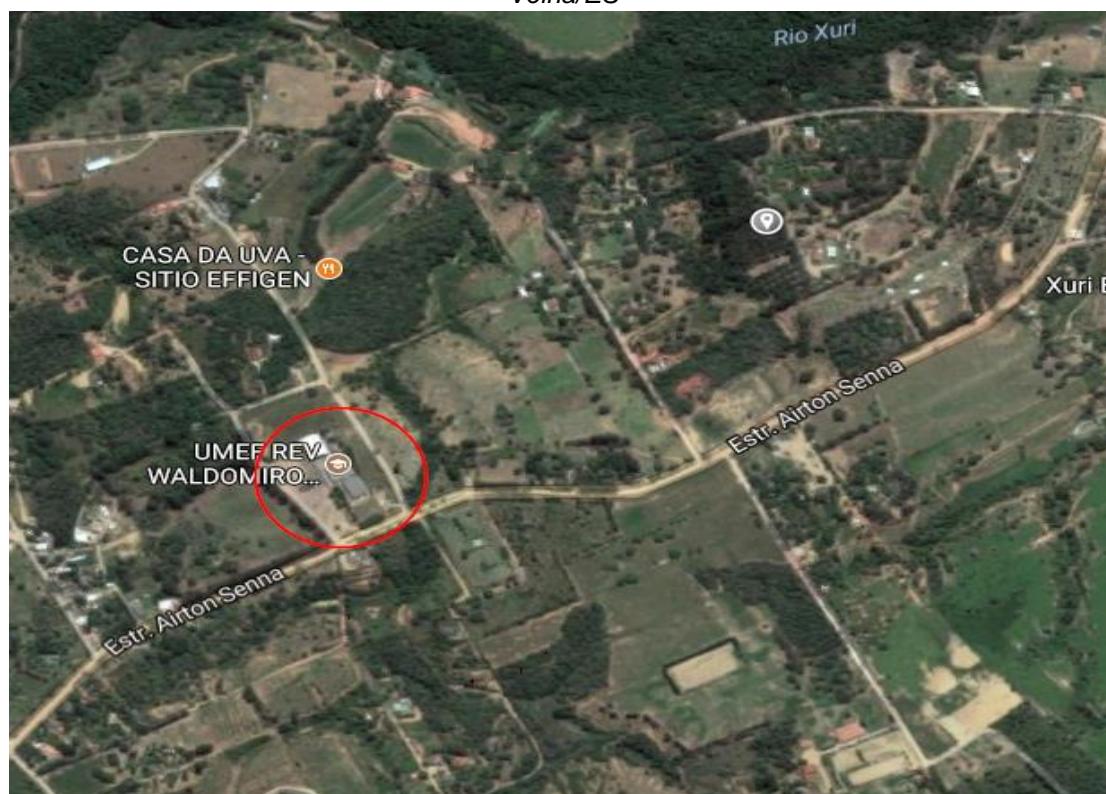
Há um acirramento temporal e espacial entre o território urbano e o território campesino, como se apenas o espaço urbano tivesse demandas e necessidades importantes de serem problematizadas em detrimento ao espaço rural. Apesar de 53% da área territorial do município ser território campesino, ainda presenciamos uma invisibilidade desse espaço em relação ao espaço urbano devido à ausência de políticas públicas que reconheçam esse espaço como lugar de especificidades e demandas que não podem ser tratadas de forma homogênea e padronizada sem o devido reconhecimento desse espaço como espaço de culturas e de sujeitos que possuem características inerentes a esse espaço.

Imagem 1 – Mapa das regiões administrativas de Vila Velha



Fonte: Site da PMVV

Imagem 2 – Localização da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira Em Xúri, Vila Velha/ES



Fonte: Google Maps

Segundo o site da prefeitura municipal de Vila Velha a maior parte do município compreende-se em território campesino. A maior parte da população é urbana constituindo quase 100% da população, enquanto a população rural compreende um percentual de menos de 1%. Como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 4 – Distribuição da população rural e urbana no município de Vila Velha

Estimativa de população	População Total	População Urbana	População Rural
Censo IBGE/2010	414.586	412.575	2.011

Fonte: Censo Demográfico/2010 - IBGE

As comunidades que constituem a zona rural de Vila Velha são: Xúri, Tanque, Jaguaraçu, Atlântico II, Mata da Barra, Córrego do Sete, Camboapina, Jabaeté e Retiro do Congo, compreendendo 508 propriedades rurais cadastradas e onde encontramos atividades econômicas como a pecuária leiteira e de corte, a silvicultura, turismo rural, pesca e as culturas de produtos agrícolas como: cana-de-açúcar, coco, milho, feijão e maracujá.

É fundamental a criação de políticas públicas que atendam essa população rural de Vila Velha, através do reconhecimento dessa região com suas particularidades, modos de vida e de cultura, garantindo uma educação verdadeiramente campestre.

A escola possui hoje uma quadra de esportes coberta, uma biblioteca que funciona também como local para orientação de estudos, sala multiuso funcionando como sala de aula, um laboratório de informática, sala de professores, sala de direção, sala de pedagogos, sala de educação física, sala de coordenação, sala de recursos, dez salas de aulas que possuem área de 64 m² cada, secretaria, cozinha, oito banheiros, horta, refeitório, pátio coberto, jardim e pátio aberto.

Buscando um modelo de gestão democrática e atendendo a legislação da época, o diretor, Clailton Barcellos Santanna, foi eleito e reeleito por dois mandatos durante os anos de 2007 a 2008 e 2009 a 2010, porém com a mudança na administração de Vila Velha este foi retirado do cargo em 2009, retornando como diretor indicado para a mesma escola na gestão de Rodney Miranda .

Desde a fundação da escola do Xúri em 1986, nunca foi feita uma discussão sobre Educação do Campo em Vila Velha, mais precisamente na escola, até o final de 2013, quando a comunidade sinalizou essa necessidade.

Em 2015 a escola foi reinaugurada como Escola do Campo de Tempo Integral “Reverendo Waldomiro Martins Ferreira”, acrescentando como modificação em sua estrutura física dois vestiários, feminino e masculinos, com quatro chuveiros cada e um tóten identificando a escola como de Tempo Integral, esta também voltou a atender quase que exclusivamente o povo do campo e passou a atender parcialmente em tempo integral (somente as turmas de 4º ao 7º anos).

Imagem 3 - Tóten na entrada na escola do Xúri



Fonte: Arquivo pessoal de Polyanna Simmer

Imagem 4 – Frente da escola do Xúri



Fonte: Arquivo pessoal de Pollyana Simmer

3.2 AS MARCAS HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS NO TEMPO E NO ESPAÇO ESCOLAR.

A comunidade e a escola aqui estudadas são alvo de uma pesquisa que acompanha um processo repleto de sentidos e significados, a partir de movimentos de resistência para o reconhecimento da escola do Xúri, como escola no campo e do campo.

A comunidade, conhecida como Grande Xuri possui apenas uma escola de Ensino Fundamental, a escola do Xúri que é seriada, atendendo do 1º ao 9º anos com aproximadamente 240 alunos. A escola conta ainda com uma turma de Educação Infantil, provida pelo Sistema Municipal de Educação de Vila Velha. A escola não oferta Educação Infantil, Ensino Médio ou EJA, ofertou apenas o Programa Brasil Alfabetizado por um pequeno período, de Agosto de 2014 a maio de 2015.

Inicialmente o povoamento da região foi estimulado pela iniciativa privada juntamente com a Prefeitura Municipal fazendo um loteamento da região e chamando de Parque das Velas Brancas, não dando certo, assim, na gestão de Vasco Alves (1983-1986), o próprio prefeito incentivou a ocupação da área por pessoas que não tinham moradia, este mesmo fato aconteceu nas proximidades conhecida como “A invasão da Grande Terra Vermelha”.

Hoje, a comunidade é composta, principalmente, por duas realidades antagônicas: Grandes fazendas e a presença de sítios improdutivo com a exclusiva finalidade de lazer e do outro lado, alguns poucos sítios de pequenos proprietários que produzem hortaliças e criam aves, plantações isoladas de seringa, eucalipto, milho, café, uva e cana-de-açúcar, um pequeno produtor de tilápia (piscicultura), um pequeno produtor de mel (Apiário) e até a existência de alguns haras.

A comunidade possuiu um produtor de Codornas que tentou estabelecer uma tradição festiva intitulando-a de Festa da Codorna do Xuri, porém só aconteceu por um ano, devido a falta de apoio da municipalidade. A Associação dos Pequenos Produtores também tentou implementar a “Xuri Expo Fest”, mas que também não contou com incentivo do município.

Infelizmente, problemas que assolam a nossa sociedade como as drogas, o alcoolismo, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez na adolescência, os assaltos já chegaram ao meio rural, logo, na região do Xuri.

A assistência à saúde também é bastante precarizada embora a comunidade entenda este atendimento como uma conquista e um avanço na luta para que continue acontecendo na localidade e não nos Postos de saúde distantes do Xuri. A assistência inicialmente acontecia nas instalações da Associação de moradores, porém por falta de condições estruturais e para que não fossem suspensos os atendimentos, chegaram a ocorrer na sala do diretor da escola.

A fonte de renda é composta basicamente por mão de obra assalariada, não necessariamente carteira assinada e composta em grande parte por caseiros dos sítios e funcionários das Grandes Fazendas localizadas na região e alguns pequenos produtores.

A comunidade não possui muitos espaços de lazer, os existentes são de sítios particulares com objetivos financeiros. Xúri não possui praça, espaço de reuniões ou qualquer outro que possa ser entendido como espaço educativo não escolar, senão as igrejas da região. Ressaltamos a importância da relação entre escola e a comunidade:

Segundo o atual Projeto Político Pedagógico da escola a Unidade Municipal Ensino Fundamental Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, localizada já foi chamada de Escola Municipal Singular do Xuri, sendo criada em 17/02/1986, através do ato nº 42/1986. Inicialmente a escola funcionava em um barraco de madeirite com apenas duas salas de aula, atendendo turmas multisseriadas de pré-escola à 4ª série, no período de 1983 a 1986 (gestão do Prefeito Vasco Alves).

Durante a gestão de Jorge Anders (1989 a 1992), devido ao crescimento populacional da região, a escola sofreu algumas mudanças para atender aos moradores locais. Foram construídas quatro salas, elevando o número para seis, passando a ofertar ensino da 1ª a 8ª série, passou a ser seriada e regulamentada pelo Decreto nº 35/1990 de 09/03/1990. Foi então renomeada UMEF “Reverendo Waldomiro Martins Ferreira”, em homenagem ao senhor Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, líder religioso da Igreja Assembleia de Deus.

A escola foi reinaugurada em fevereiro de 2008, uma vez, que a pequena escola se tornou insuficiente para atender a nova demanda de alunos que já não eram exclusivamente do campo, mas também da cidade atendendo regiões próximas.

Vale ressaltar que neste período duas pequenas escolas multisseriadas, uma na localidade de Camboapina e outra na localidade de Córrego Sete foram fechadas sob a alegação da falta de estrutura, passando a transportar suas crianças até a escola central.

3.3 A IMPORTÂNCIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CAMPESINA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha em uma mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo, desta forma, de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

Essas classes são bastante presentes na zona rural do país, as classes multisseriadas estão presentes sobretudo em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número pequeno de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância. Ainda neste sentido, enumeramos que a baixa densidade populacional na zona rural, a carência de professores e as dificuldades de locomoção são alguns dos fatores que motivaram a criação das classes multisseriadas.

As escolas multisseriadas por estarem localizadas no território campesino contribuem grandemente para que os sujeitos no campo permaneçam morando e trabalhando em suas próprias comunidades, pois possuem como pressuposto do processo ensino-aprendizagem, a oferta de uma escolarização que valoriza os aspectos sociais, econômicos e culturais do local onde estão inseridas e assim, possibilitam a implementação de estratégias que favoreçam a Educação do Campo e que contribuam para que o ensino nas escolas das áreas rurais seja reconhecido nas suas especificidades e respeito as espacialidades e temporalidades que se processam nesse território.

Buscamos a fala de Hage sobre a importância das classes multisseriadas.

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1173).

E ainda complementa dizendo que:

[as] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2006, p. 05).

3.3.1 A espacialidade, temporalidade e historicidade das multisseriadas no contexto da educação brasileira

Esse parágrafo se traduz em uma construção coletiva, onde estabelecemos diálogos com os colegas de mestrado do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Trata-se das dimensões investigativas de Müller (2019) sobre a “Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola” e a partir do estudo “Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri” (CUNHA, 2019, no prelo). As premissas que embasam este trecho provém dos diálogos destas pesquisas que busca problematizar a Classe Multisseriada no contexto da educação brasileira.

Conhecer a trajetória histórica do sistema educacional brasileiro é primordial para compreensão da relação do ensino público e o direcionamento dado às escolas do campo sobre as políticas públicas, em específico da Classe Multisseriada.

“Ou seja, o real, a economia, a política, qualquer que seja a dimensão que “recorremos” tem uma lógica de constituição, um processo histórico que o determina, que explica o seu processo ontológico para cada ordem social” (LIMA, 2013, p. 121)

Desta maneira, levando em consideração a importância de captar as relações históricas para compreender a realidade que se apresenta, dialogamos com Speyer (1983) que traçou o caminho da educação brasileira, dividindo-o em três fases, proporcionando-nos um entendimento demarcado da base do ensino no território nacional.

A primeira fase apresentada por Speyer (1983) destaca os primeiros séculos do Brasil colonial, período em que a educação era oferecida exclusivamente pelos jesuítas com o propósito de evangelização e expansão da religião católica no “novo território” colonizado. Desta maneira, ao apresentarmos o resgate histórico da educação no Brasil, não podemos esquecer de mencionar como ela se consolidou desde os primórdios da colonização neste território.

De acordo com Nemi (2009), este modelo predominou durante muito tempo nas colônias indígenas até a chegada do Marques de Pombal, que expulsou os jesuítas e aboliu este tipo de ensino. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, um amplo conjunto de reformas ocorreu com o objetivo de estruturar as atividades educativas, desta forma, com a publicação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 criou-se a Diretoria Geral de Estudos, com a responsabilidade por tudo o que dissesse respeito à educação. Delboni (2018) contribuiu com essa análise e destaca que,

A criação das aulas régias no Brasil deu-se em ritmo lento, pela falta de recursos financeiros, o que ocasionava atraso na contratação de professores e no pagamento dos salários, além da ausência de livros didáticos. No entanto, esse formato foi se estendendo no Brasil e, embora enfrentando condições precárias, as aulas eram ministradas, em regra, na casa dos professores. (2018, p. 67)

Segundo a autora, surge desta maneira o ensino multisseriado no Brasil, sendo que em algumas escolas, o professor era contratado pelo governo e os locais de funcionamento eram improvisados. Em outros espaços, ainda funcionavam como domésticas ou particulares, tendo contrapartida de famílias para pagamento do professor. Porém, essa dinâmica não proporcionou o direito educacional a toda população, questão essa que historicamente pode ter

contribuído para o atraso escolar para os povos camponeses e desta maneira também para o país.

Ao analisarmos a história, o Brasil ao ser colonizado, passou por exploração durante mais de 300 anos, e desta forma, a educação escolar para grande parte da população foi inacessível. Não era prioridade proporcionar a leitura e escrita para quem exercia as atividades agrícolas, neste caso, inicialmente aos índios e negros africanos, e posteriormente aos colonos imigrantes que também foram renegados por muito tempo à escolaridade.

A segunda fase é traduzida por Speyer (1983) com a chegada da Família Real no Brasil em 1808, período este que a educação continuou voltada para atender a apenas um grupo da população. As escolas criadas eram pensadas para aprimorar a cultura das populações da elite que se instalaram no país. Segundo o teórico, como essa instrução não era considerada o suficiente para esta classe, seus filhos ainda eram enviados a Europa a fim de ter uma melhor formação, contribuindo cada vez, para dicotomizar o ensino das classes sociais da população brasileira.

Segundo Speyer (1983), foi a partir da Independência do Brasil que o ensino público passou a ser destaque. Com a inauguração da Assembleia Legislativa Constituinte em 03 de maio de 1823 uma das preocupações foi elaborar uma legislação para que a educação fosse pública, mas, não conseguiu passar da barreira ideológica e discursiva do governo. Somente com o decorrer dos anos, o Brasil Império percebeu que a educação era necessária para instruir o povo para o desenvolvimento da nação.

Com a Constituição de 1891 reafirmou-se a dualidade do sistema educacional brasileiro, organizando-o de forma que coubessem às elites as escolas secundárias acadêmicas e o ensino superior; e para o “povo¹⁸” as escolas primárias e profissionalizantes. O descaso e atraso das ações voltadas para as populações menos favorecidas se apresentavam e esse contexto evidenciava a

¹⁸ População de massa.

discrepância entre o ensino ofertado à população brasileira, principalmente entre a urbana e a rural.

Entretanto, Speyer (1983) nos apresenta que a I Guerra Mundial trouxe no seu bojo, algumas mudanças para a área educacional, marcadas pelo pensamento de educadores que defendiam outro ideal de educação para os sujeitos desfavorecidos de seus direitos, mobilizando lutas para a universalização do ensino. No entanto, para o campo, as necessidades foram ignoradas pelo poder público.

A Revolução de 1930, que levou ao poder Getúlio Vargas, marca a terceira fase apresentada por Speyer (1983) e se evidencia com a intervenção de todos os níveis de ensino pelo governo central, resultando em inúmeras reformas. O enfoque dado à educação dos povos do Campo era qualificar mão de obra para atender às exigências do mercado nacional e internacional, e isso deu força à implantação das escolas nesse cenário.

A partir da II Guerra Mundial se potencializou o desenvolvimento industrial, que de um lado impulsionou a economia brasileira e de outro causou sérios problemas sociais com a saída das pessoas do campo para os centros urbanos. Para conter o processo migratório, neste período emergiu um excessivo crescimento de escolas rurais muito deficitárias, situações estas, que suscitaram novamente diferenças significativas entre a educação voltada para os povos do meio urbano em detrimento a população do campo.

A situação não teria sofrido nenhuma alteração se as populações rurais tivessem permanecido na terra. Mas, como vimos, o problema de posse de terra, assim como problemas climáticos insuperáveis, geraram as migrações internas do campo para a cidade. A preocupação da classe dominante em fixar o homem à terra deu origem a um movimento reformista que visava modificar as condições precárias de vida da população rural. Para tanto, era necessário modificar instituições, em especial a educação escolar. (SPEYER, 1983, p.68-69)

Conforme destaca o autor, se pensou em intensificar o atendimento escolar, mas neste período, o ensino ofertado às comunidades camponesas era por

meio de escolas com classes multisseriadas improvisadas, deficitárias e com professores leigos.

Visando modificar tais situações, nas décadas de 1940 e 1950, o Brasil intensificou seus esforços destinados a fortalecer a educação rural, a partir de patrocínios de vários programas norte americanos como forma de evitar conflitos sociais e atender aos interesses do governo.

Analisando a conjuntura histórica, Leite (2002) elege a década de 70 no Brasil como divisor de águas, ingressando na ala dos países industrializados, abandonando o posto centralizador das atividades rurais. Isso claro impactou significativamente a educação, que alicerçou suas bases “buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo”. (LEITE, 2002, p. 27). Nas décadas de 70 a 90 tivemos mudanças significativas, principalmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB que pode ser considerada um marco na História da Educação Brasileira. O teórico ainda nos aponta que os aspectos econômico, social e educacional no Brasil nos explicam os atuais problemas que afetam a qualidade da educação no meio campesino. A herança da transição do Brasil, do agrário para o industrializado, deixou marcas latentes para a população do campo, uma vez que, a educação não está dissociada do desenvolvimento de um país, e isso explica a situação de precariedade de políticas públicas para este território.

Nesse contexto histórico, podemos dizer que a educação para os povos do campo surge por volta de 1549, porém, com a proposta de cristianizar as populações indígenas do território colonial, entretanto, começou a ser discutida, a partir do processo migratório do campo para o meio urbano e com o avanço da industrialização do país. A educação brasileira nessa dinâmica pautou-se pelo modo de produção capitalista, que se estabeleceu desde a colonização a partir do século XVI, pensada para atender aos interesses da classe burguesa, carregando esses resquícios na atualidade.

A partir dos problemas da dualidade que se consolidou na historicidade brasileira

É preciso romper com a dicotomia campo cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mutuo da dependência: rural ou urbano, campo ou cidade não sobrevive sem o outro, ou seja, um depende do outro para total funcionamento. (ARROYO, 1999, p. 35)

Concordamos com a fala de Arroyo e consideramos que ainda faz-se necessário romper com essa dicotomia, principalmente em se tratando das escolas com Classe Multisseriada, levando em consideração que essa organização de ensino foi e ainda é para muitas comunidades a base educacional no nosso país.

O contexto histórico nos apresentou que o fortalecimento da Classe Multisseriada se vinculou mais fortemente ao desenvolvimento econômico do país por meio da proposta política agrícola, tornando-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização das crianças no meio campesino. Ela emergiu como estratégia favorável para implantar a educação formal no campo, devido à carência de alunos para formar classe seriada, surgindo nesse contexto educacional, o ensino multissérie. Estudos nos apresentaram que

[...] a multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém, são mais estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas" (PARENTE, 2014, p. 63).

A pesquisadora Little (1995) do Instituto de Educação da Universidade de Londres realizou estudos nessas Classes, e apresentou que o conceito de multisseriação se difere, dependendo do país e das políticas implementadas para a efetivação do ensino. Em 2005, ao produzir um relatório para a UNESCO, Little relatou que os currículos, a formação e os materiais não são pensados para atender as turmas multisseriadas, mas pensadas somente em adequá-los a partir do ensino seriado.

Outra questão que fez parte do referido relatório, bem como dos estudos de Hage (2010) é que essa organização do ensino não faz parte da agenda

pública educacional. Situação essa que impacta diretamente o fazer pedagógico dos professores. Saem dos cursos de licenciatura sem saber da existência das turmas multisseriadas e se deparam com essa experiência quando chegam às escolas. Questão essa destacada nos estudos de Moreto (2016, 2018) e que estão presentes na realidade educacional brasileira.

De acordo com o Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (MEC, 2009, p. 23), ela “passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”, passando dessa maneira, a se definir em uma organização do processo ensino-aprendizagem no contexto histórico a nível nacional. Corroborando com Little (2005) foi negligenciada e esquecida pelo poder público, mas que num contexto recente - final do século XX e início do século XXI - tem conquistado espaço com o avanço dos movimentos sociais, na luta pela formulação de políticas públicas apropriadas a escola campesina e seus sujeitos.

De acordo com o Documento Base do Programa Escola Ativa de 2009,

A precariedade da educação oferecida às populações do campo se apresenta de forma mais visível nas escolas com turmas multisseriadas, que se constituem a maioria das escolas do campo, uma vez que são escolas com um pequeno número de estudantes, situadas em localidades pouco populosas. Entretanto, o contingente de estudantes nestas escolas representa uma quantidade expressiva de pessoas que merecem e tem direito a um atendimento escolar de qualidade. (BRASIL MEC, 2009, p. 11)

A Classe Multisseriada surge para atender uma demanda considerável de alunos do campo, mas que, comumente fora negligenciada restando-lhe apenas políticas públicas compensatórias. Todavia, nos perguntamos quais são os reais motivos que levam a considerá-la como causa das mazelas educacionais? Leite (1999) afirma que

A Educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais sempre foi relegada a planos inferiores e teve como retaguarda a ideologia do elitismo acentuada no processo educacional já instalado pelos jesuítas, e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão “gente da roça não carece de estudo. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14)

Essa política ideológica com o modelo elitizado surgido no período colonial que se afirmou no nosso país, nos assinalou que a história da educação brasileira campesina enfrentou grandes limitações e ainda passa por arbitrariedades visando em alguns contextos, o fechamento de escolas, que deveriam garantir os direitos aos povos campestres.

Tais arbitrariedades políticas são observadas ao buscarmos o contexto histórico da legislação educacional brasileira. Em todas as constituições a educação escolar foi contemplada, no entanto, somente na Constituição de 1934 que a educação rural, foi tratada de forma mínima, o que demonstra o descaso, mesmo com a oferta das escolas no campo. Silva afirma que a “educação brasileira, desde seu início, até o século XX, serviu e serve para atender as elites sendo inacessível para grande parte da população rural.” (SILVA, 2004, p. 1).

A educação é proclamada como “direito de todos” no artigo 25 da Constituição Federal de 1988, discurso este, repetido inúmeras vezes em outros documentos, demonstrando, a busca incessante pelo direito que ainda não estava efetivamente cumprido como determina a lei. Somente após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394/96 foi que, a Educação do Campo ganha mais visibilidade e singularidade conforme o artigo 28:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(LDB Nº 9394/96)

Observamos que mesmo com a inclusão do artigo 28 na LDB, o espaço campestre continuava marcado pelas relações culturais hegemônicas do meio urbano. Nesse sentido, nas últimas décadas do século XX, a partir das leituras

que realizamos, podemos mencionar que os sujeitos do campo atravessados pelos movimentos sociais, exigiram respeito à diversidade e especificidade da educação, lutando por uma escola que respeitasse as relações sociais, culturais e históricas, rompendo com o silenciamento de seus povos e denunciando o esquecimento do Estado aos direitos negados historicamente.

Para legitimar as lutas instituiu-se um documento que discutisse as especificidades da educação camponesa. Desta forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, foram elaboradas para direcionar a educação do campo como o exercício das práticas sociais, da cultura, pautada em políticas que valorizem seus povos. Nessa diretriz ficou delimitada a responsabilidade do poder público

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (CNE/CEB 01/2002)

Com a universalização da educação, independente da área de inserção dos sujeitos, as lutas pela garantia dos direitos no campo se alargaram com a mobilização e pressão dos movimentos sociais. Nesse contexto, a cultura escolar da multisseriação passou a merecer atenção especial em vista de sua dinâmica peculiar, mas somente seis anos após as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é que a questão específica para essa organização de ensino foi inserida por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), com normas e princípios para o atendimento à Educação Básica do Campo. Nessa resolução, o artigo 10 estabelece melhores condições e possibilidades do planejamento para os professores da educação do campo visando padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas com Classe Multisseriada ou não. Neste mesmo artigo, em seu 2º parágrafo, define que elas:

[...] necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2002, p.12).

Porém, como apresentado em algumas pesquisas desenvolvidas por Hage (2010) e dados apresentados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC, BRASIL, 2008), a situação das escolas multisseriadas no cenário nacional não está no padrão esperado pelos órgãos públicos educacionais. E como forma de potencializar a formação dos professores e conseqüentemente melhorar os índices, foi implementado pelo MEC o Programa Escola Ativa com a proposta de,

[...] apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (BRASIL, 2009, p.3).

O programa em específico objetivava adaptar o currículo escolar às necessidades do campo. Porém, alguns estudos e teóricos como Hage (2010) ao analisarem o material, observaram que este pautava uma proposta pedagógica única para todo país, desconsiderando a heterogeneidade e a pluralidade cultural dessas classes para as populações do campo.

Em 2010, o MEC distribuiu para as escolas participantes do “Programa Escola Ativa” o Caderno de Orientações Pedagógicas com a proposta de contribuir com a formação docente daqueles que atuavam em classes multisseriadas. Uma das questões pretendidas no material era a organização do trabalho pedagógico, propondo

Que, mesmo que os(as) educandos(as) sejam organizados por série para melhor circulação de informações, se trabalhe alternadamente com grupos, com todas as séries e entre séries, para que as crianças possam exercitar diferentes possibilidades de cooperação, de comparação e de troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores

pode se tornar fonte de aprendizagens. Que em cada grupo haja um monitor, escolhido pelos(as) educandos(as), que auxiliará o trabalho da(o) educadora(or) quando estiver em outro grupo coordenando o desenvolvimento das atividades. (BRASIL, 2009, p.40).

A oferta deste Programa se propôs a redimensionar a sala de aula, rompendo com a organização das fileiras dos alunos a fim de proporcionar a troca de conhecimentos e, principalmente, coordenar as atividades escolares, levando em consideração os direitos de aprendizagem de cada turma, discutindo propostas de um currículo que contemple as relações sócio-político-cultural-ambiental à dinâmica das escolas multisseriadas.

O Programa Escola Ativa desde sua implementação atendeu a formação de professores em todo o território brasileiro, principalmente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, onde havia uma demanda significativa de classes multisseriadas. Conforme o Fórum Nacional de Educação do Campo as posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica

Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigosos o para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar deforma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011, p. 1).

Visando revisitar a formação, a partir do ano de 2013, o Ministério da Educação (MEC) encerra as atividades do Programa Escola Ativa e instituiu o Programa Escola da Terra, ação esta que integra o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). A adesão foi aberta no dia 20 de agosto de 2013 para que Secretários Estaduais e Municipais de Educação, com escolas multisseriadas no campo ou quilombolas, pudessem acessar e aderir.

Desde então, os municípios anualmente são convidados a aderir ao referido Programa, visando oferecer formação continuada a professores que lecionam nessas unidades de ensino.

No Estado do Espírito Santo, o Programa passou a denominar-se “Escola da Terra Capixaba¹⁹” e de acordo com as informações obtidas pelo material de formação, ele compreendeu quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores que trabalharam com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos por meio de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social.

Além de formação profissional, o programa formativo tem proporcionado o fortalecimento e desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às classes multisseriadas, levando em consideração a quantidade de escolas que atenderam essa organização de ensino em nosso país.

Através do Censo Escolar de 2006 observamos que existiam cerca de 50 (cinquenta) mil escolas nas áreas rurais exclusivamente multisseriadas, com um milhão de alunos matriculados. Estes números mostraram na ocasião, a urgente necessidade de suporte por parte dos Estados e União na melhoria das condições educacionais, haja vista que, a nível nacional, a precariedade da educação voltada às populações do campo sempre foi mais nítida nas escolas com classes multisseriadas (Documento Base do Programa Escola Ativa. Brasília, SECAD/MEC, 2009.). Dois anos depois, o Censo Escolar de 2008 apontou um pouco mais de 48 (quarenta e oito) mil escolas nas áreas rurais exclusivas nessas classes. E, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, havia no Brasil para esta organização de ensino 45.716 (quarenta e cinco mil, setecentos e dezesseis) escolas.

¹⁹ Devido ao nome atribuído aos sujeitos que moram no Estado do Espírito Santo.

Ao buscarmos os dados do censo escolar do período de 2010 a 2017, o fechamento das escolas públicas em áreas rurais no Ensino Fundamental a nível nacional e estadual não para de crescer. Isso demonstra que, apesar da legislação e propostas específicas de formação, há ações nas políticas públicas que culminam com o enfraquecimento e fechamento das escolas campesinas, sobretudo das Classes Multisseriadas, que vêm sendo nucleadas para outras escolas no campo e principalmente para áreas urbanas. .

A partir dos relatos dos formadores de Base do Programa Escola da Terra Capixaba, verificamos que no Estado do Espírito Santo tem se empreendido medidas arbitrárias para fechar as escolas, totalmente alheias às questões pedagógicas, a importância destas para as comunidades e a própria legislação que a partir da Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014, que alterou a Lei nº 9.394/1996. Na referida lei fez constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. A alteração que está no artigo 28, consta que,

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (LEI nº 12.960, 2014)

A lei deixa claro que para fechar uma escola, se faz necessária a manifestação da comunidade escolar como princípio basilar para que se instaure um processo para fechamento. Contexto esse que nem sempre foi levado em consideração no Espírito Santo quando se fechou escolas, entretanto, alguns municípios, como Afonso Claudio, a referida lei serviu como meio de retomar processos de fechamento injustificados.

No Estado tais problemas não se apresentaram somente no meio campesino. Nos últimos anos, conforme debates realizados nos estudos de Mestrado, essa avalanche se arrasta para os turnos noturnos, principalmente na Rede Estadual de Ensino, que tirou a oportunidade de jovens do campo e da cidade do estudo

no ensino médio, uma vez que, durante o dia muitos, devido às condições sociais, precisam trabalhar.

Apesar dos movimentos de vários órgãos e entidades²⁰ se contrapondo ao fechamento das escolas no Estado, observamos que o caos é geral, mas segundo Caldart (2008) é verdade que “a situação se torna mais crítica, à medida que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas”. Essas medidas de fechamento têm ferido as metas e estratégias do PNE, Lei Federal nº 13.005/2014, bem como desconsideram os Direitos à Educação pautados na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205, 206, 208 e 211.

Os desafios são enormes e advêm das dívidas históricas e sociais, no entanto, o fechamento das escolas tem sido empreendido pela lógica neoliberal de Estado, desconsiderando as questões pedagógicas e legislação vigente.

A partir dessa situação nos indagamos: Qual o lugar ocupado pela escola com Classe Multisseriada nas políticas públicas? A história nos mostrou que é necessário rever os processos de silenciamento que se mostrou para as escolas do Campo, em especial a cultura escolar da Multisseriação. Mas, como vencer as barreiras pelo direito à educação no/do campo, já que, as leituras, reflexões e diálogos que realizamos, fez percebermos que a concepção da maioria dos governantes, se pauta na concepção da educação como gasto, e não como investimento aos seus sujeitos?

²⁰ Assembléia Legislativa, na pessoa do Deputado Estadual Majeviski. O Macrocentro Vozes do Campo. O Fórum Estadual da Educação do Campo e sujeitos de municípios do Estado que lutaram e lutam por manterem as escolas em funcionamento nas comunidades.

3.3.2 As escolas multisseriadas na zona rural de Vila Velha e o fechamento de escolas em território campestre

Infelizmente as classes multisseriadas tem sido relegadas à segundo plano na história da educação brasileira, já que são consideradas espaços de precarização do trabalho docente, baixa qualidade educacional e que de certa forma não oferecem as condições necessárias para o pleno desenvolvimento do indivíduo nos seus mais diversos contextos: social, humano e principalmente educativo.

Essa situação em tese retrata uma determinada concepção errônea de que a escola situada em território campestre apresenta uma educação inferior àquelas situadas em território urbano, criando assim uma dicotomia que tem nesse pensamento o seu viés ideológico reforçado e materializado em falas pejorativas e até mesmo preconceituosas em relação ao espaço rural.

A dicotomia cidade-campo reforça a superioridade de uma territorialidade e espacialidade em relação a outra. E assim reforçam-se as ideias de que há uma segregação entre esses espaços-tempos. Alves e Oliveira (2014, p. 21) onde comungam da ideia de que as palavras “carregam significados ideológicos bem demarcados” e que nada condizem com uma perspectiva dialógica.

“Roça” é um termo bastante utilizado pelos próprios moradores desse território, sobretudo em algumas regiões do país. “Campo” é mais utilizado por estudiosos e movimentos sociais do campo, em geral, ligados às questões educacionais, em defesa de uma “educação do campo”, ou seja, uma educação pautada nos princípios, valores, necessidades e na diversidade dos povos do campo. Esse termo se contrapõe a “educação rural”, pautada nos princípios e valores do capitalismo agrário, do agronegócio, na suposta incapacidade e inferioridade dos moradores do campo e desconsiderando seus anseios, demandas, necessidades e os saberes que trazem para a escola. (ALVES; OLIVEIRA, 2014, pp. .20, 21)

Configura-se assim um distanciamento visível das possibilidades de aproximação e de resolução dos problemas e tensionamentos que se apresentam nos espaços-tempos campestres, mostrando assim a necessidade

de se discutir e problematizar tais questões como forma de superação dos estigmas e preconceitos tão disseminados e tão fortemente constituídos no imaginário de toda uma população e que acaba relegando o território campesino a uma rude e cruel ação das políticas públicas que desconsideram as especificidades camponesas e acabam por firmar uma ideologia predominante neoliberal nas práticas docentes e curriculares culminando com o fechamento de escolas em território campesino.

Na zona rural de Vila Velha até 2008, (re) existiam bravamente duas escolas multisseriadas, uma escolinha sediada em Córrego Sete e outra sediada em Camboapina, e que atendiam essas comunidades, mas que foram sumariamente fechadas a partir de uma política de nucleação sob a alegação de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos com a migração para uma escola nucleada, ou seja, a escola do Xúri, a UMEF de Tempo Integral Reverendo Waldomiro Martins Ferreira.

Imagem 5 – Placa de sinalização indicando os distritos de Camboapina e Córrego Sete



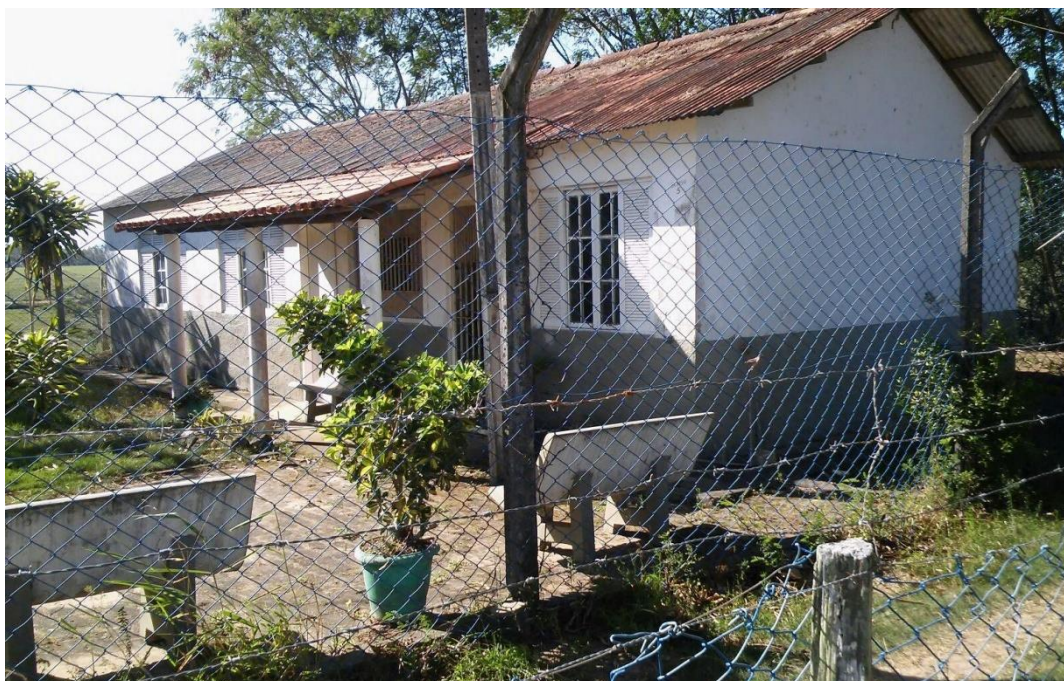
Fonte: Arquivo pessoal de Pollyana Simmer

Imagem 6 – Escola multisseriada de Camboapina



Fonte: Arquivo pessoal de Pollyana Simmer

Imagem 7 – Escola multisseriada de Córrego Sete



Fonte: Arquivo pessoal de Pollyana Simmer

O fechamento das multisseriadas em Camboapina e Córrego Sete na zona rural do município de Vila Velha, a partir da nucleação para a escola do Xúri, apenas reforça a consolidação de uma política de fechamento de escolas públicas em território campesino verificada no Brasil e no Estado do Espírito Santo.

A política de fechamento de escolas públicas em território campesino no Estado do Espírito Santo é assumida nesta pesquisa como uma tentativa de apagamento das culturas dos povos e comunidades tradicionais.

Esta ação é justificada pelo discurso de uma melhoria significativa da qualidade de ensino, desconsiderando as escolas locais que possuem uma relação orgânica com os povos e as comunidades tradicionais onde estão situadas.

Presenciamos por parte das políticas educacionais adotadas pelo governo do Estado, uma desvalorização do meio rural em detrimento do meio urbano, considerando-o atrasado e precário e portanto, sem condições de oferecer boas condições e possibilidades de ensino aos sujeitos campesinos.

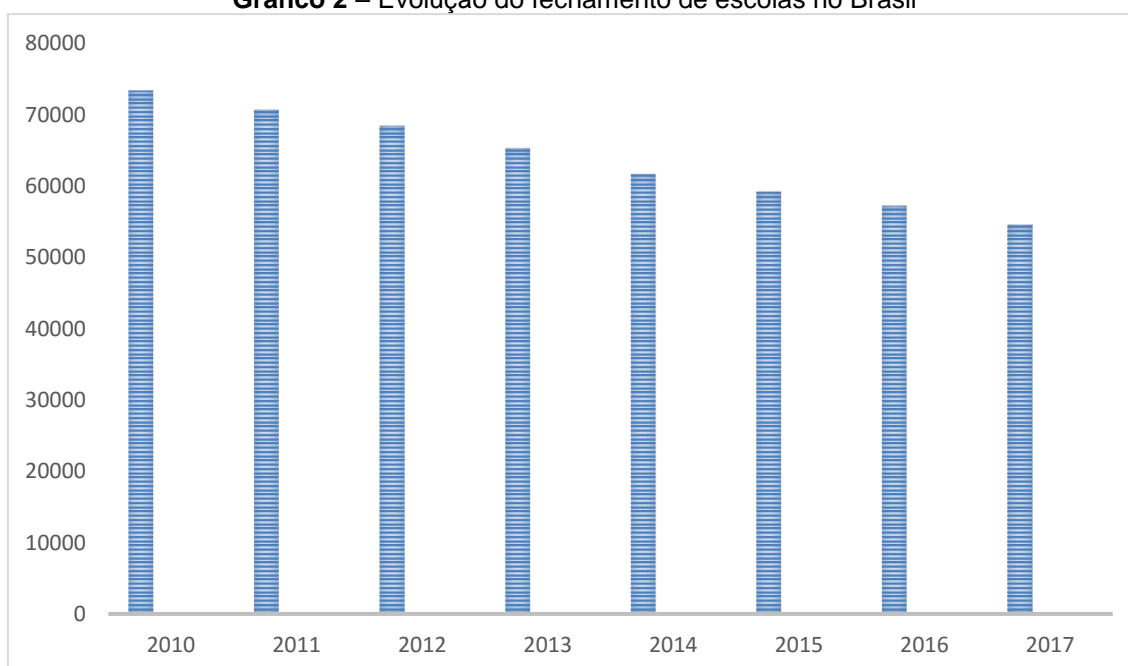
Por meio da análise de dados quantitativos, é possível desenvolver hipóteses que nos ajudam a compreender esse intenso movimento de fechamento de escolas no Espírito Santo e problematizando acerca de como esta política tão verticalizada e impositória reverbera nos territórios campesinos e nos sujeitos que ali estão.

De acordo com os dados do censo escolar (2010-2017) o fechamento das escolas públicas em áreas rurais no Ensino Fundamental a nível nacional e estadual, observando na tabela a seguir que no período de 8 anos a nível de Brasil foram fechadas 18.832 escolas e no Espírito Santo esse número chegou a 345 instituições.

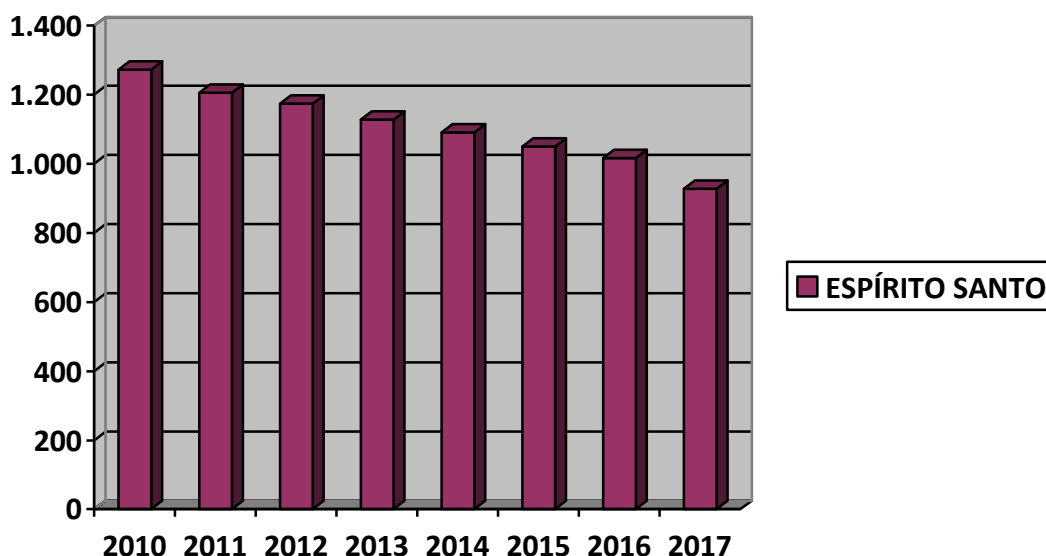
Tabela 5 - Quantidade de escolas públicas rurais do Ensino Fundamental

ANO	BRASIL	ESPIRITO SANTO
2010	73.407	1.271
2011	70.707	1.205
2012	68.460	1.173
2013	65.329	1.127
2014	61.691	1.090
2015	59.202	1.049
2016	57.221	1.015
2017	54.575	926

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

Gráfico 2 – Evolução do fechamento de escolas no Brasil

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

Gráfico 3 – Fechamento de Escolas no Estado do Espírito Santo

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

No Espírito Santo 24,16% das escolas situadas no Campo foram fechadas no período de 2010-2017, sendo esta medida concomitante ao fechamento de turnos. Reinholtz (2018) nos chama atenção para o não cumprimento da legislação ao se decidir fechar uma escola sem o consentimento e diálogo com a comunidade, haja vista que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no seu parágrafo único do artigo 28 nos aponta acerca desta questão.

Presenciamos um movimento de resistência de diversas comunidades e povos tradicionais frente a medidas arbitrárias e neoliberais do governo do Espírito Santo para o fechamento de escolas. Totalmente alheios às questões pedagógicas, menosprezam a importância destas para as comunidades e o atendimento a própria legislação. Pautados numa proposição neoliberal, a ação política dos governos municipal e estadual se projetam a situações que não dialogam com os direitos a educação.

Muitos são os problemas que se apresentam com o fechamento de uma escola ou de turnos: evasão escolar, deslocamento da comunidade de origem em grandes percursos, apagamento das relações culturais e sociais e dentre

outros aspectos que contribuem sobremaneira para a exclusão da escola no campo dos direitos. É necessário romper com o determinismo geográfico que busca atribuir à educação urbana uma melhor qualidade em relação a do campo, determinando as ações políticas de investimento, que excluem a culturas dos povos e comunidades tradicionais, afirmando as desigualdades sociais.

O fechamento de escolas no campo é uma tentativa cruel de apagamento das culturas dos povos e comunidades tradicionais, já que num processo excludente, desconsidera as potencialidades e possibilidades de uma Educação, não só, no/do Campo como na/para/com as Comunidades e acabam por criar estereótipos que acirram ainda mais o detrimento espacial, temporal, social, político e econômico da territorialidade campestre em relação à territorialidade urbana.

O fechamento de escolas em território campestre se constitui em desvalorização das culturas dos sujeitos camponeses a partir de políticas que contribuem apenas para atender as demandas e as premissas de um modelo neoliberal, hegemônico, padronizante e excludente.

3.4 OS DIVERSOS USOS DO CURRÍCULO PRESCRITO NO DIA-A-DIA CAMPESTRE E A IMPOSIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TENSÕES, ESCAPES E POSSIBILIDADES.

A necessidade de se pensar a escola como unidade de ensino do campo se justifica pelo fato de Vila Velha, em sua maioria, ser um município composto por perímetro rural, algo que grande parte dos próprios cidadãos do município não sabem, estando a escola localizada nessa dimensão territorial. Diante disso, percebemos que a escola está em um processo de refazer-se: É uma escola rural passando a ser uma escola do campo. E os sujeitos que nela atuam estão – parafraseando Freire– se propondo a “mudar a cara da escola”.

Freire (1991) argumenta e propõe que a nossa tarefa, enquanto profissionais comprometidos com a realidade social e com uma educação que seja significativa ao sujeito, deve se imbuir de coragem, de luta e de resistência para modificar as suas condições de vida. E para isso é fundamental nos doarmos ao esforço de fazer uma escola popular e ue necessariamente passa pela mudança curricular que atenda as necessidades e especificidades de um determinado território.

Freire (1991) ainda acrescenta que:

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc [...] (p.35).

Diante dessa discussão, se faz necessário discutir as mudanças e os desafios que a escola enfrenta/enfrentará na sua reorganização curricular para atender à sua comunidade, baseando-se nos princípios da Educação no/do Campo. Para isso, Caldart (2011, p.149-150) nos explica:

No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem o direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Caldart (2011) nos faz pensar e tensionar a questão de que não basta apenas construir escola nas comunidades e nos territórios campestres, se fazendo necessário produzir escolas do Campo nesses territórios. A construção de um currículo condizente com essa proposta, dentre outras ações, encontra um papel fundamental no empoderamento em todo esse processo, já que o currículo agrega visões de mundo e de sociedade, além dos conhecimentos que serão mediados e construídos com os estudantes lutando e resistindo contra uma violência curricular que objetiva a neutralização de uma prática libertadora do currículo.

Giovedi (2016, p. 127) nos faz pensar nesse contexto, problematizando acerca de uma violência curricular que emergem nos espaços escolares:

Os métodos apassivadores, o tempo homogeneizador e o processo de avaliação promovem uma verdadeira *violência curricular contra a identidade individual e a pulsão criadora dos estudantes*. Os métodos induzem os estudantes a uma atitude passiva, domesticada, conformada, imobilizada. Os sujeitos perdem a espontaneidade, a autonomia e não potencializam a sua capacidade de atribuir sentido ao mundo. Cumprem com as prescrições e criam uma representação de que estudar é um ato de repetir a lição a lição passada pelo professor. Não desenvolvem uma cultura de protagonismo e de autonomia diante do conhecimento. O tempo homogêneo e homogeneizador treina os indivíduos a adotarem um ritmo socialmente imposto, principalmente pelo sistema produtivo. Adota-se um ritmo ideal como sendo padrão a ser seguido por todos. [...]

Consideramos que há uma emergência cada vez mais latente de currículos que visam padronizar, controlar, capturar e homogeneizar os sujeitos e os seus modos de vida a partir de um currículo que valoriza as prerrogativas de um modelo neoliberal e o atendimento das necessidades de geração de força de trabalho, bem como, a manutenção de toda uma estrutura produtiva e econômica.

Costumeiramente presenciamos a ação docente sendo despotencializada por currículos que não atendem a formação plena de sujeitos que estão inseridos em uma dada espacialidade e temporalidade. Em se tratando da Educação no/do Campo, esta situação é ainda mais complexa, pois inúmeros problemas convergem para que a formação de intelectuais orgânicos e transformadores sejam originados dos mais diversos espaços campestres.

Lobino (2013, p.50) nos traz um contributo importante ao se posicionar acerca do poder transformador do processo educativo baseada no pensamento gramsciano.

Para Gramsci, a educação é vista como transformação da consciência, orientada para um comportamento prático. Após uma revolução intelectual, o povo será capaz de formular uma nova concepção do mundo que atenda a seus próprios interesses, concretizando o tipo de relação social que deve ser transformada. Nesse sentido, destaca a educação como uma das condições de realização do bloco histórico do qual deverá proceder a verdadeira revolução, pois essa será preparada pela crítica e pela criação de um

novo clima cultural, mediante a ação dos intelectuais e a obtenção da hegemonia pela classe operária.

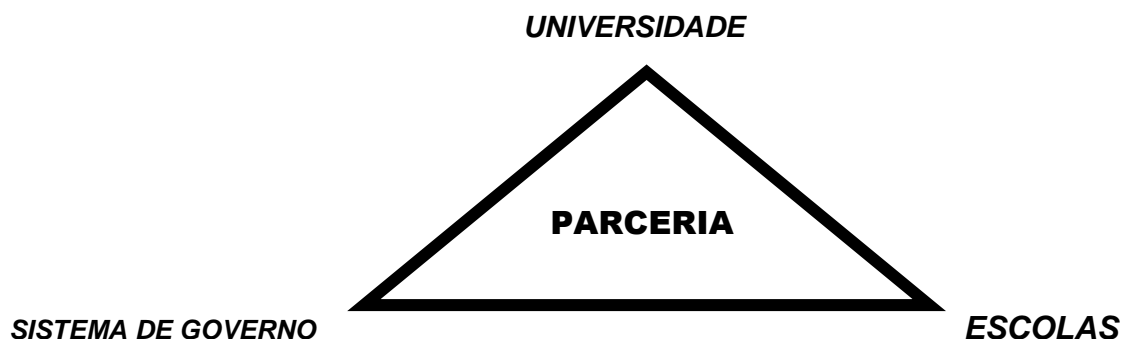
Seguindo a linha do pensamento de Gramsci, Lobino (2013, p.52) corrobora ainda descrevendo a função dos educadores como intelectuais orgânicos numa luta contra hegemônica e de resistência.

Com Gramsci, acreditamos que a escola é um espaço fértil para a luta contra hegemônica e isso diz respeito diretamente à formação e práxis dos educadores (as), aliando de maneira indissolúvel teoria e prática. Nessa perspectiva, voltamos à educação escolar como uma dos maiores legados da modernidade.

O documento curricular construído no ano de 2015 envolvendo uma triangulação de parcerias: Universidade Federal do Espírito Santo, a SEMED/Vila Velha e as escolas representou uma série de avanços na formulação de currículos que verdadeiramente atendessem as especificidades educacionais e culturais dos diversos grupos sociais que estão distribuídos territorialmente no município de Vila Velha.

O conceito de parceria, fundamentado na discussão de Foerster (2005) está relacionado ao estabelecimento de um tripé colaborativo entre a universidade, os sistemas de governo e as escolas.

Figura 2 – Conceito de parceria segundo Foerster (2005)



Fonte: Esquema elaborado por Cunha (2017)

Foerste (2005) deixa clara a ideia de que o trabalho colaborativo por meio da parceria é uma excelente saída contra a compartimentação, a padronização, a homogeneização que vem se apropriando dos cotidianos, dos currículos, dos sistemas educativos e mais especificamente das escolas. Dita regras, condutas, modos de saber, modos de fazer e acaba por propor uma captura da realidade, desconsiderando todo saber produzido nesta realidade que busca fugir ao pré-determinado e aos modelos prontos e acabados.

As parcerias podem ser estabelecidas para se pensar novas e diversas possibilidades de projetos educativos como sejam alternativa a um modelo imposto pelas mazelas e pelos determinismos do mundo neoliberal e capitalista como forma de superação e de devir para uma Educação socialmente e culturalmente referendada.

Freire apud Jesus e Foerste (2012) evidencia o verdadeiro foco e objetivo de uma Educação do Campo.

É interessante observar como o foco principal da luta da Educação do Campo tem sido a consolidação de políticas públicas e garantam o direito da população do campo à educação, mais do que isso, garantir o acesso, permanência e sucesso em “uma escola emancipatória e libertadora”.

Evidenciamos que diversas ações a partir desta possibilidade ocorreram para a construção de um currículo que fugisse às amarras de um currículo prescrito e padronizado pela discussão e emergência de uma BNCC de caráter extremamente discutível e eu em seu contexto serve a um modelo neoliberal de educação, firmado na reprodução de conhecimentos e atendimento as necessidades do mercado de trabalho e de grandes grupos empresariais.

Santos (2015) em sua fala no Documento Curricular de Vila Velha nos traz uma discussão a partir da proposta curricular feita pelos sujeitos intelectuais orgânicos na escola do Xúri como possibilidade para uma ampliação do uso currículo prescrito imposto pela BNCC:

No que tange a organização curricular proposta pela equipe da UMEF “Reverendo Waldomiro Martins Ferreira”, traz a vantagem de possuir outros tempos, fato ocasionado com a inserção do tempo integral na escola. Assim sendo, mantêm as mesmas disciplinas da proposição do Sistema Municipal de Educação, no entanto propõe um acréscimo de disciplinas que podem auxiliar na mediação da formação de sujeitos críticos para com o ambiente campesino em que vivem, fortalecendo suas potencialidades. São elas: Literatura e Linguagens; Esporte na Escola; Recreação e Lazer; Artesanato Popular; Agroecologia e empreendedorismo; Orientação de Estudos e Leitura; Tecnologia Educacional do Campo (substituindo a disciplina de Tecnologias Educacionais); Matemática Diversa; Filosofia; Técnicas Agrícolas e Cuidado com Animais.

Percebemos nessa fala, a intencionalidade de uma efetivação de um currículo verdadeiramente libertador, mesmo que ainda marcado por uma certa imposição, que promova o desenvolvimento social, cultural e humano dos sujeitos camponeses que constantemente tem o direito de uma Educação no do Campo cerceada por políticas públicas que despotencializam a vida e o território campesino causando o acirramento das disputas territoriais entre o campo e a cidade, ao invés de contribuir para a compreensão de uma interdependência entre essas territorialidades com seus específicos espaços-tempos.

A partir dos diversos contextos que permeiam a realidade da escola do Xurí, passaremos a uma análise dos dados através da aplicação de questionários, do PPP e das narrativas, por intermédio de entrevistas e grupos focais, que soam e ressoam a Educação do Campo.

4. POR DENTRO DA ESCOLA DO XÚRI:

Neste capítulo, iniciaremos um diálogo com os dados, o levantamento documental e as narrativas coletadas em campo e que de forma clara e substancial nos forneceram certas análises que corroboram para uma compreensão das características do corpo docente da UMEF Reverendo Waldomiro Martins Ferreira.

Ressaltamos que as idas a campo evidenciaram problemas que dificultaram o processo de apropriação e de efetivação de uma Educação firmada e voltada para os preceitos da territorialidade campestre, evidenciando que a escola estudada, de acordo com a legislação vigente, encontra-se em território campestre e apresenta especificidades que devem ser implementadas pelos governos nas suas mais diversas instâncias, sejam elas, em âmbito Federal, Estadual ou Municipal e contempladas pelos currículos e pelos Planos Municipais de Educação.

Num primeiro momento na escola, foram estabelecidos diálogos fundamentais para uma primeira impressão²¹ do ambiente e da organização que fundamenta a dinâmica espacial, docente e curricular da escola do Xúri.

Alguns problemas foram notados a partir destas impressões dentre os quais podemos destacar:

- O fato da escola do Xúri ser de Tempo Integral, o que segundo os professores dificulta a localização dos profissionais em outras unidades de ensino, forçando-os a um regime de dedicação exclusiva. Ressaltamos que esta questão atinge principalmente os professores que atuam de 6º ao 9º ano cuja permanência na escola ocorre em caráter obrigatório de acordo com as determinações da SEMED/Vila Velha.

²¹ Quando me refiro a essas impressões faço a partir de um caráter pessoal de sentimentos e sensações do pesquisador através das observações, relatos e diálogos estabelecidos no interior deste espaço escolar.

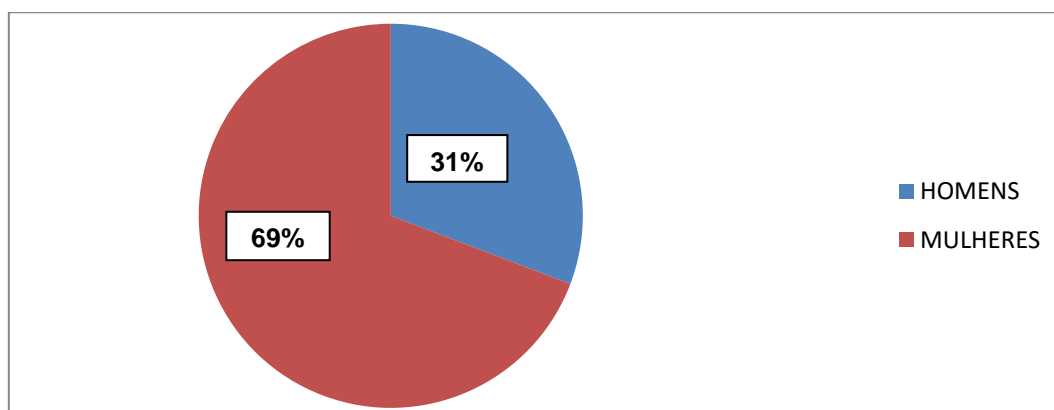
- O não reconhecimento da escola do Xúri enquanto escola do Campo mesmo estando situada em território rural.
- A ausência de uma organização escolar, espacial e curricular voltadas para uma Educação no/do Campo e firmada na formação, emancipação e valorização da Cultura Campesina.
- Valorização da territorialidade urbana em detrimento da territorialidade rural, o que determina também uma valorização da cultura urbana em detrimento dos aspectos importantes e significativos da cultura local.

4.1 OS DOCENTES

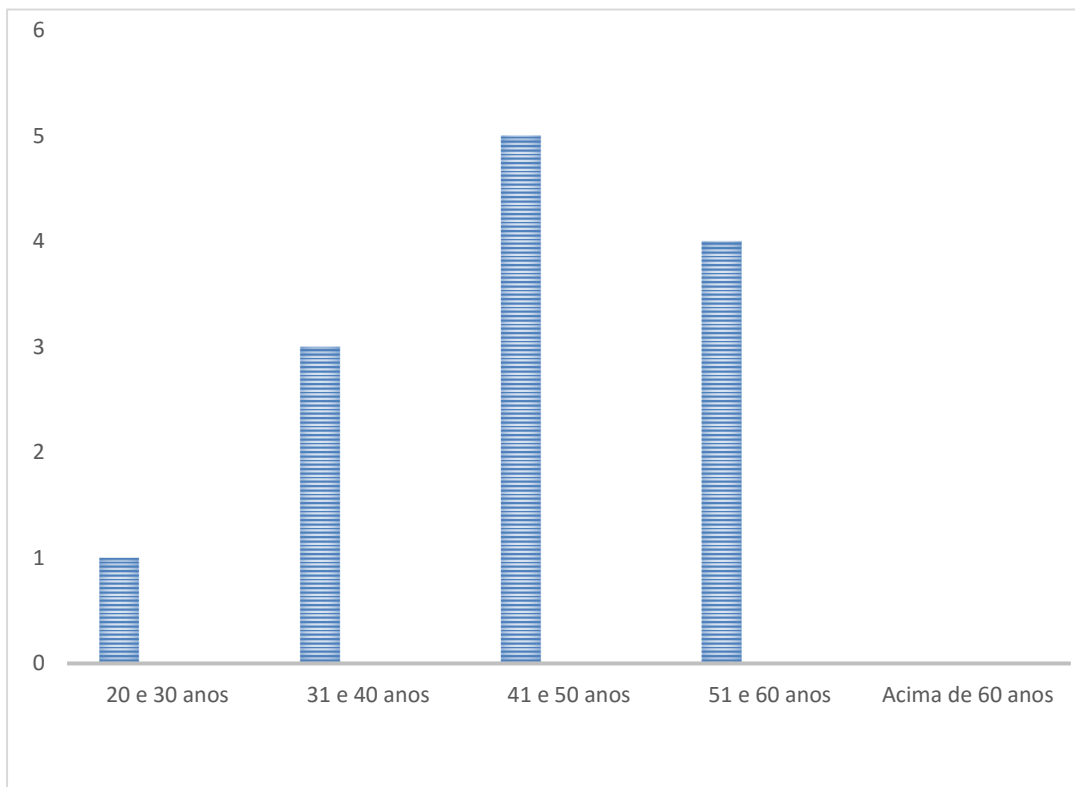
A partir destas considerações preliminares apresentaremos alguns dados obtidos a partir da aplicação de questionários que tiveram como principal objetivo estabelecer um perfil acerca das características pessoais e profissionais dos docentes, bem como da escola estudada.

Buscamos conhecer a caracterização dos docentes a partir da Declaração de Gênero, da Faixa Etária, do Estado Civil e das Declarações do Município de Residência e de Cor, encontrando os seguintes resultados:

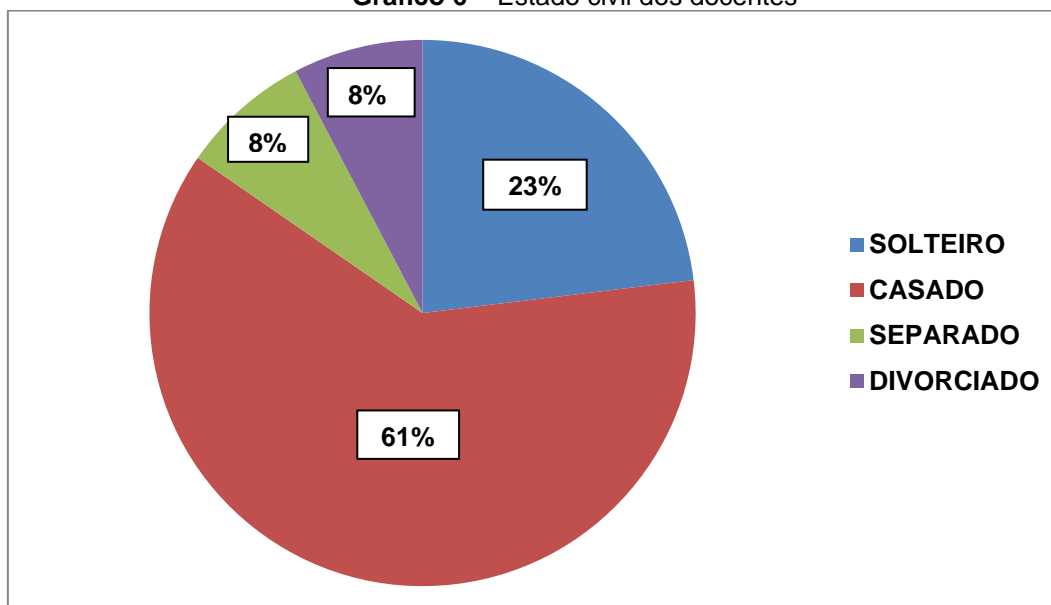
Gráfico 4 – Gênero dos docentes



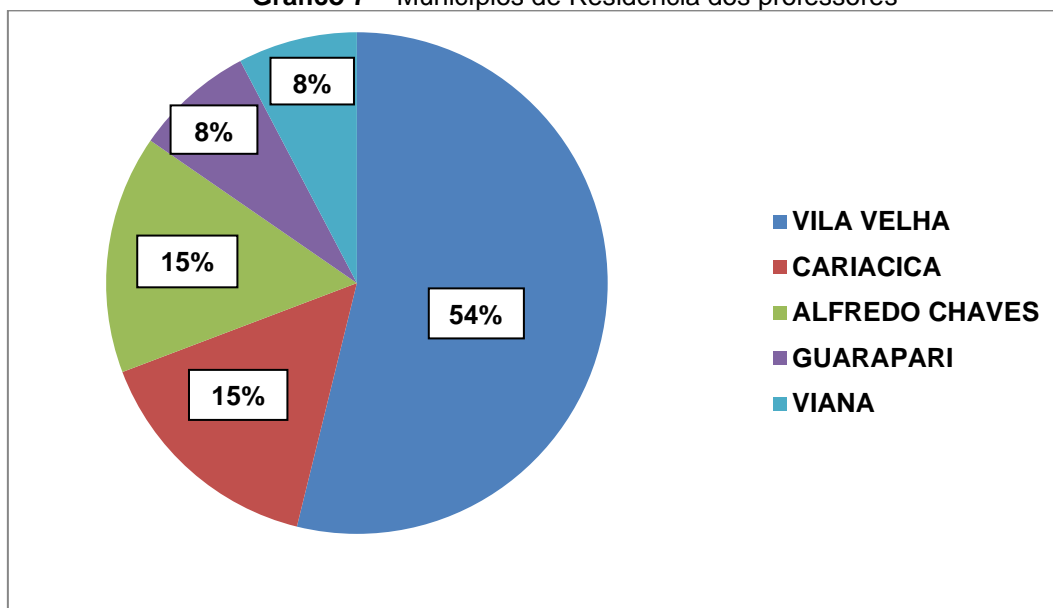
Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 5 – Idade dos docentes

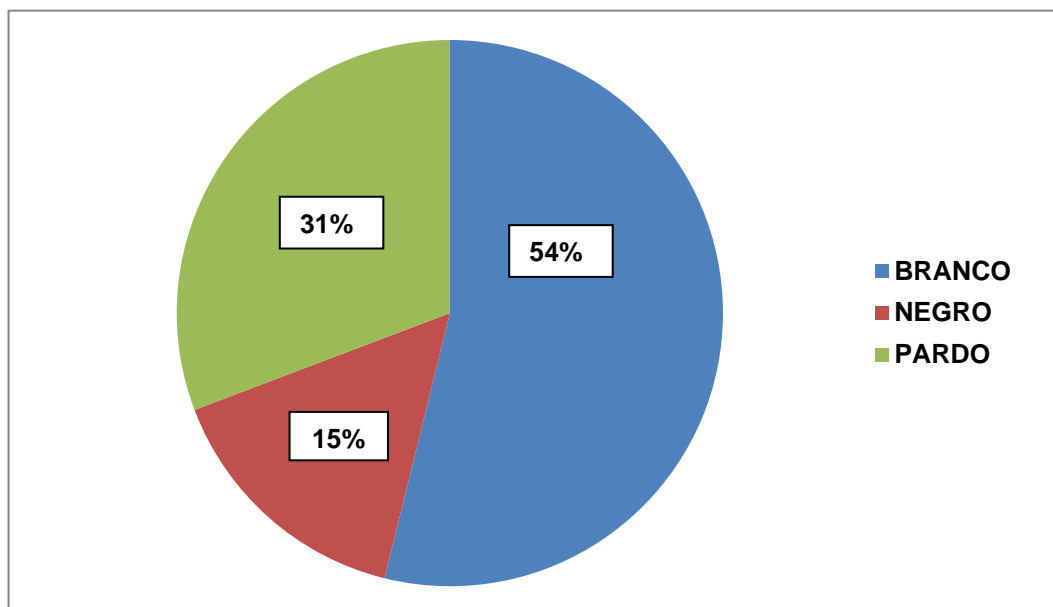
Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 6 – Estado civil dos docentes

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 7 – Municípios de Residência dos professores

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 8 – Declaração de cor dos docentes

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

A partir da análise deste primeiro bloco de dados podemos traçar o perfil dos docentes que atuam na escola

Ao levarmos em consideração a questão da declaração de Gênero (gráfico 4) entre os docentes, encontramos um predomínio claro do Gênero feminino em relação ao masculino principalmente nas turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, onde 100% dos docentes são mulheres.

Esta questão nos remete a uma problemática discutida há muito tempo na educação brasileira. Existe uma evidente supremacia da presença feminina nos anos iniciais de escolaridade em virtude da relação que se faz do cuidado exercido pela mulher no seu lar e no trato com seus filhos com o cuidado que exercerá no exercício da profissão docente. Carvalho apud Vianna nos corrobora ao dizer que:

O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica de gênero feminino – para alguns um sentimento natural, para outros, fruto da socialização das mulheres –, muitas atividades profissionais, por exemplo, que se relacionam ao cuidado são consideradas femininas (enfermagem, cuidar de crianças pequenas, Educação Infantil etc.) e até desvalorizadas por esse motivo. Entretanto, o ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser encarado como uma atividade que envolve compromisso moral e que é parte integrante da educação e do processo de ensinoaprendizagem (CARVALHO, 1999 apud VIANNA, 2013, p.173)

Verifica-se ainda em nosso tempo, um número bem reduzido de homens em docência nesta fase da escolaridade.

Ainda nesta perspectiva, verificamos a afirmação feita na citação abaixo que nos confirma a predominância da docência feminina nos bancos escolares de Ensino Fundamental e Médio e que reitera para desvelarmos sobre essa questão de gênero que se repetem nas mais diversas escolas e inclusive na escola aqui estudada.

A profissão docente, no Ensino fundamental e Médio é em sua grande maioria exercida por mulheres. Não serão elas, as professoras, as que mais sofrem? Elas, em grande número, precisam manter acompanhar e atender os filhos, e, além disso, cuidar dos afazeres domésticos, isto é, manter uma dupla jornada. Cabe também considerar o elevado número de docentes que viram seus

casamentos se desfazerem em consequência do peso da dupla jornada. Muitas das professoras, além do fracasso do casamento, ainda ficam com a guarda dos filhos, assumindo, assim, uma grande carga psicológica, da qual nem sempre têm condições de dar conta: estar presente, acompanhar as perdas; além das suas, as perdas dos filhos. O trabalho dos professores em geral é mediado pelo afeto. Assim, eles precisam ter um equilíbrio emocional, em relação aos próprios sentimentos para evitar ou administrar a ansiedade e o estresse com os outros, pois os outros inconscientemente abrem as suas feridas. Cada aula é, assim, uma verdadeira batalha interna que o docente trava consigo mesmo. A sensação de estar sendo desnudado constantemente por algum aluno ou colegas faz com que ele se recolha e se feche sobre a própria dor e sofrimento, fazendo-o sofrer mais ainda. (THIELE, AHLERT, 2007, p.12)

Acerca da questão da faixa etária dos docentes (gráfico 5), verificamos que 38% dos docentes ocupam faixa de idade entre 41 e 50 anos, 31 % ocupam faixa de idade entre 51 e 60 anos, 23% ocupam faixa de idade entre 31 e 40 anos e 8% apresentam faixa de idade entre 21 e 30 anos. A partir destes dados relativos à idade dos docentes e suas respectivas faixas etárias é possível aferir que quase 70% dos docentes atuantes na escola do Xúri apresentam faixa etária entre 41 e 60 anos. Com relação ao Estado Civil dos docentes (gráfico 6), verificamos um percentual de 61% casados, 23% solteiros e 16% são divorciados e separados.

Acerca do dado referente ao município de residência dos professores (gráfico 7) verificamos que a maior parte, um total de 54%, reside no município de Vila Velha, outros 30% nos municípios de Cariacica e Alfredo Chaves e os demais professores que totalizam 16% residem em Guarapari e Viana.

A proximidade entre o local de residência e a escola é uma das causas apontadas pelos professores para a opção de trabalhar em Xuri. Quanto a esta questão, reiteramos que se trata de fator muito importante nas condições de trabalho do docente, pois, a busca por melhores condições financeiras e de sobrevivência acaba impondo aos professores a aceitação e a conformidade às situações mais diversas objetivando a manutenção mínima das suas condições de vida. Vale ressaltar que em conversas com os professores foram relatadas algumas questões como o fato de a Escola do Xúri ser a única opção de trabalho e a oportunidade para se manterem ativos no mercado de trabalho.

Situações como estas nos remete a uma problemática difícil para a plena efetivação de uma Educação do Campo em território campestre, pois os professores muitas vezes, não escolhem a Escola do Campo como premissa para Educação voltada para este território, mas o fazem por falta de opção ou por atendimento as suas necessidades de locomoção ou até mesmo de comodidade, mas que podem proporcionar mínimas condições para uma suposta qualidade de vida.

Assim, buscamos a citação abaixo para justificar a nossa fala no contexto supracitado:

As constantes perdas salariais fizeram com que os(as) professores(as) buscassem saídas – uma delas tem sido a ampliação da jornada de trabalho. Num primeiro momento, para conseguir um equilíbrio econômico e, atualmente, para sobreviver. Essa ampliação chega, em muitos casos, a fazer com que o professor(a) trabalhe os três períodos do dia, durante toda a semana. (...) Os baixos salários obrigam os professores a dar muitas aulas semanais, frequentemente em várias escolas. (SILVA, ROSSO, 2008, p. 2046)

Como questão finalizadora deste primeiro bloco de análise, verificamos que concernente à declaração de Cor (gráfico 8), 54% dos docentes se declararam brancos, 31% se declararam pardos e apenas 15% se declararam negros. Neste contexto, cabe aqui relatar que identificamos, através da nossa observação, um número bem mais significativo de pardos e negros em relação ao percentual de brancos, mas que de certa forma, não foi confirmado nos questionários.

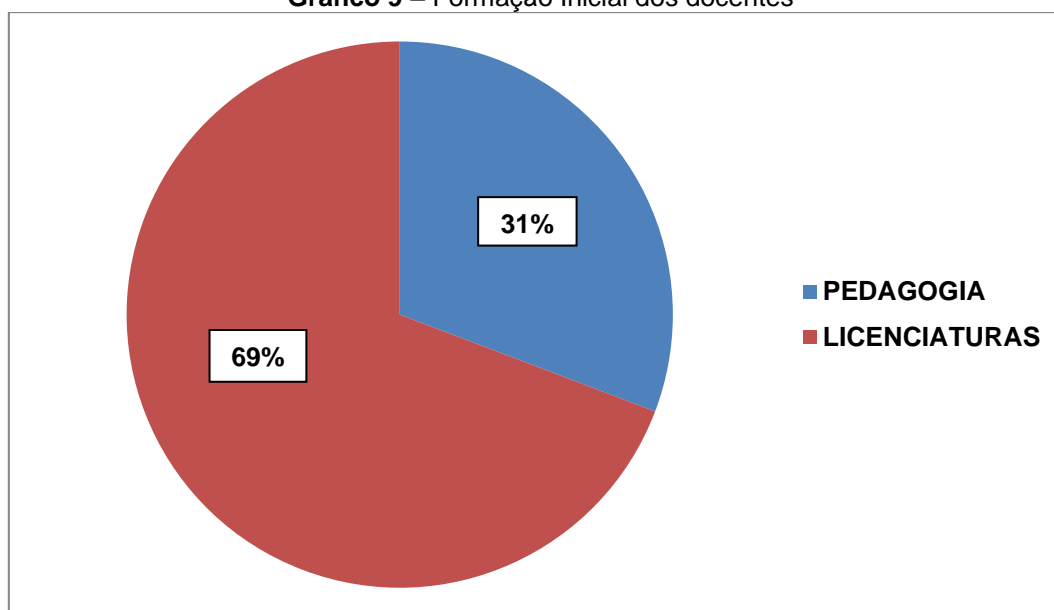
No entanto, de acordo com as respostas 46% se declararam negros e pardos, o que de certa forma nos mostra uma consonância entre os últimos resultados dos recenseamentos realizados no Brasil, onde se percebe uma valorização

identitária²² e reconhecimento das origens étnicas e culturais. E nesse sentido, mencionamos a citação de Senkevics, Machado e Oliveira (2016)

No último recenseamento, vemos que, pela primeira vez desde o século passado, a população branca deixou de compor a maioria do povo brasileiro. Hoje, temos 47,7% que se declaram brancos, 43,1% pardos, 7,6% pretos, 1,1% amarelos e 0,4% indígenas. Somando-se os quantitativos de pretos e pardos, teríamos 50,7% de negros. (p. 14).

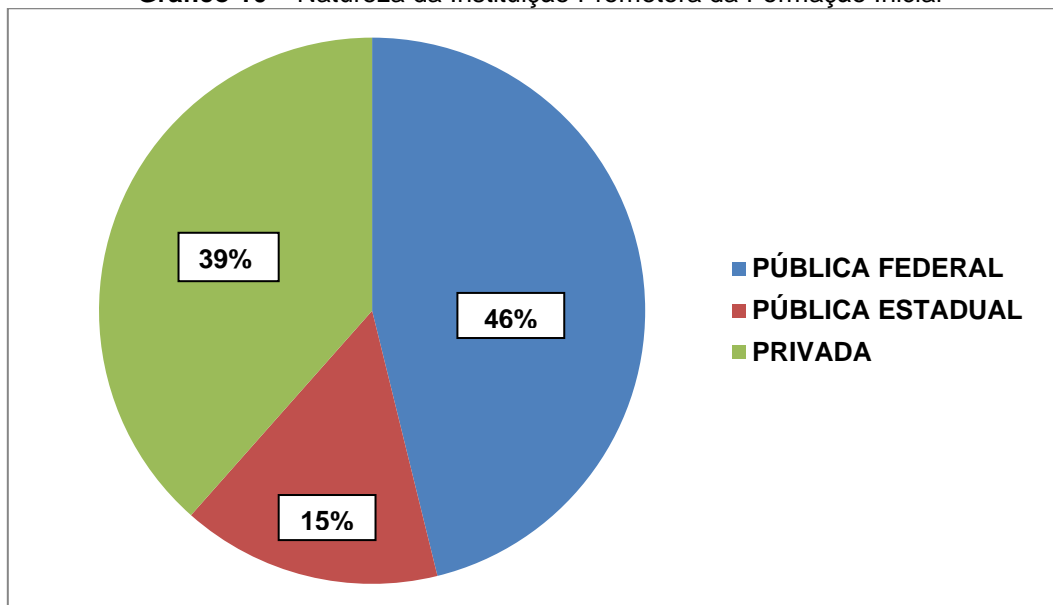
Partindo para a análise do segundo bloco de dados obtidos, trataremos de questões relacionadas à identificação profissional e formativa dos docentes da escola do Xúri, entre as questões abordadas destacamos: a formação inicial, a natureza das instituições que a promovem, a formação continuada, o tempo de docência, a situação e a vida funcional na escola e a participação em movimentos sociais e sindicais. Assim, encontramos a partir destas premissas os seguintes resultados:

Gráfico 9 – Formação Inicial dos docentes

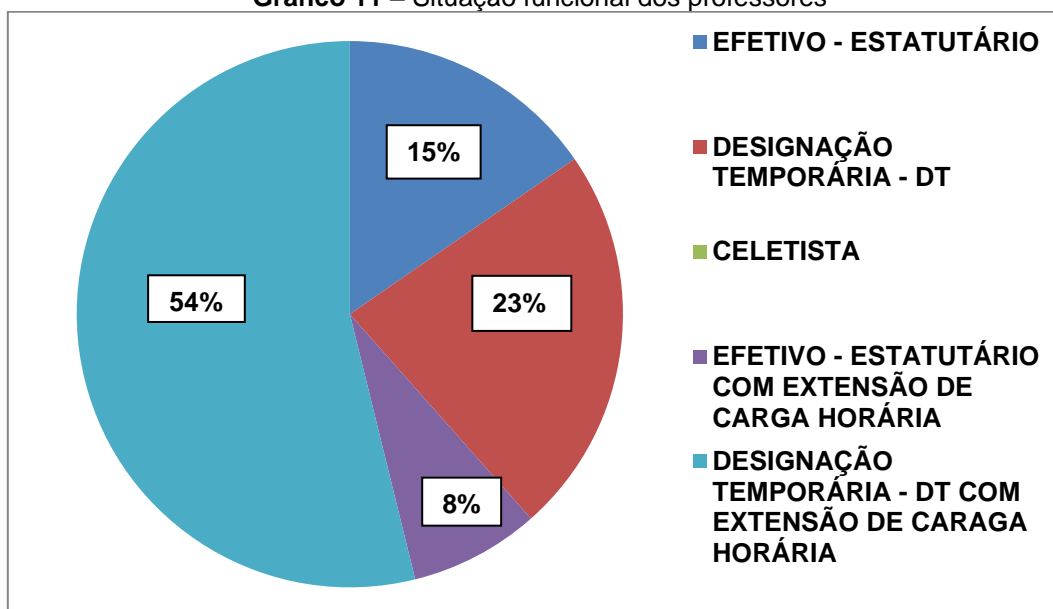


Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

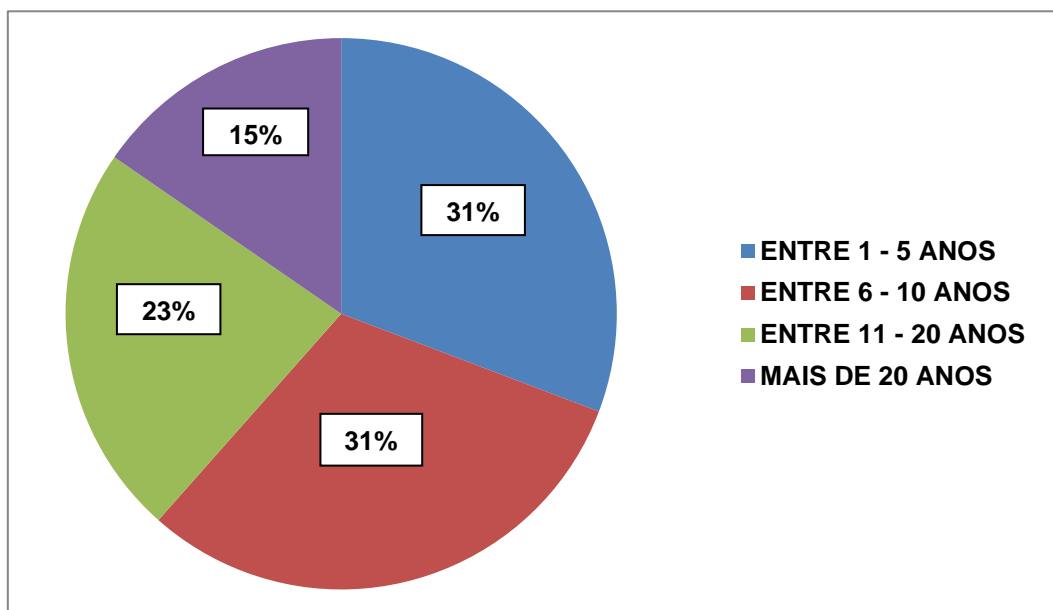
²² Quando falamos em valorização identitária nos referimos a um processo de reconhecimento, identidade e valorização das características espaciais, culturais e étnicas referentes a cada grupo social.

Gráfico 10 – Natureza da Instituição Promotora da Formação Inicial

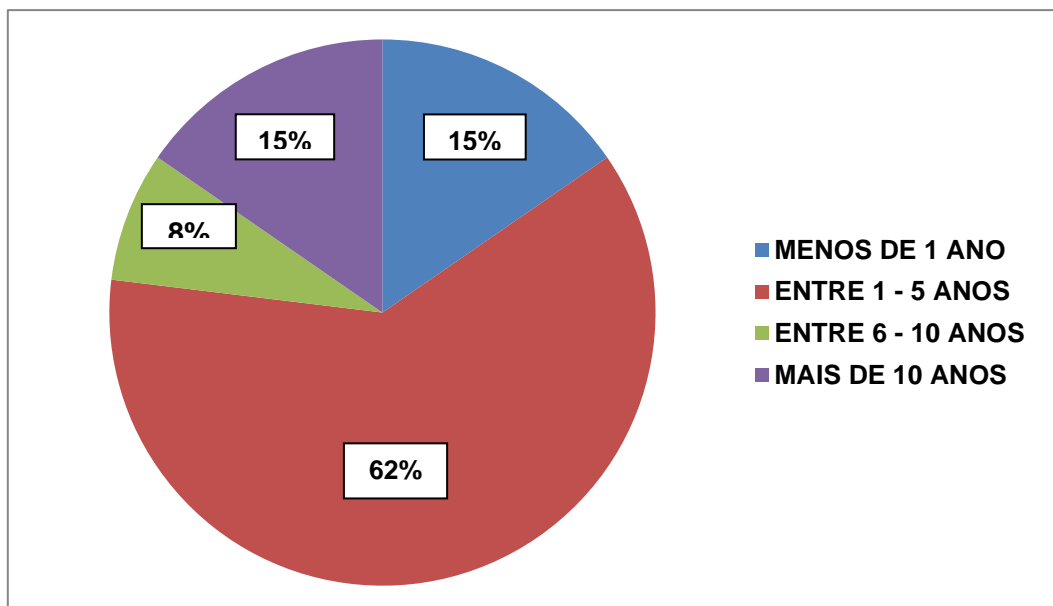
Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 11 – Situação funcional dos professores

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

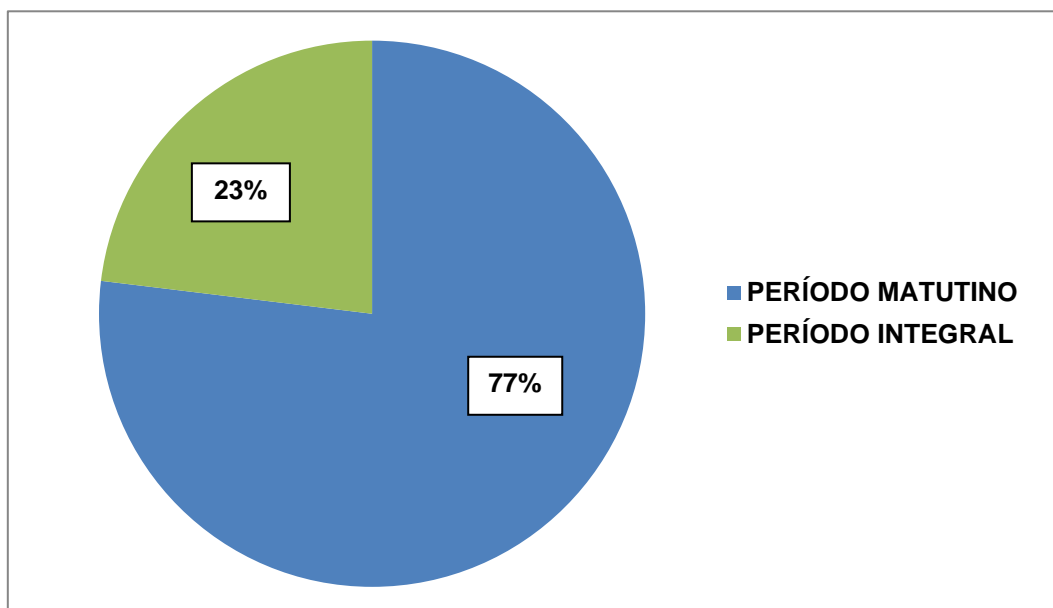
Gráfico 12 – Tempo de Docência dos Professores

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 13 – Tempo de Docência dos Professores na Escola do Xúri

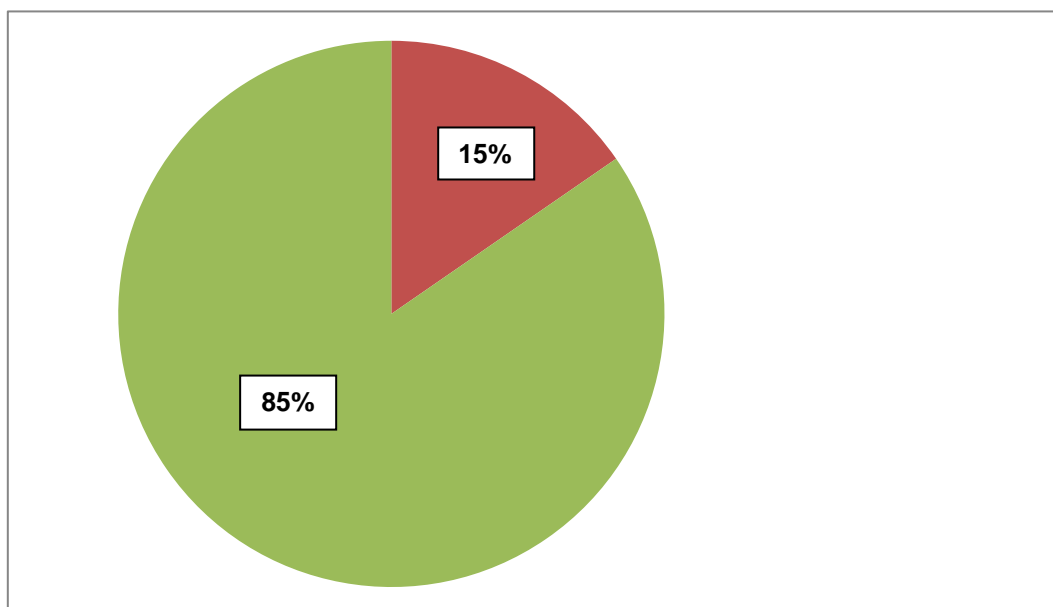
Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 14 – Tempo de Permanência por turno dos professores na escola



Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 15 – Participação dos professores em entidade, representação de classe ou movimento social



Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Na análise dos dados relativos à identificação profissional, percebemos que com relação à formação inicial todos os professores possuem curso superior, seja de pedagogia ou de licenciatura, onde notamos um percentual de 69% dos professores que cursaram as licenciaturas e 31% os cursos de Pedagogia. Cabe ressaltar que a escola do Xúri possui 10 salas de aula que atendem uma turma de Educação Infantil, cinco turmas de 1º a 5º ano no Ensino Fundamental I e quatro turmas de 6º a 9º ano no Ensino Fundamental II.

A lei Nº 12.796/2013 alterou a lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB – Lei 9.394/96) que em seu artigo 62, nos diz que a primazia da formação inicial ocorrerá via cursos de licenciatura ou de graduação plena em universidades ou instituições de ensino superior.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Constatamos ainda que 100% dos professores possuem especialização, ou seja, cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da educação. Este dado nos remete a uma questão bastante atual no tocante à formação continuada dos professores no Brasil.

Devido à crescente e acirrada concorrência nos processos seletivos e também a abertura de concursos públicos para o provimento de vagas, muitos professores buscam ter mais de uma especialização *lato sensu*, o que tem provocado um inchamento de cursos dessa modalidade no mercado educacional e até mesmo uma possível defasagem qualitativa e formativa.

Fonseca (2004) corrobora com esta análise ao dizer que a proliferação dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no Brasil deve-se a um conjunto de medidas tomadas pelo governo que facilitaram o credenciamento e as autorizações para o funcionamento destes cursos para a formação de especialistas no Brasil.

Pode-se dizer que a “desregulação que permitiu a proliferação dos cursos de pós-graduação sem qualidade em todo o país”, (...) é resultado da regulação flexível e da política de educação superior dos últimos anos, sob a égide mercadológica. (Fonseca, 2004, p. 181)

Não percebemos a preocupação dos professores em relação à Educação do Campo, pois a escolha dos cursos de especialização e capacitação, na sua grande maioria, não está atrelada à esta temática. Constata-se a ausência de formação docente no que diz respeito à uma Educação voltada para os preceitos, culturas e sujeitos camponeses em território camponês.

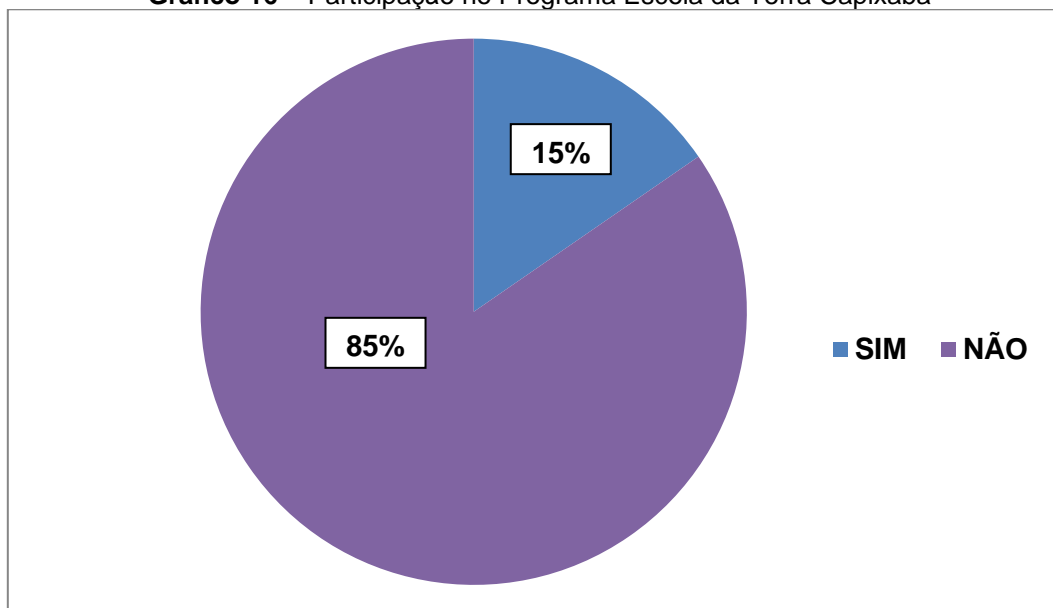
-

Essa problematização nos remete a um dado muito importante e que se refere à participação de professores no Programa Escola da Terra Capixaba, onde verificamos uma baixa adesão e como justificativa foi relatada a falta de tempo e até mesmo o desinteresse pelo curso.

Segundo as nossas observações e escuta de relatos de alguns professores, não se faz Educação do Campo em Xúri. Isso fica evidente na ausência da preocupação em valorizar os pressupostos e os espaços e tempos da territorialidade e espacialidade camponesa e que fica tão latente visualmente a partir dos elementos da paisagem rural no entorno da escola e na região de Xúri. E nesse sentido faz-se necessário uma educação para os sujeitos do campo.

Caldart (2011) nos corrobora com esta afirmação dizendo que:

Os sujeitos da educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo; sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária: sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (p. 152)

Gráfico 16 – Participação no Programa Escola da Terra Capixaba

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

O gráfico 16 desvela acerca da pouca importância dada pela gestão pública municipal de Vila Velha para programas de aperfeiçoamento e capacitação voltadas para a Educação do Campo, evidenciado na ausência de políticas públicas voltadas para a territorialidade camponesa e consonância com as políticas estaduais que a todos instante tentam promover o apagamento das culturas dos povos e comunidades tradicionais tendo como ação fundamental.

De acordo Reinholtz (2018) há no estado do Espírito Santo um intenso movimento de fechamento de escolas, principalmente no campo, com a justificativa de se promover a migração de alunos para escolas maiores a partir da nucleação. Pressupõe-se que essas ações contribuirão para uma melhoria significativa da qualidade de ensino, desconsiderando as escolas locais que possuem uma relação orgânica com o território onde estão inseridas.

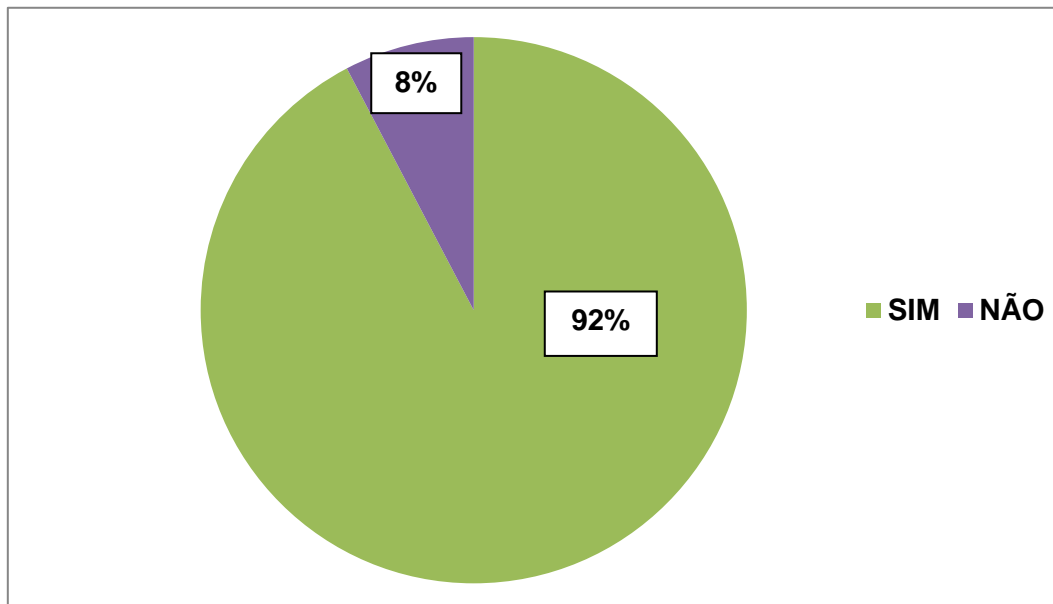
O programa Escola da Terra Capixaba tem como objetivo promover junto aos educadores do campo um processo de formação, articulado a partir de práticas investigativas, com pesquisas que tematizam culturas e saberes dos Povos Tradicionais. Busca-se o fortalecimento de diálogos interculturais como base fundante para a resistência ao projeto hegemônico de progresso e desenvolvimento das elites econômicas, proporcionando assim, a organização de base dos movimentos sociais do campo e das cidades e o engajamento nas lutas coletivas dos trabalhadores pela transformação da sociedade de classes, geradora de desigualdades sociais.

O programa, nesse contexto, objetiva a formação de intelectuais orgânicos como nos corrobora Gramsci, e assim buscamos a fala da professora Jacilene que nos faz o seguinte relato:

Professora Jacilene: Eu adorei ter participado do curso Escola da Terra, nossa mãe, parece que aquilo ali abriu a minha visão daquilo que eu não conseguia enxergar, para você ter ideia lá na escola, outro dia, eu falei no grupo e falei com a diretora, “gente como vocês estão dizendo que aqui a escola não é do Campo? Eu falando com a diretora (,,,) e ela dizendo que não. E eu falei (...) a escola daqui é do Campo sim, vai olhar o conhecimento dos nossos alunos, eu sou professora de Ciências, eu trabalho a parte da horta, eu considero as falas dos meus alunos, na verdade são eles que me ensinam, mais do que eu, a troca de conhecimento é muito grande, é muito interessante. Eles são filhos de caseiros, ninguém é dono de terra, é raro isso, mudam constantemente mas já têm aquela carga de conhecimento, aquela cultura que a gente não pode deixar de perder isto, e porquê não é do campo, né? (...) Todos os encontros foram excelentes.

A fala da professora Jacilene nos remete a uma incoerência verificada na aplicação dos questionários, já que em seu relato narra que em um dado dia, os professores e a diretora da unidade de ensino diziam que a escola não é do campo, no entanto, nos questionários outras respostas foram dadas, se contrapondo as observações feitas e ao relato da professora.

Gráfico 17 – Localização da escola em território campesino segundo os docentes



Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

No gráfico 17 verificamos que ao responder o questionário 92% dos professores responderam que consideram que a escola do Xúri está situada em território campesino e apenas 8% diz que não. Se analisarmos sob a ótica geográfica da determinação do território campesino, verificamos uma ausência de elementos urbanos e predomínio absoluto de uma paisagem composta majoritariamente por elementos do campo. Assim, ao observarmos o entorno da escola do Xúri, o consideramos como um território campesino.

Verificamos um tensionamento importante entre o campo e a cidade, entre uma desvalorização da territorialidade campesina em relação a territorialidade urbana. Consideramos que se a maioria absoluta dos docentes relata que a escola encontra-se em território campesino, é obstatante, que haja políticas voltadas para o atendimento a uma Educação referendada nos pressupostos sob uma ótica territorial campesina.

O artigo 28 da LDB trata exclusivamente da educação rural, ou melhor dizendo, do Campo, e preconiza que na oferta da educação para a população situada em território campestre, os sistemas de ensino deverão promover as adequações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região.

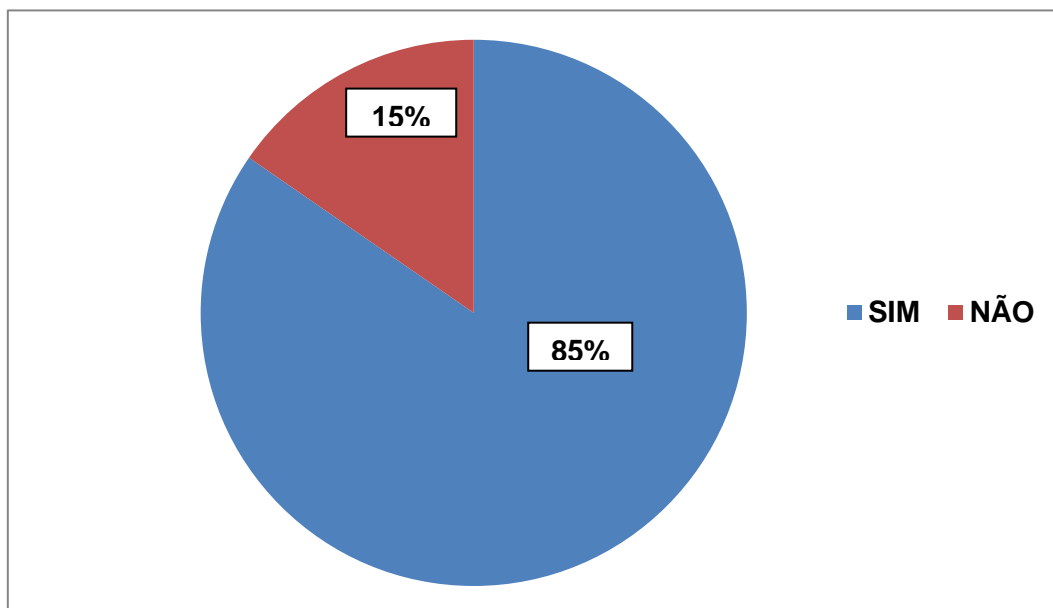
Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

O texto do artigo 28 nos deixa claro que a educação para a população rural deverá ser adaptada às condições de peculiaridades deste território. Vale ressaltar que além da LDB, o Plano Municipal de Educação (PME) garante o direito à Educação do Campo.

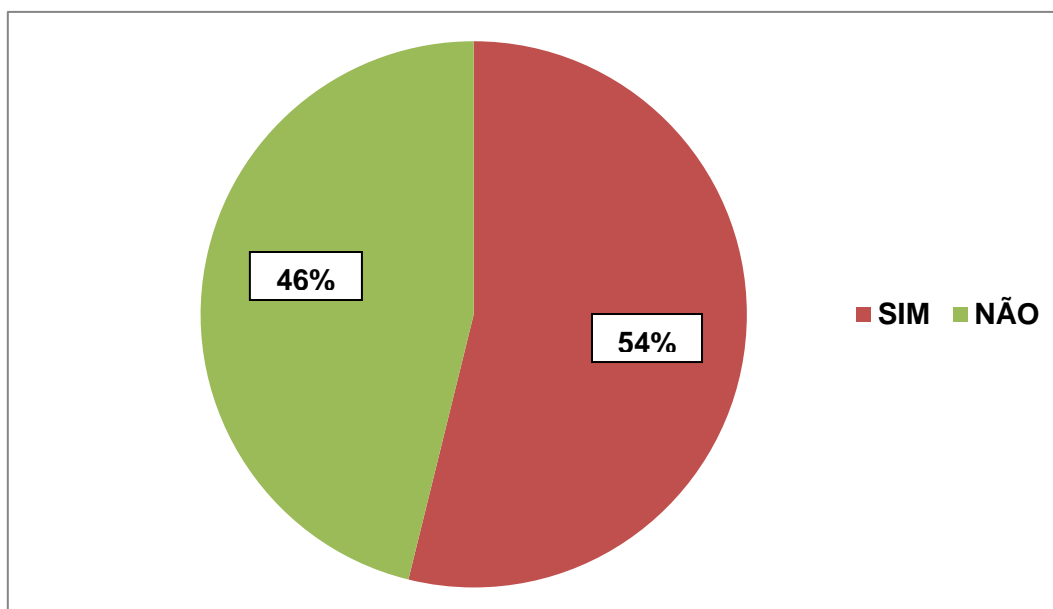
A Educação do Campo sendo um direito deve ser agraciada com políticas públicas com a participação dos sujeitos do campo, e nessa linha de pensamento, Caldart (2011) nos diz

Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (p. 151)

E assim, problematizamos os dados a seguir:

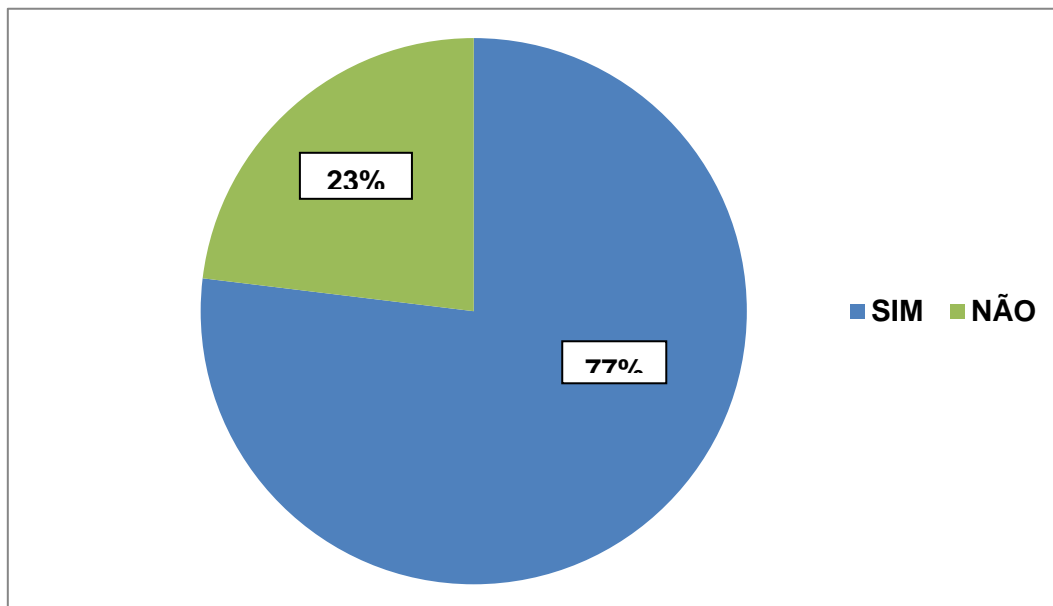
Gráfico 18 – Consideração da escola do Xúri como uma escola do Campo

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 19 – Realização de práticas voltadas para os princípios da Educação do Campo

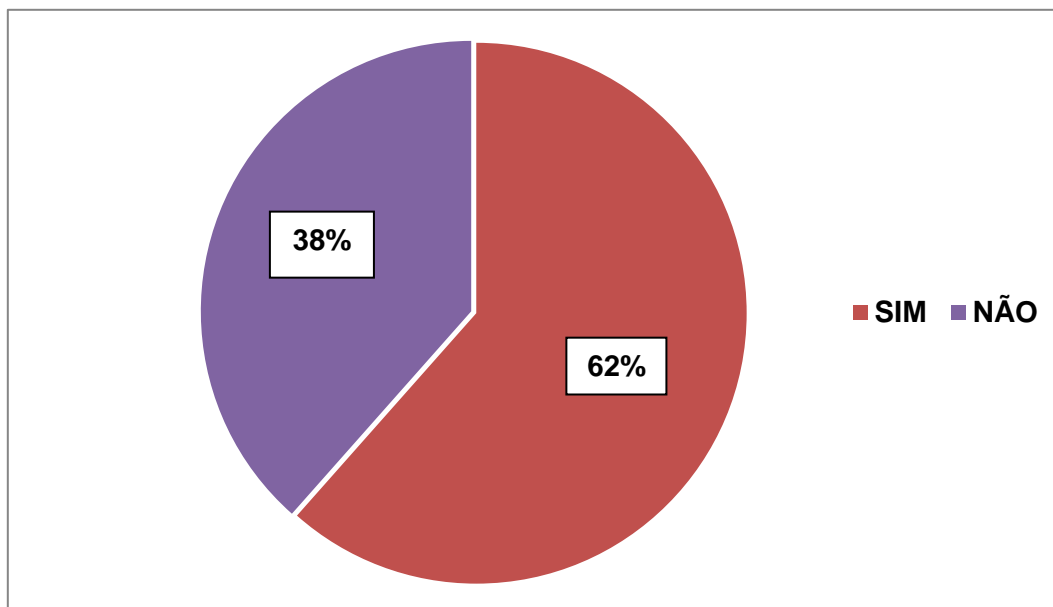
Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 20 – Existência de formação na escola voltada para os princípios da Educação do Campo



Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 21 – Existência de incentivo aos professores para participar de eventos, congressos e formações que tenham como objetivo a Educação do Campo



Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

De forma bastante intrigante, constatamos na verificação e na análise de dados um cenário que não corresponde com a realidade observada no interior da escola, onde percebemos a ausência de discussões, práticas e ações voltadas para a efetivação de Educação do Campo.

Segundo os dados obtidos, 62% dos docentes responderam que são incentivados a participar de eventos, congressos e formações que tenham como objetivo a Educação do Campo (gráfico 21). 77% dos docentes dizem que existe alguma formação na escola voltada para os princípios da Educação do Campo (gráfico 20) e que 54% dizem que a escola tem suas práticas voltadas para os princípios da Educação do Campo (gráfico 19).

Nessa linha de raciocínio, questionamos os resultados obtidos até aqui, a partir de uma fala da diretora da unidade de ensino a mim que diz:

Ao chegar na escola do Xúri fui recebido pela diretora da escola que logo me perguntou, o que eu queria ali e disse que queria ter um diálogo com os professores acerca da Educação do Campo na escola do Xúri para contextualizar na minha pesquisa, mas ela logo foi me dizendo: “Eu já falei com você que aqui não existe Educação do Campo, onde você vê campo neste lugar? (Anotações do diário de campo reflexivo²³ – 18/12/2018)

Percebemos uma clara divergência entre o cenário vislumbrado através dos questionários em relação às falas, aos depoimentos e as observações que ecoam no espaço da escola do Xúri.

Ao apontarmos esta divergência e disparidades, podemos enumerar alguns fatores que podem contribuir para que a Educação do Campo não ocorra efetivamente na escola do Xúri, dentre eles destacamos:

- A situação funcional dos professores (gráfico 11), onde 77% são contratados para designação temporária e desses, 54% possui extensão de carga horária na escola e vale ressaltar que em Vila Velha os contratos podem

²³ O diário de campo reflexivo foi uma das metodologias adotadas neste trabalho.

ser renovados e tudo depende da boa avaliação da chefia imediata, no caso, a direção escolar.

- O tempo de docência (gráfico 12), onde 62% dos professores que atuam na escola do Xúri tem menos de 10 anos na profissão docente, sendo que desses 62%, 31% tem menos de 5 anos de atuação em sala de aula e apenas 38% dos professores possuem acima de 10 anos na docência.
- O tempo de docência dos professores na escola do Xúri (gráfico 13), onde 62% dos professores possuem entre 1 e 5 anos de atuação na escola, 15% atuam na escola há menos de ano e 15% mais de 10 anos e 8% tem tempo de atuação na escola entre 6 e 10 anos.
- O tempo de permanência diária dos professores na escola (gráfico 14), onde 77% dos professores trabalham em período integral e 23% trabalham apenas no turno matutino.
- Participação dos professores em entidade, representação de classe ou movimento social (gráfico 15), no qual 85% dos professores não tem participação em nenhuma entidade, representação de classe como sindicatos, ou movimento social.

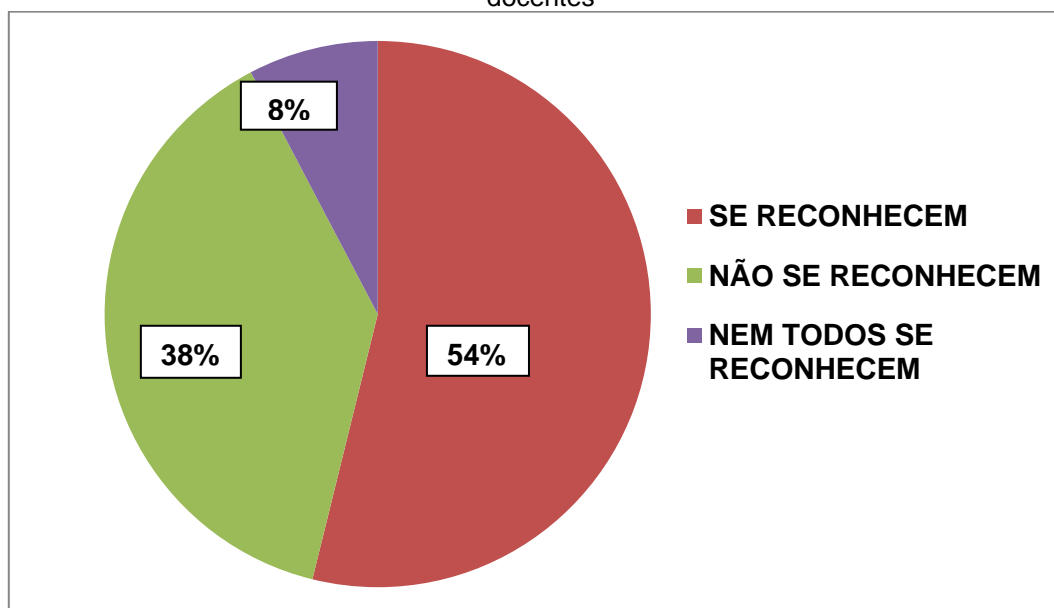
Esses dados nos remetem a uma condição muito comum nas nossas escolas onde os professores na sua grande maioria são contratados temporários e, portanto, não desenvolvem um vínculo afetivo, de comprometimento e de engajamento com a espacialidade e a temporalidade pelo qual estão inseridos e acabam reproduzindo as vontades e deliberações de um sistema excludente e hegemônico firmado num modelo neoliberal responsável pela captura, padronização, homogeneização e apagamento das culturas e dos povos tradicionais que se estabelecem em contextos de resistência em prol de um projeto alternativo de educação intercultural (Fornet-Betancourt, 2004).

Entre outras questões, o tempo de docência, de atuação na escola do Xúri, a contratação de professores em designação temporária com extensão de carga horária em virtude de a escola ter funcionamento em Tempo Integral e a não participação política e social dos professores, permitem à municipalidade impedir que a Educação do Campo nesta territorialidade ocorra de forma pulsante e valorizante das culturas que permeiam o espaço e o tempo nesta escola.

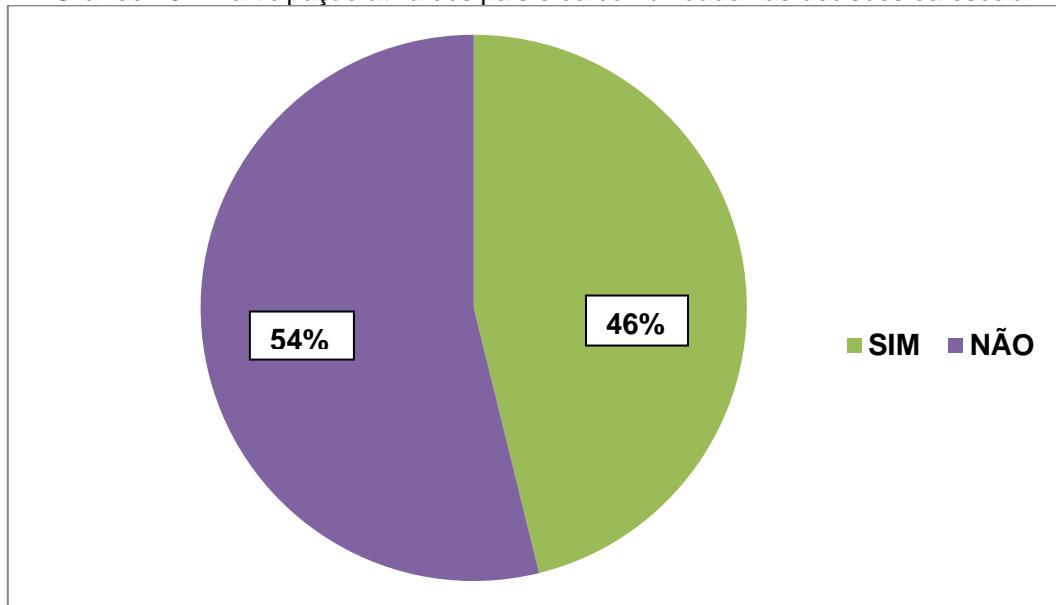
Assim, tenta se promover por meio de determinações impositórias e sem qualquer justificativa, a não existência de um território campesino no município de Vila Velha e em efeito cascata, a não existência de uma escola do Campo e por consequência a ausência de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, de práticas pedagógicas referendadas nos princípios, valores da Educação Campesina e do não reconhecimento dos sujeitos camponeses e das suas culturas.

Analisemos, neste contexto, os gráficos a seguir:

Gráfico 22 – Reconhecimento dos alunos como sujeitos camponeses na perspectiva dos docentes



Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 23 – Participação ativa dos pais e da comunidade nas decisões da escola

Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Quando falamos em Projeto Político Pedagógico, ou simplesmente PPP, dizemos que se constitui em um instrumento de planejamento de avaliação fundamental para definir a identidade da escola e os caminhos que ela irá percorrer para firmar as suas bases em uma educação de acordo com os seus princípios, suas culturas, suas especialidades e territorialidades e suas temporalidades.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola se constitui em parte fundamental para uma gestão escolar democrática e que deve ser elaborado numa perspectiva dialógica e polifônica, ou seja, deve ser elaborado por e para todos contando com a participação de toda comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e familiares).

É essencial que o PPP da escola contemple a missão; a clientela; uma aprendizagem que atenda aos princípios da espacialidade onde está inserida;

as relações familiares, sociais e culturais, os recursos econômicos e as diretrizes pedagógicas para uma educação referendada na emancipação e de valorização dos sujeitos em seu caráter identitário.

Nas palavras de Gadotti, o Projeto Político Pedagógico deve ter um fundamento emancipatório e de criação de possibilidades

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

O projeto político-pedagógico, nesse contexto, vai além de uma simples determinação de planos de ensino, organogramas, projetos, atividades didáticas, aprisionado, muitas vezes, em palavras vazias e imersas em inúmeras folhas de papel, sem um sentido, sem um significado, e distantes da realidade das comunidades onde são discutidos ou, simplesmente, são enviados às Secretarias Municipais de Educação apenas para constar a existência de um PPP em atendimento à legislação vigente.

O PPP é um instrumento pedagógico e político construído e vivenciado em todos os momentos da vivência dentro das espacialidades e temporalidades escolares e assim, conta com a participação de todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo, buscando um rumo, uma direção e um norte para se adequar as condições culturais, sociais, econômicas e políticas da realidade de uma dada comunidade escolar.

Encontramos na essência de elaboração de um Projeto Político Pedagógico uma intencionalidade compromissada com a coletividade e com os pressupostos de uma construção dialógica e polifônica. Desta maneira, consideramos que todo PPP tem um viés político, social, pedagógico e cultural com os interesses dos sujeitos participantes da sua discussão, elaboração,

bem como, dos tensionamentos e problematizações decorrentes deste processo, tendo como compromisso a formação do cidadão emancipado e que reconhece as origens da sua identidade.

O PPP busca a superação dos ditames estabelecidos pelos ditames capitalistas e neoliberais tão presentes em nossa sociedade, como nos afirma Veiga (2000):

“O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão”. (pp.13-14).

Veiga ainda complementa dizendo que é preciso ter como pressuposto do PPP a autonomia da escola como garantia da identidade de dada comunidade escolar:

“A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”. (2000, p.14).

Mas adverte concernente a possibilidade de construção do PPP dizendo que:

“Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente”. [...] “Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido”. (p.15).

Diante do exposto, ao nos debruçarmos sobre o PPP da escola do Xúri e das respostas obtidas a partir de questionários, verificamos que no documento, vislumbramos uma clara tentativa de apagamento dos traços das culturas

inseridas dentro dos espaços e tempos campestinos, apesar de os aspectos históricos de forma insistente indicarem a existência do Campo, e portanto, de uma necessidade latente da existência de uma Educação referendada nos princípios da territorialidade campestina.

Entendemos que o PPP da escola do Xúri encontra-se quase que totalmente descolado de uma realidade campestina, que está presente nas paisagens, nas culturas e nos espaços. Notamos que em todo texto, há uma invisibilização do território campestino bem como dos pressupostos de uma educação referendada no Campo.

No PPP em nenhum momento aparece a palavra “Campo” a não ser as expressões que fazem referência às “aulas de campo” e o “campo das ciências”. Com relação à palavra rural encontramos um total de seis vezes em que ela é citada, três vezes quando faz referência ao histórico da escola, uma vez quando faz menção à clientela atendida pela escola e duas vezes no projeto Horta na escola, projeto este implementado pelos professores Paulo (Geografia) e pela professora Jacilene (Ciências) que curiosamente foram os únicos professores que participaram na escola, do Programa Escola da Terra Capixaba.

Podemos perceber essas marcas, a partir dos trechos abaixo retirados do PPP da escola do Xúri.

*A Unidade Municipal Ensino Fundamental Reverendo Waldomiro Martins Ferreira situada à Avenida Brasil sem número, no loteamento Vela Branca na localidade denominada Xuri, **zona rural** do município de Vila Velha, outrora denominada Escola Municipal Singular do Xuri, foi criada em 17/02/1986, através do ato nº42/1996. (p.17)*

A seriedade e o comprometimento do trabalho desenvolvido por Waldomiro Martins Ferreira foram fundamentais para o crescimento das igrejas evangélicas Assembleianas, bem como sua posição de grande evangelista e sua história de luta pelo povo de Vila Velha, sempre se mostrando um exemplo de dignidade, trabalho e dedicação ao próximo. Foi escolhido como patrono da

*Escola que funciona na **zona rural do Xuri**, que recebeu seu nome como forma de homenageá-lo. (p.18)*

*A escola iniciou o Projeto com quatro turmas (4º,5º,6º e 7º anos) devido o espaço não comportar todos os 450 alunos matriculados. No final do ano letivo foram remanejados os alunos que residiam nas áreas urbanas, passando a atender somente alunos do **perímetro rural** com ampliação da jornada escolar para um período, mínimo, de 07 horas diárias, traduzida na ampliação dos espaços, tempos e oportunidades educativas com o intuito de promover um desenvolvimento humano global, no contexto da Educação Integral; (p.19)*

*A escola recebe alunos do **perímetro rural**, atendendo os bairros, Córrego Sete, Atlântico I e II, Morada da Mata, Instância Calhau, Camboapina, Seringal e Xuri, mas com muita rotatividade de alunos devido ao trabalho dos pais. (p.21)*

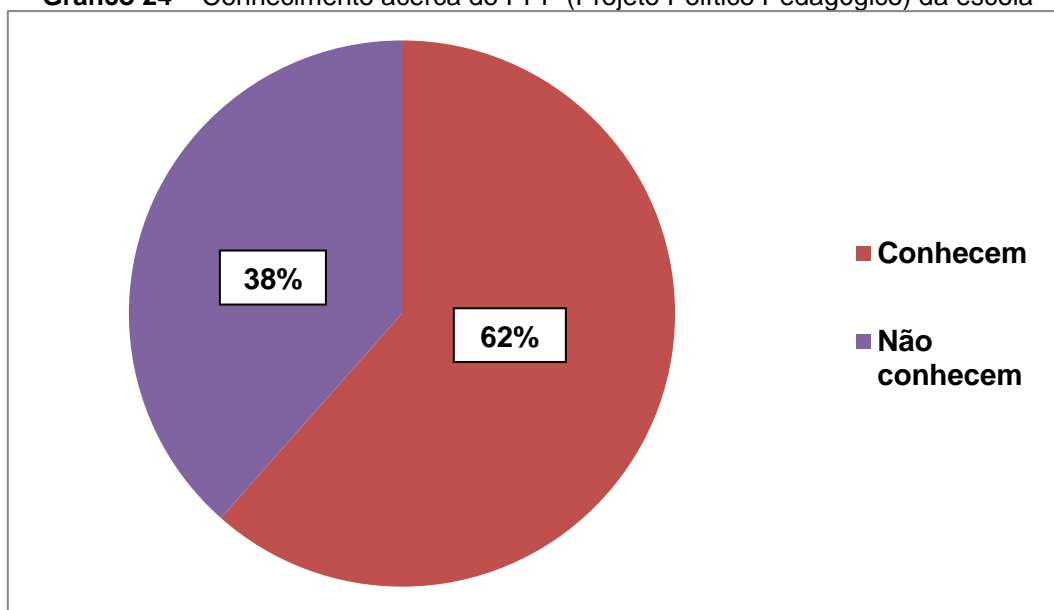
*As aglomerações urbanas em torno das fabricas demandam alimentos para quem não os produz diretamente, aumentando a necessidade de produção de excedentes e transformando a **economia rural**. (p.97)*

*Assim uma horta na escola tem uma importância enorme, por oferecer alimentos frescos e saudáveis para os alunos, levando-os a compreender a importância de uma alimentação saudável e a reeducação alimentar, além de incentivar a criação de hortas pelas famílias. Além disso, o Projeto possui a intenção de unir uma necessidade dos alunos do **meio rural** a uma oportunidade. Os **alunos rurais** precisam conhecer as técnicas de plantio e cultivo e também conhecer as hortaliças que melhor se desenvolvem, considerando os fatores clima, solo e etc, uma vez que com a construção da escola ainda existe espaço suficiente e propício para este fim. (p.98)*

A partir desta análise preliminar do PPP nos referendamos também na aplicação de questionário com algumas questões referentes a esta questão que nos subsidiaram algumas reflexões e questionamentos acerca de como a Educação do Campo na escola do Xúri tem sido tratada e abordada.

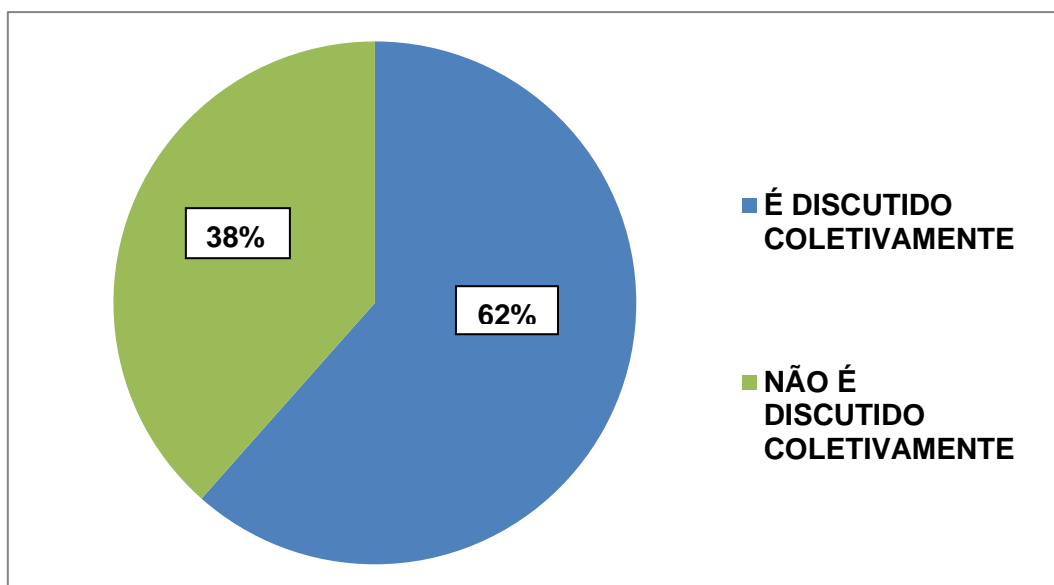
Assim, ao perguntar sobre o PPP da escola do Xúri, encontramos os seguintes dados:

Gráfico 24 – Conhecimento acerca do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola



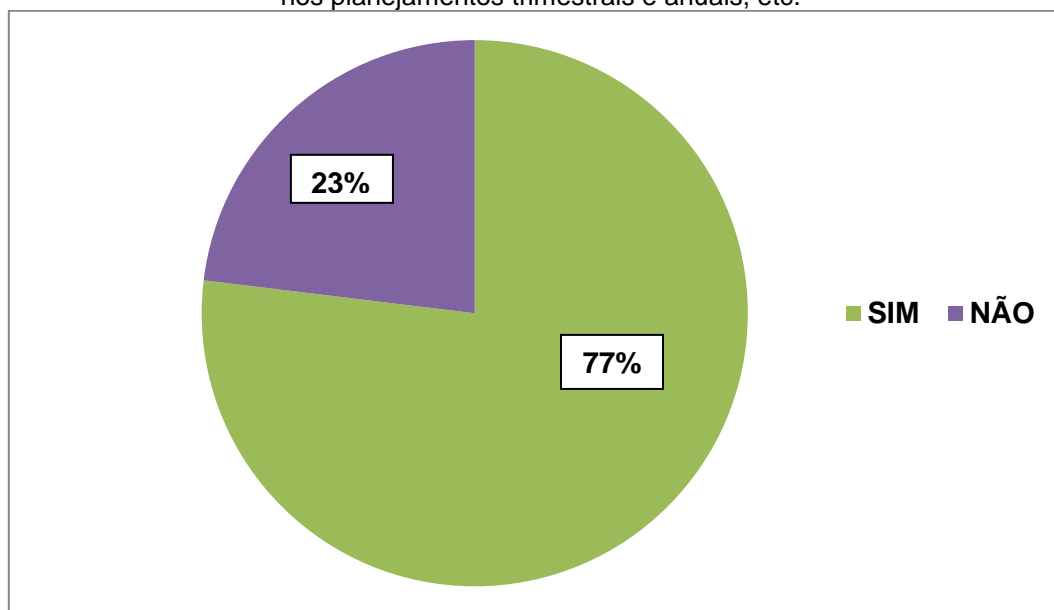
Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 25 – Discussão coletiva do PPP com a participação de pais, alunos, comunidade, professores, funcionários e gestão da escola



Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Gráfico 26 – A presença de questões relativas à Educação do Campo na elaboração do PPP, nos planejamentos trimestrais e anuais, etc.



Fonte: Produzido pelo próprio autor a partir dos dados obtidos

Lembramos aqui que o artigo 12 da LDB deixa claro que “os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Percebemos a partir do artigo supracitado que no texto há uma afirmação de liberdade e de identidade, nos fazendo entender que a escola é livre e autônoma para elaborar suas diretrizes pedagógicas e curriculares firmadas em princípios da dialogia e da coletividade. Nesta linha de pensamento buscamos aqui a fala de Veiga que nos diz que:

“[...] A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora”. (2000, p.18).

A gestão democrática na escola é um direito garantido em lei e garante ampla autonomia na gestão da escola a partir do respeito às especificidades e as

demandas da realidade, onde determinada escola está inserida. Isto contribui grandemente para uma escola emancipatória, identitária e repleta de significados e sentidos em todos os espaços e tempos desta escola.

“O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar”. (Veiga, 2000, p.17).

A partir desta discussão, compreendemos que o Projeto Político Pedagógico deve primar por princípios dialógicos, polifônicos, autônomos, emancipatórios, libertários, políticos, sociais, coletivos, culturais e que valorizem a multiplicidade de sujeitos dentro de uma coletividade, espacialidade e temporalidade.

Determinações padronizadoras, homogeneizadoras, deterministas e controladoras tendem a promover a tentativa de captura da experiência de vida dos sujeitos e contribui para uma educação que apenas acirra a competitividade e reafirma uma lógica capitalista e neoliberal em detrimento de uma educação libertadora e voltada para uma superação do modelo pronto e acabado a partir da ideia de inacabamento do sujeito e de sua permanente e infinita construção.

Na análise dos gráficos verificamos os seguintes resultados:

- No gráfico 18, 62% dos docentes declaram conhecer o PPP da escola do Xúri enquanto 38% declaram não ter ciência.
- No gráfico 20, 62% dos docentes declaram que o PPP da escola do Xúri é discutido coletivamente com a participação de toda a comunidade escolar enquanto 32% declaram que não existe a discussão de forma coletiva.
- No gráfico 21, 77% confirmam a presença de questões relativas à Educação do Campo na elaboração do PPP ou em planejamentos anuais ou trimestrais enquanto 33% declaram que não há a presença da discussão a questões relativas à Educação do Campo nas tais referidas reuniões e momentos de planejamento.

A partir da análise dos gráficos e do PPP observamos uma incoerência em relação aos resultados obtidos no gráfico e até mesmo uma certa falta de conhecimento do que seja uma educação do campo referendada nos princípios da autonomia e da libertação aos ditames de um modelo firmado em sucessivas tentativas de apagamento e de invisibilização de práticas que potencializam o sentido ontológico dos sujeitos. Neste sentido, buscamos a fala de Oliveira (2006) acerca da visão simplista e reducionista do espaço escolar que desconsidera os vários processos que permeiam o cotidiano escolar.

Por outro lado, mostra que a escola não é vista como produtora de singularidades e sim, é esperado que respondam às expectativas por meio de avaliações padronizadas, e realizem delas o que se espera de uma escola abstratamente inferida e não como uma instituição permeada por conflitos, resistências, diferenças a partir de dentro. (p.260)

Entendemos que o PPP traz consigo um apagamento proeminente das culturas que sempre fizeram parte do espaço e do tempo da escola do Xúri conforme histórico da escola e do seu entorno presente no documento pedagógico da escola. Cabe a partir daqui problematizar que o PPP em nenhum momento traz a expressão “**Educação do Campo**”. Entendemos que há incoerências com os dados, já que a maior parte dos docentes disseram que conhecem o PPP e que este tem sido discutido coletivamente com a participação de toda a comunidade escolar e ainda que a temática campesina é constantemente discutida em reuniões e planejamentos. Se fosse assim, veríamos as marcas de tais momentos no documento norteador da escola, o que infelizmente não se constata.

4.3 AS VOZES QUE RESSOAM NO XÚRI

Ao iniciarmos esta seção, cabe-nos fazer algumas considerações importantes, já que nas seções 4.1 e 4.2 deste capítulo, tratamos de evidenciar as características atuais da escola do Xúri, a partir dos docentes que hoje lá

atuam, bem como, do Projeto Político Pedagógico que norteia as ações no interior deste espaço escolar.

Neste momento, traremos as falas daqueles que passaram pela escola do Xúri e mesmo não estando fisicamente por dentro desta escola, continuam fazendo ressoar as suas vozes dentro deste espaço, num movimento de resistência por uma Educação do Campo de caráter libertador, emancipatório e autônomo.

O diálogo com as vozes que ecoam e ressoam no Xúri nos permitiram entender os movimentos que aconteceram e continuam acontecendo por dentro desta escola campesina. Estes movimentos ocorrem a partir de vários lugares e de vários sujeitos, dando a estes movimentos um sentido dialógico e polifônico.

As narrativas nos permitiram entender as diversas problemáticas, identidades, Culturas e Sujeitos que se inter cruzam e que estabelecem relação de forma intrínseca. Carregadas de sentido, essas narrativas, trazem uma diversidade de contextos na busca por entender os diversos cenários que caracterizam as espacialidades e as temporalidades por dentro desta escola e em seu entorno.

Para entender esses contextos, nos utilizamos de duas ferramentas: o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas tendo como objetivo principal a compreensão das culturas que permeiam e identificam a docência, o currículo, as Culturas e a Resistência a partir desta escola.

Na escola do Xúri apesar de todos os esforços realizados, dos processos de resistência e da tentativa de uma Educação do Campo referendada a partir de princípios identitários e de valorização das Culturas que permeiam a vida e a ampliação de direitos para os sujeitos que vivem no Campo, não se estabeleceu entre os docentes da escola, um pensamento de que a escola está situada em território campesino.

O espaço campesino, suas culturas, suas especificidades, suas demandas, suas identidades continuam sendo relegadas a um segundo plano, a partir de

uma visão dicotômica espacial e temporal que colocam em lados opostos Campo e Cidade. Imprime uma suposta valorização do meio urbano sobre o meio rural, criando assim concepções e pensamentos equivocados que acirram os estigmas, as segregações e prejudicam uma relação dialógica entre essas territorialidades.

A presença de intelectuais orgânicos, seguindo o pensamento de Gramsci, poderia contribuir para que o direito a uma Educação do Campo em Xúri acontecesse de forma pulsante, dialógica e valorizando os sujeitos e suas Culturas, fortalecendo assim, o vínculo com a terra, com o Campo, bem como, do sentimento de pertencimento e de identidade.

Os educadores não são profissionais neutros, mas sim possuidores de uma posição ideológica. Por isso, ocupam um espaço central no projeto de transformação e de conservação, que pode se tornar um espaço de afirmação e construção de projetos alternativos e críticos. Nesse momento, sua ação pedagógica de ensinar se cruza com as práticas de significados, identidade social e poder. (GHEDIN, 2012, p. 112-113)

A Educação do Campo consiste numa busca firmada na resistência, por um ideal na luta pelos direitos e pela garantia das condições de vida digna para os sujeitos do Campo. Deve ser encarado como espaço de mudança e de contestação política e social.

Para a construção desse novo espaço social e sua valorização com propostas de políticas para a Educação do Campo, são necessários elementos teóricos e práticos que ofereçam subsídios para a reflexão e construção de uma proposta que atenda e permita a reconstrução e construção da identidade cultural, que, não estando centrada na supervalorização da liberdade individual, é resultante de um processo coletivo construído ao longo de gerações. (GHEDIN, 2012, p.114)

A Educação do Campo sofre com os estigmas impostos por uma sociedade firmada em pressupostos neoliberais e que valorizam o meio urbano-industrial. A fala de Pollyana Simmer²⁴ nos traz um contributo neste entendimento.

²⁴ Professora Estatutária da Rede Municipal de Vila Velha. Atuou como pedagoga da escola do Xúri entre 2013 e 2016, sendo uma das responsáveis pelo processo de adaptação da escola nos princípios da Educação do Campo, bem como, da Educação Integral a partir de determinações da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. No ano de 2018, concluiu seus estudos na primeira turma de Licenciatura em Educação Do Campo pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Mas eles (os professores e a gestão da escola do Xúri) não entendem totalmente o que é Educação do Campo, [...] Educação do Campo para eles é plantar horta, [...] é possível ter (uma horta) no Ulisses Álvares, no Marina Barcellos que são escolas completamente urbanizadas. Educação do Campo é praticamente um estado de ser. [...] nas tarefas, nas atitudes, na ideologia, nas posturas desde a hora que você acorda até a hora que você vai dormir. Uma escola pode ser do Campo sem ter uma horta. Não precisa ter uma horta para garantir que seja Educação do Campo. (Entrevista concedida em 29/01/2019)

A fala de Pollyana nos remete a condição das escolas públicas campesinas no atual cenário político e social, caracterizado pelo cerceamento de direitos, pela estigmatização do território campesino, pela desconsideração das especificidades e demandas do Campo, pela desvalorização das Culturas, das identidades, da ancestralidade e das memórias.

Santos ainda corrobora na seguinte citação:

Esta comunidade é uma região com grandes desafios pela frente, pois se encontra sem identidade, não são urbanos, mas não se reconhecem como do campo não há o sentimento de pertencimento ao ambiente que está, há uma valorização extrema da cidade e tudo o que vem dela e pela proximidade que possuem da cidade preferem definir-se com o neologismo “Urbano-rural”. Neste momento a escola entende-se com um papel fundamental na valorização e empoderamento do indivíduo e sua região. (SANTOS, 2015, p.6)

Com o objetivo de implementar um currículo referendado nos pressupostos da Educação do Campo é estabelecida uma parceria colaborativa entre o Curso de Licenciatura do Campo da UFES, através dos professores Débora Monteiro do Amaral²⁵ e Valter Martins Giovedi²⁶, a escola do Xúri e a comunidade do Xúri.

²⁵ Docente na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) atuando como Coordenadora e docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Coordena Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo (GEPECES) e é Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF - UFES). Atua como Docente do Mestrado Profissional em Educação da UFES. Membro no Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES).

²⁶ Docente do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), lecionando principalmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo e também no mestrado profissional em Educação da UFES. É membro da Rede Freiriana de Pesquisadores (rede constituída por pesquisadores de diversas universidades públicas e particulares do país, que se dedica ao estudo do legado de Paulo Freire na educação pública brasileira) e é um dos criadores e coordenadores do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF) da Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação do Campo do Espírito Santo (GEPECES).

A proposta de transformação Curricular conta agora com o apoio de dois professores da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo, no qual, em um projeto de formação com os professores, estudam as questões fundamentais da Educação do Campo para a construção de uma prática crítica e emancipadora, no qual o estudante torna-se ativo na produção do seu conhecimento a partir de sua realidade para transformar seu entorno e sua vida. A UMEF "Reverendo Waldomiro" de acordo com os documentos produzidos pelo corpo técnico da escola, "busca basear-se nos princípios da Educação do Campo, uma educação crítica pautada na Educação Popular, própria e apropriada ao camponês em sua comunidade, acreditando em uma produção do conhecimento a serviço da emancipação humana e da transformação da realidade social" (SIMMER, Documento curricular de Vila Velha, 2016, p.59)

Num certo momento, ela (Pollyana) contava para mim e pra Débora, algumas histórias dos desafios que ela estava tendo para tentar ajudar como pedagoga, a fazer da escola do Xúri, uma escola coerente com a perspectiva da Educação do Campo. E nessas conversas ela falava desses desafios e chegou um momento que escutando atentamente, eu e Débora fizemos para ela uma proposta. A proposta foi, se ela gostaria que nós fossemos até a escola propor um trabalho de formação dos professores por tempo indeterminado para que a gente pudesse contribuir com a construção dessa identidade de escola normal para uma escola do Campo. Uma escola que até então, tinha uma organização em área rural, mas muito pouca consciência do qual era a implicação em fazer Educação do Campo. A Pollyana já tinha avançado um pouco nesses debates dentro da escola. (Grupo Focal, 14/12/2018, Prof. Valter Martins Giovedi)

Na segunda metade do ano de 2015, se iniciou o projeto que visava discutir a Educação do Campo em Xúri a partir de uma perspectiva freiriana. E neste sentido, buscou-se estabelecer uma parceria entre a escola, os professores da UFES e a SEMED/ Vila Velha para implementação do projeto. Conforme citações de Pollyana Simmer e relato do Prof. Valter Giovedi.

"A escola atendia, até o ano de 2014, a comunidade campesina, bem como estudantes da área urbana que eram trazidos pelo transporte escolar. Por isso, era praticada a organização curricular idêntica ao restante do município, predominantemente urbano. Em 2015 iniciou-se na escola um processo de transformação curricular, buscando-se um diálogo com os princípios da Educação do Campo." (SIMMER, Documento Curricular de Vila Velha, 2016, p. 59).

"A partir do ano de 2016, a escola passou a atender exclusivamente a comunidade campesina e está em fase de vivência de uma proposta curricular, elaborada pela equipe de profissionais da escola, construída a partir de um processo de escuta de todos os (as) educandos (as), juntamente com a comunidade, evidenciando as

questões relativas à Educação do Campo. "(SIMMER, Documento Curricular de Vila Velha, 2016, p. 59-60)

Mas a gente falou para ela: [...] A nossa condição é que a escola faça uma adesão de pelo menos 70% (setenta por cento) dos profissionais, [...] falando que querem o projeto. Então a gente pediu para ela escrever este documento e os profissionais concordaram, assinaram e no momento que a escola aderiu por meio do diretor que era o Clailton, nós começamos as tratativas burocráticas junto à Secretaria de Educação. [...] Para nós era muito claro, que um trabalho de formação de professores, para efetivamente produzir mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas da escola, ele tem que ser no próprio lugar em que as pessoas estão, portanto, tinha que acontecer na própria escola e tinha que acontecer com uma certa regularidade e em horário de trabalho. Essas condições para nós eram primordiais [...] pois este é o paradigma da formação de professores que Paulo Freire propôs para a Secretaria Municipal de São Paulo. [...] Para nós, essas condições deveriam ser levadas para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Vila Velha). (Grupo Focal, 14/12/2018, Prof. Valter Martins Giovedi)

A partir desta fala, a professora Débora complementou dizendo acerca das reuniões com o Setor de Formação dos Professores da SEMED:

Eles estavam com o projeto em mãos, aí a gente foi pessoalmente para dialogar [...] tirar alguma dúvidas. (Grupo Focal, 14/12/2018, Prof. Débora Monteiro do Amaral)

O projeto de cunho pesquisa-formação colaborativo-crítica (Amaral, Giovedi, Pereira, 2012) tinha como principal objetivo:

[...] contribuir com a desconstrução da crença disseminada que culpabiliza os estudantes e suas famílias pelos problemas e dificuldades de trabalho da escola. Esse momento desconstrutivo perdurou até o final de Setembro de 2015 (lembrando: os encontros ocorriam uma vez por semana e tinham duração de duas horas). A partir daí, os(as) educadores(as) passaram a ter uma nova compreensão coletiva e crítica dos processos educativos escolares que exigia alternativas pedagógicas que superassem a lógica que confere aos(às) alunos(as) e às suas famílias a única ou maior responsabilidade pelos resultados, sucessos e fracassos. Nesse exato momento, propusemos ao coletivo escolar a possibilidade de reorientar as práticas pedagógicas a partir do referencial de Paulo Freire. O grupo aceitou o desafio e, partir daí, começamos a trilhar com os(as) educadores(as) o caminho da construção de planos de trabalho pedagógico freireanos. (AMARAL, GIOVEDI, PEREIRA, 2017, P.1112)

Em 2015 foi discutida na rede, a construção do Documento Curricular do Município de Vila Velha com a parceria²⁷ entre a SEMED/ Vila Velha, as escolas e o Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

Naquele momento (segunda metade de 2015), era o contexto que Vila Velha começava a discutir [...] o currículo municipal assessorado pelo Ferraço. Havia uma preocupação [...] se este trabalho era uma proposta de formação que alterava a proposta curricular municipal. (Grupo Focal, 14/12/2018, Prof. Itamar Mendes da Silva)

A escola do Xúri foi reinaugurada em 2015 como Escola do Campo de Tempo Integral “Reverendo Waldomiro Martins Ferreira”. Segundo os documentos oficiais elaborados pela equipe de Educação Integral da Rede Municipal de Educação de Vila Velha, no final do mês de dezembro de 2014, por meio do Decreto 258/2014 passou a vigorar a partir do exercício de 2015, a Educação Integral em 04 unidades de ensino da Rede Municipal, sendo 01 UMEI e 03 UMEF's.

O Decreto normatizou medidas e critérios para implantação, organização e funcionamento do Projeto de Educação em Tempo Integral, a serem adotadas pelas Escolas de Ensino Fundamental, UMEF Reverendo Antônio da Silva Cosmo, Tancredo Neves, Reverendo Waldomiro Martins de Aguiar e pela UMEI Casulo do Vovô integrantes da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, para matrícula e permanência de alunos em tempo integral.

A escola do Xúri, neste momento vivia em meio ao contexto de dois movimentos simultaneamente, Educação do Campo e Educação Integral. Isto representava um grande desafio para os docentes e para o sucesso do projeto de Educação do Campo, pois tinha como objetivo criar uma identidade política e social para valorizar os aspectos fundantes de um currículo e de práticas

²⁷ Esta parceria foi firmada a partir do contrato 007/2015 com vigência de dois anos entre janeiro de 2015 e janeiro de 2017, tendo como objeto, “a contratação de profissional especializado para assessorar, por meio de consultoria e encontros de formação a equipe, pedagogos e Secretaria Municipal de Educação para elaboração e entrega de projetos pedagógicos da rede de Ensino de Vila Velha, completando a Educação Infantil, do 1º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos e **Educação do Campo**”.

pedagógicas voltadas para a autonomia e uma educação libertadora a partir dos princípios freirianos.

Começamos a sofrer tanta pressão burocrática principalmente do sistema que eles estavam se preocupando com a parte mais sensível que era o bolso. A primeira coisa, quando a gente pensou em tratar a Educação do Campo, eles quiseram aproveitar e integralizar a escola, então foram dois movimentos ao mesmo tempo, Educação do Campo e Educação Integral, são duas modalidades em movimento. Há uma tendência normal dos professores odiarem a Educação Integral no Brasil. A Educação Integral tem suas vantagens e desvantagens. As desvantagens estão, na minha opinião, atreladas à falta de estrutura e infraestrutura [...]. O governo quer que aconteça mas não fornece meios, dinheiro, financiamento para que isso aconteça de forma agradável. (Entrevista concedida por Pollyana Simmer, 29/01/2019)

Além da Educação Integral e da Educação do Campo, podemos dizer que a escola do Xúri vivia em seu contexto um terceiro movimento, a discussão do Movimento Curricular que em seu objeto contratual de assessoria pelo Prof. Carlos Eduardo Ferraço, estabelecia uma atenção especial para a Educação do Campo.

Cabe ressaltar que esses movimentos ao mesmo tempo, trouxeram inúmeras angústias para os docentes, o que de certa forma, tirava o foco das discussões no Xúri estritamente para a Educação do Campo, direcionando para as problemáticas que estavam ocorrendo a partir de determinações, impositórias e verticalizadas, da SEMED/Vila Velha sem uma discussão prévia com a comunidade escolar. A fala da professora Débora contribui no entendimento deste contexto.

A gente se envolveu muito com a escola. No começo do projeto, a gente ficava o dia inteiro. Chegava na escola as seis da manhã e retornava para casa às sete da noite. Uma das coisas que mexia muito com a dinâmica da escola eram coisas que vinham da Secretaria de Educação. [...] Uma delas foi a questão da implantação do período integral de 2015 para 2016. A escola teve um impacto muito grande no emocional daqueles professores [...] Eles não concordaram como foi feito, pois foi de cima para baixo sem perguntar se a escola queria ou não ser tempo integral, havendo até mesmo, uma proposta de disciplinas. Neste momento da formação, nós sentimos um baque muito grande com os professores. Fizemos assim um levantamento, com alunos, professores [...] de como seria uma escola integral do Campo. (Grupo Focal, 14/12/2018, Prof. Débora Monteiro do Amaral)

A Educação Integral é uma modalidade de ensino que está prevista no Projeto de Lei nº 8035 (Brasil, 2010), que através do Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 lança como meta oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Mas para o alcance do programa é fundamental que haja o atendimento a alguns objetivos como: a reestruturação das escolas públicas, o regime de colaboração na execução da política, a ampliação da gratuidade dos estudantes matriculados, a extensão da proposta às escolas do campo, considerando suas particularidades, entre outras.

Os pressupostos da Educação Integral remetem ao resgate do direito da educação pública de qualidade e para todos, conforme o previsto na Constituição Federal de 1988. Inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire e seus sonhos em implantar as chamadas, escolas de dia inteiro.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) determine a ampliação do período de permanência na escola a critério dos sistemas de ensino, é efetivamente no ano de 2006, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e, em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação que é criado o Programa Mais Educação, através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, regulamentado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que se criam as condições para uma educação ampliada.

Buscamos Brandão, para nos dizer acerca da Educação Integral, vendo-a como uma possibilidade e não como mais uma forma de aprisionamento dos sujeitos.

Em nada esta proposta confunde-se com uma pedagogização da vida, ou uma espécie de expansão impositiva da cultura escolar, a outros redutos do cotidiano. Antes pelo contrário, trata-se de, em

primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade (Brandão, 2012, p. 69).

Na escola do Xúri, apesar de todas as imposições e determinações de caráter vertical, verificou-se um intenso movimento de resistência que propiciou até mesmo a ampliação do projeto que se iniciou no Xúri para outras localidades do estado do Espírito Santo, como nos relata Giovedi.

Nós encontramos nossos limites. Esses limites para nós foi um baita aprendizado [...] Mas isso não nos desencorajou. Terminou o projeto no Xúri, a gente engatilhou um em Conceição do Castelo e outro em São Domingos do Norte, também na mesma perspectiva. De Educação do Campo na perspectiva freiriana. [...] com a experiência do Xúri. (Grupo Focal, 14/12/2018, Prof. Valter Martins Giovedi)

As repercussões de todas estas ações não acabaram mas continuam ressoando nos espaços onde foram fomentadas discussões, práticas e tentativas de luta por uma Educação do Campo. As marcas deixadas pelos profissionais que passaram pelo Xúri permanecem acesas e visíveis, mesmo que haja uma vontade proeminente por parte da municipalidade e da atual política educacional de Vila Velha de suplantar todo esse esforço.

Nós tivemos uma experiência que entendemos fantástica, o retorno que eles nos davam também se mostrava fantástico. Muitos professores dando depoimentos de quanto a formação foi para eles um divisor de águas, no entanto, a escola estava constantemente sofrendo com decisões que não estavam na alçada dela, decisões da política educacional de Vila Velha. Então, constantemente, você tinha decisões que vinham de cima para baixo e iam tornando o ambiente da escola muito pesado. (Grupo Focal, 14/12/2018, Prof. Valter Martins Giovedi)

A experiência em discutir e problematizar a Educação do Campo em Xúri demonstrou a potencialidade ímpar de uma territorialidade tão marginalizada e relegada a um segundo plano nas políticas públicas. A Educação do Campo tem o seu devido lugar, e seu reconhecimento está na importância das relações sociais que se processam a partir da terra.

A partir das narrativas compreendemos que a Educação do Campo na escola do Xúri está viva e pulsante através da luta, da resistência e da resiliência de

diversos sujeitos que passaram, passam e passarão pelos espaços e tempos desta escola. As determinações de caráter vertical e que buscam invisibilizar as Culturas e as práticas pedagógicas nunca serão capazes de apagar o que já foi feito.

Enquanto existirem intelectuais orgânicos imbuídos de resistência e de luta pelo Campo, haverá a defesa de uma Educação autônoma, identitária e que valorize as Culturas e os sujeitos das diversas territorialidades que não fazem parte do grande leque dos interesses e das políticas neoliberais.

A partir da análise e do diálogo estabelecido com os dados, com o PPP e com as narrativas compreendemos que o todo este processo de aprofundamento na realidade da escola estudada se constituiu em resistência e resiliência na luta e defesa por uma Educação do Campo, tanto pelos sujeitos desta pesquisa que me proporcionaram bons encontros, bem como, os encontros comigo mesmo, enquanto sujeito e pesquisador tocado e sensibilizado pela realidade da escola do Xurí e de sua comunidade. No último trazemos assim, as memórias que dialogam com essa pesquisa

5. AS MEMÓRIAS DO PESQUISADOR NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DESTA DISSERTAÇÃO

Na escrita desta dissertação vivenciei e experimentei momentos únicos a partir de inúmeros encontros. Encontros estes com inúmeros sujeitos, sujeitos dentro e fora de mim.

Num primeiro momento falo dos sujeitos que dentro de mim me impulsionaram em toda esta trajetória, bem como, dos sujeitos que fora de mim me proporcionaram “bons encontros” repletos de generosidade e de amor à vida. E neste contexto, cito a música do poeta Gonzaguinha (1982) que diz:

*Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita*

Verdadeiramente a vida se expressa em sua plenitude, e nesta caminhada conheci uma multiplicidade de pessoas que me ajudaram a construir, cada um com suas especificidades e particularidades, o sujeito que hoje sou, inacabado e cheio de incompletudes sim, mas que busca como um eterno aprendiz a arte de ser feliz e de viver esta vida que nos é dada de forma tão generosa e tão bonita.

Reitero que este capítulo traz um relato acerca dos caminhos percorridos, bem como, das potencialidades e possibilidades que cada uma dessas vertentes propiciou na sublime contribuição de tornar esta dissertação uma experiência de vida repleta de significados e sentidos,

5.1 OS ENCONTROS COMIGO MESMO NESTA TRAJETÓRIA

Um dia, numa praça, um jovem exibiu seu coração, o mais bonito daquela cidade. Uma grande multidão se aproximou e admirou aquele coração, pois era perfeito. Não havia nele uma única marca que lhe prejudicasse a beleza. Todos reconheceram que realmente era o coração mais bonito que já haviam visto. O jovem estava vaidoso e o ostentava com crescente orgulho.

De repente um velho homem, montado num cavalo, surgiu no meio da multidão, desmontou e bradou:

- Seu coração nem de longe é tão bonito quanto o meu!

O jovem e a multidão olharam para o coração do velho homem. Batia fortemente, mas estava cheio de cicatrizes. Havia lugares onde faltavam pedaços e também partes com enxertos que não se encaixavam bem, que tinham as beiradas salientes. A multidão se espantou.

- Como pode ele dizer que seu coração é mais bonito?

O jovem olhou para o coração do velho homem e disse, rindo:

- O senhor deve estar brincando! Compare seu coração com o meu e veja. O meu é perfeito e o seu é uma confusão de cicatrizes e remendos .

- Sim - disse o velho homem. - O seu tem a aparência perfeita, mas eu nunca trocaria o meu por ele. As marcas representam pessoas a quem dei o meu amor. Eu arranquei pedaços do meu coração e dei-os a elas e, muitas vezes, elas me deram pedaços de seus corações para colocar nos espaços deixados; como esses pedaços não eram do tamanho exato, hoje parecem enxertos feios e grosseiros, mas eu os conservo como lembranças do amor que dividimos. Algumas vezes eu dei pedaços do meu coração e as pessoas que os receberam não me deram em retorno pedaços de seus corações . Esses são os buracos que você vê. Dar amor é arriscar. Embora esses buracos doam, eles permanecem abertos lembrando-me do amor que tenho por aquelas pessoas, e eu tenho esperança de que um dia elas me dêem retorno e preencham os espaços que ficaram vazios. Agora você consegue ver o que é beleza de verdade?

O jovem ficou em silêncio, com lágrimas rolando por suas faces. Caminhou em direção ao velho homem, olhou para o próprio coração e arrancou um pedaço, oferecendo-o com as mãos trêmulas. O homem pegou aquele pedaço, colocou no coração e tirando um outro pedaço do seu, colocou-o no espaço deixado no coração do jovem. Coube, mas não perfeitamente, já que as beiradas eram irregulares. O jovem olhou para o seu coração, antes tão perfeito, mas agora muito mais bonito do que sempre fôra, já que o amor do velho homem entrara nele.

Diante da multidão que os observava em respeitoso silêncio, eles se abraçaram e saíram andando lado a lado, seguidos pelo cavalo, cujas patas batendo no solo emitiam o som de corações pulsando...

(Autor Desconhecido)

Ao iniciar esta sessão, me coloco na condição deste velho citado no texto supracitado, pois trago comigo marcas profundas no meu coração em diferentes formas, tons e intensidades. São amores, paixões, decepções, encontros, desencontros, lutas, resistências e (re)existências que me

impulsionaram a alçar novos e desafiadores vôos com o desejo latente de voar cada vez mais alto e tentando ultrapassar meus próprios limites.

Na escrita desta dissertação, várias foram as marcas que se fizeram visíveis no meu coração. Reafirmo que não foi um processo fácil, muito pelo contrário, foi até bem dolorido com muitas idas e vindas que por muitas vezes traziam dentro de mim um certo desânimo e sensações das mais diversas.

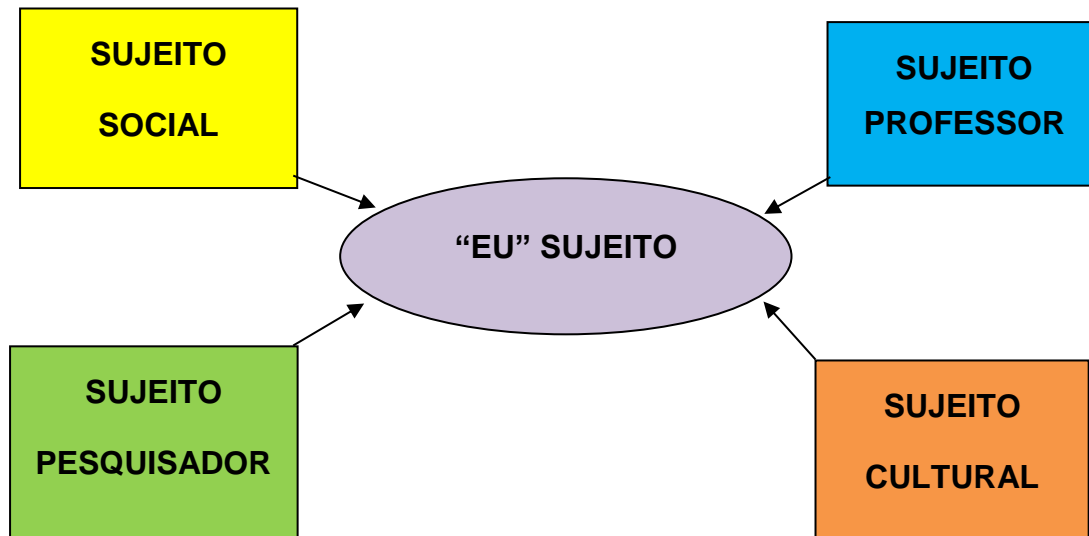
Diversos sentimentos se misturaram e provocaram por muitas vezes em mim um desejo muito forte de parar toda esta grande engrenagem, mas as forças se renovavam e me faziam entender que o processo de produção de uma dissertação não é um trabalho fácil, mas que empreende tempo, dedicação, superação e uma dose extra de resistência.

A função e o papel daqueles que se propõe a realizar uma pesquisa e a partir dela fomentar novas e importantes problematizações e discussões é extremamente importante, pois passamos a conviver com uma gama considerável de sujeitos, me refiro aos sujeitos que estão num espaço exógeno e endógeno.

Nos encontros com os sujeitos exógenos faço referência aos diversos sujeitos que encontrei no decorrer desta pesquisa: professores, alunos, funcionários e as mais diversas pessoas que me fizeram evoluir e compreender a importância das diversas culturas que formam o complexo mosaico da vida.

Quanto ao encontro com os sujeitos endógenos, faço referência aos diversos sujeitos que perfazem o meu “eu”, enquanto uma multiplicidade de sujeitos que me formam enquanto ser no mundo, enquanto uma pessoa que é constituída de vários sujeitos que encontram a sua intersecção em mim

Figura 3 - Os sujeitos que compõem o “eu” sujeito



Fonte: Esquema construído pelo próprio autor

Resistência e Resiliência foram fundamentais no andamento desta pesquisa e que para mim foi carregada de sentidos e significados. Quando falo em resistência, refiro-me a luta travada dia-a-dia, ao movimento dinâmico, constante, dialógico e polifônico que busca a subversão aos ditames impostos por um sistema vigente que tem suas bases solidamente edificadas na desvalorização de culturas, povos e comunidades tradicionais.

Neste Sentido, Giroux (1986) nos contribui com esta fala dizendo que:

A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. (...) Em outras palavras, a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social. (p. 146,148)

Ao nos depararmos com as inúmeras dificuldades e barreiras em idas a campo na realização desta pesquisa, entendemos que os espaço campesino enfrenta diversas e sucessivas tentativas de apagamento das culturas que permeiam

este território. Assim, cria-se dentro do pesquisador um sentimento de resistência que nos mobiliza a denunciar e compreender a plenitude da ação do sujeito pesquisador. A resistência que se processa em uma busca para se entender a subordinação imposta pelos grupos dominantes.

Giroux problematiza o conceito de resistência, a partir desta linha de pensamento.

A resistência é um construto teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e a sociedade maior. Mais importante do que isso, ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica. (Giroux, 1986, p.148)

Entendemos que resistir é um ato dialógico e polifônico, pois envolve a relação de inúmeros sujeitos e da emergência das vozes que ecoam desses sujeitos e do lugar de onde elas se pronunciam. No meu caso, o sujeito pesquisador está inteiramente ligado ao sujeito professor, ao sujeito aluno, ao sujeito social e aos diversos sujeitos que assumo nas diversas espacialidades e temporalidades que se passam em minha trajetória.

Neste sentido, é impossível o pesquisador estabelecer um distanciamento do seu objeto de pesquisa, já que é impossível me isolar dos sujeitos que ontologicamente compõem o meu ser neste mundo.

Ludke e André (1986, p.5) nos falam do papel do pesquisador e corroborando com a nossa fala:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. **“Todo ato de pesquisa é um ato político”**; já disse muito bem Rubem Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda

e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (Grifos meus)

A partir da fala de Ludke e André (1986), entendemos que o pesquisador não deve permanecer numa neutralidade científica, mas deve compreender que a pesquisa se constitui em um instrumento político e social para problematização e tensionamento de uma dada realidade. Assim, a convergência de diversos sujeitos se entrelaçam na pessoa do pesquisador, ou seja, diversas vozes e diversos discursos ecoam a partir deste entrelaçamento.

Bakhtin nos traz um contributo importante ao enunciar os conceitos de polifonia e dialogismo.

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma “mudança radical da posição do autor em relação às pessoas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades”. (Bakhtin, 1997, p.349 apud Bezerra, 2016, p. 194)

Nesse posicionamento teórico de Bakhtin, Bezerra (2016) complementa dizendo que:

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço de romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos do seu próprio discurso. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com outras consciências e só nessa interação revela e mantém sua individualidade. Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outras personagens. (p.194-195)

A individualidade do sujeito, a partir de Bakhtin, só é evidenciada a partir da coletividade e da interação com os diversos sujeitos e com a multiplicidade de vozes que ecoam e se pronunciam a partir destes sujeitos.

A minha identidade enquanto pesquisador apenas se processa a partir do momento que reconheço o meu inacabamento. A multiplicidade das vozes e discursos que se pronunciam em cada um dos sujeitos que sou me torna múltiplo e único ao mesmo tempo, ou seja, constituído por muitos sujeitos sendo apenas um.

Reconhecer a existência deste vários sujeitos que me compõem se torna em um ato de resistência aos ditames impostos dentro de uma lógica positivista que desconsidera a multiplicidade de possibilidades e de sujeitos mas que prima pela padronização, estereotipização, homogeneização e até mesmo captura a partir de um cientificismo que corrobora para o aprisionamento dos sujeitos e das vozes que para existirem precisam se manifestar rompendo com o que já está posto, pela busca de um projeto alternativo para efetivação de uma vida mais bonita e certamente repleta de sonhos.

Uma vida firmada na resistência nos promove a busca, a esperança de uma educação firmada na resistência. Como nos evidencia de forma bonita a fala de Gadotti (2003, p.70)

A esperança, para o professor, a professora, não é algo vazio, de quem “espera” acontecer. Ao contrário, a esperança para o professor encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, a de construir pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente, “mais humana, menos feia, menos malvada”, como costumava dizer Paulo Freire. Uma educação sem esperança não é educação.

Gadotti (2003, p.72) ainda complementa que a esperança, a resistência e a busca por uma educação que verdadeiramente seja transformadora e que escape e subverta o viés neoliberal e capitalista podem ser fundamentais para a emancipação, o respeito ao modo de vida das pessoas, o caráter identitário e

de formação permanente e constante do indivíduo como pressuposto de um inacabamento inerente ao ser humano.

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. O ser humano é “incompleto e inacabado” como diz Paulo Freire, em formação permanente.

A presente pesquisa impôs uma dose extra de resistência, mas também de resiliência, que consiste na capacidade de nos adequarmos às adversidades que encontramos em um determinado processo. Nesse sentido, possuímos uma capacidade imensa de nos adaptarmos as diversas condições de dificuldades que nos são impostas e que muitas vezes, reproduzem o modelo vigente que tem como primazia a manutenção das bases solidamente formadas ao longo de toda evolução do sistema capitalista e atualmente de uma política neoliberal baseada na retirada de direitos, de não reconhecimento das identidades e das culturas dos sujeitos.

Resiliência não é um atributo que nasce com o sujeito, mas sim uma qualidade que nasce da relação da pessoa com o meio em que ela vive; e que pode fortalecê-la para superar as dificuldades e violências vividas. Desta forma, a resiliência pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias. (ASSIS, 2005, p.7).

Em tempos tão difíceis, resistência e resiliência são conceitos que permearam todo o decorrer desta pesquisa, fazendo com que as dificuldades, as negativas, as barreiras impostas, as tentativas de retiradas das possibilidades e de (re)criação destas possibilidades, o desânimo fossem transformados em novas possibilidades, novos cenários, novas territorialidades, novas temporalidades, novas espacialidades e novas condições de trabalho que viabilizaram a finalização desta pesquisa, embora inacabada, mas cumpridora dos seus objetivos como prerrogativa de resistência da Escola do Xúri, enquanto escola situada na zona rural, sendo escola em defesa da Educação do Campo.

Nesse contexto, o sujeito pesquisador e o sujeito professor se entrelaçam e se enunciam a me indagar, qual é o sentido do ser professor na minha trajetória? Quais significados e sentidos se processam na minha atuação enquanto professor da educação básica? Minha pesquisa contribui para que este processo de inacabamento do meu ser professor, do meu ser pesquisador aconteça de forma a permitir a emancipação do meu “eu” na sua plenitude?

Gadotti (2013, p.71) nos diz a respeito do sentido de ser professor e nos leva refletir sobre isto dizendo que:

O professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e alunos, sobre o sentido do que estão fazendo na escola. Ele está sempre em processo de construção de sentido. Como diz Celso Vasconcellos, “o sentido não está pronto em algum lugar esperando ser descoberto. O sentido não advém de uma esfera transcendente, nem da imanência do objeto ou ainda de um simples jogo lógico-formal. É uma construção do sujeito! Daí falarmos em produção. Quem vai produzir é o sujeito, só que não de forma isolada, mas num contexto histórico e coletivo [...]. Ser professor, na acepção mais genuína, é ser capaz de fazer o outro aprender, desenvolver-se criticamente. Como a aprendizagem é um processo ativo, não vai se dar, portanto, se não houver articulação da proposta de trabalho com a existência do aluno; mas também do professor, pois se não estiver acreditando, se não estiver vendo sentido naquilo, como poderá provocar no aluno o desejo de conhecer?”

5.2 OS “BONS ENCONTROS”: A RELAÇÃO DIALÓGICA COM OUTROS SUJEITOS

Início a minha fala, com a música “ Tocando em frente” do poeta Almir Sater que em sua poesia em forma de música nos faz refletir acerca da experiência que o caminho da vida nos proporciona.

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe*

Só levo a certeza
 De que muito pouco sei
 Ou nada sei
 Conhecer as manhas
 E as manhãs
 O sabor das massas
 E das maçãs
 É preciso amor
 Pra poder pulsar
 É preciso paz pra poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Penso que cumprir a vida
 Seja simplesmente
 Compreender a marcha
 E ir tocando em frente
 Como um velho boiadeiro
 Levando a boiada
 Eu vou tocando os dias
 Pela longa estrada, eu vou
 Estrada eu sou
 (...) Todo mundo ama um dia
 Todo mundo chora
 Um dia a gente chega
 E no vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz
 (...) Ando devagar
 Porque já tive pressa
 E levo esse sorriso
 Porque já chorei demais
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si
 Carrega o dom de ser capaz
 E ser feliz

(Almir Sater, 2000, Álbum: *Meu reino encantado*)

A música supracitada nos remete aos caminhos trilhados e vivenciados na nossa vida. Os encontros desta pesquisa nos permitiram entender que a vida só tem sentido e relevância a partir do momento que ela é vivida em sua plenitude.

Quando falo desta chamada plenitude, refiro-me a viver cada momento com a maior intensidade possível como se fossem os mais importantes de uma vida cheia de incompletudes e inacabamentos, mas repleta de surpresas e

momentos que nos pegam desprevenidos e nos proporcionam os “bons encontros”

Como diz a música *“pela longa estrada eu vou, estrada sou”*, nessa longa estrada que percorro, muitos sujeitos também percorrem em mim e numa relação dialética alteram o sentido da minha existência e das condições que me são dadas para vivenciar e experimentar as relações, os sentimentos, a vida que se passa numa individualidade e ao mesmo tempo numa coletividade, fazendo de mim muitos sujeitos, numa relação com outros, sendo eu apenas um.

Na escola do Xúri conheci sujeitos que verdadeiramente tem impregnados na sua alma os sentidos e significados do Campo e que é fundamental valorizar as culturas que ao longo do tempo foram sendo desvalorizadas, como se estas fossem subalternas e inferiores a outras culturas e conhecimentos, como se não tivessem importância para uma vida cheia de possibilidades e repleta de formas de amar, de cuidar, de sentir, de experimentar e principalmente de se relacionar com pessoas, espaços, tempos, a natureza e consigo mesmo.

Estar no Campo não significa estar num espaço desprovido de culturas e de conhecimentos, significa apenas viver em uma territorialidade em seu amplo sentido, que muitas vezes é invisibilizada e até mesmo inferiorizada, mas que carrega a força da coletividade, da luta, do amor e afeto pela terra.

Nas palavras de Brandão (1984) busco o alento necessário para entender que a vida no Campo se processa num constante aprendizado e numa intensa relação de dialogicidade, onde aquele que cuida da terra também é afetado por ela.

Há um momento em que o devoto torna-se um artista-devoto. (...) O lavrador acrescenta à vida rotineira da lavoura e de outros cuidados das estratégias de sobrevivência, o exercício, o conhecimento e a identidade que um tipo de trabalho simbólico ao mesmo tempo exige e atribui, no interior das estruturas sociais de trocas comunitárias do campesinato. (p. 97)

Nas palavras de Brandão, o lavrador é um devoto da terra, que a cuida, a prepara para o plantio e por esse motivo tem total e plena devoção por aquela que lhe fornece os sentidos e significados para a sua existência. Ao mesmo tempo ele se torna dialogicamente um artista-devoto, pois a partir do seu ato de devoção e de respeito à terra, o lavrador exerce a linda e nobre arte de plantar, colher e produzir assim os frutos de sua arte/trabalho para a sua sobrevivência e a sobrevivência de tantos sujeitos camponeses e urbanos.

O lavrador, sendo devoto da terra, desempenha também a nobre arte de ensinar os caminhos da valorização e da significação da terra. Independente do seu grau de conhecimento dito “científico”, ele se faz intelectual orgânico e resiste na tentativa de validar seus conhecimentos por meio das experiências e dos sentidos que a sua prática constituem como forma de manutenção das culturas que pulsam a vida no Campo.

Infelizmente devido a uma valorização do conhecimento dito “científico”, percebemos uma desvalorização dos conhecimentos oriundos de uma ancestralidade, de uma temporalidade e de uma espacialidade que fazem sentido para os diversos sujeitos camponeses.

Assim, os intelectuais orgânicos, artistas-devotos da terra, tem suas ações invisibilizadas e muitas vezes desconsideradas a partir da falácia de que são saberes do senso comum e, portanto, sem relevância epistemológica.

Gramsci (1982, p.4) corrobora ao dizer a respeito da geração dos intelectuais orgânicos e a limitação da ação desse intelectual, que ocorre de forma compartimentada e parcial, reproduzindo apenas a lógica social vigente em cada tempo.

[...] os intelectuais "orgânicos", que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, "especializações" de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.

Nas palavras de Gramsci compreendemos que os intelectuais orgânicos necessitam ter sua ação potencializada nos grupos sociais onde estão inseridos, e isto se torna ainda mais importante na luta e na resistência dos povos e das comunidades tradicionais.

A busca pelos direitos e de reconhecimento a partir de políticas públicas torna imprescindível a emergência de intelectuais que tenham no cerne de sua atuação, a disseminação de conhecimentos identitários das culturas que permeiam os grupos sociais.

No campo, essa emergência se processa de forma ainda mais urgente, pois as diversas tentativas de apagamento e de desconsideração das culturas inerentes a este espaço contribuem para um acirramento entre campo e cidade, criando e (re) afirmando uma visão dicotômica e não dialógica dessas realidades.

Os encontros que tive na escola do Xúri me possibilitaram momentos tão pulsantes e significativos que me fizeram compreender que os conhecimentos ditos do “senso comum” são extremamente potentes, resistentes e resilientes na defesa de uma Educação do Campo em seu sentido mais amplo, mais dialógico e mais bonito.

Um dos sentidos desta pesquisa era o propiciar de encontros que me fizessem sentir a vida no Campo e as “bonitezas” que nascem deste espaço. Neste sentido, busco as falas do Senhor Antônio Loureiro, tão cheias de sentidos e de significados e que retratam uma vida que pulsa sem estigmas, sem preconceitos e sem as determinações homogeneizadoras.

O Sr. Antônio Loureiro é Auxiliar de Serviços Gerais na Escola do Xúri. Embora exerça uma função tão invisibilizada dentro do espaço escolar, o considero como um intelectual “orgânico” e que com seus conhecimentos promove a resistência da Educação do Campo.

Simplicidade, humildade, afetos, devoção, amor, memórias, saudades perpassam o discurso das suas falas e refletem um aspecto polifônico e dialógico de uma territorialidade que busca a afirmação ao longo dos tempos, no enfrentamento dos seus medos e na altivez da luta e da resistência.

Nas falas do Seu Antônio, encontrei os motivos que me moveram na pesquisa na escola do Xúri.

Muitos chegaram aqui e não sabiam nem o que era para fazer [...] Tudo o que eles pediam para explicar, o que nós sabia, nós explicava pra eles. [...] Sobre um plantio de quiabo [...] eles perguntaram como se planta o quiabo, e o quiabo você não pode plantar na lua crescente, o quiabo é sempre plantado na lua minguante [...] Eles (os professores responsáveis pela horta da escola) duvidaram até do que nós falamos [...] o problema da lua crescente é que quando ele chegar a dar flor, ele está quase da sua altura, sempre lua minguante para plantar o quiabo. Eles (as pessoas em geral) acham que a questão da lua, não influencia, não tem problema nenhum. (Antônio Loureiro, Entrevista de Grupo Focal cedida em 19/12/2018)

Esta fala nos revela que o conhecimento não é privilégio de espaços ditos formais de educação ou de um determinado grupo social. Independe, portanto, de escolaridade, de poder político e/ou econômico, mas se processa através da cultura, da memória e da ancestralidade. Neste sentido, buscamos ainda as falas de Seu Antônio e de Nedis Kapiche, auxiliar de secretaria da escola, mas que também está precha de significados e de relevância para manter viva a chama da Educação o Campo.

A gente aprendeu muito, o meu pai ensinou muito a gente, e a gente pegou prática em tudo. Há 12 anos que eu trabalho assim, em colégio, mas o resto foi tudo na lavoura. (Antônio Loureiro, Entrevista de Grupo Focal cedida em 19/12/2018)

Meu pai sempre ensinava, igualmente, plantar feijão. Feijão você nunca pode plantar na lua crescente, nem cheia, sempre na minguante e nova. O feijão se você plantar na lua cheia, na crescente [...] ele nasce muito brocado e na minguante não. (Antônio Loureiro, Entrevista de Grupo Focal cedida em 19/12/2018)

É o aprendizado que a gente aprende com os anteriores (os ancestrais) da gente. (Nedis Kapiche, Entrevista de Grupo Focal cedida em 19/12/2018)

A terra ensina. Ela proporciona momentos de aprendizagem e de conhecimento tão significativos quanto qualquer outro que possa ser aprendido nos livros ou nos bancos escolares. A terra estabelece com os sujeitos uma relação de respeito e de afeto com e nessa relação íntima, o camponês demonstra pela terra a mais pura e sublime devoção.

O conhecimento da escola deve estar em sintonia com o conhecimento que se estabelece fora da escola. Arroyo (2011, p.78) nos diz que: “A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola”.

O discurso hegemônico busca apagar as marcas de uma herança cultural e social que remete a uma manutenção dos diversos sentidos que compõem o espaço e o tempo campesino, que lhe atribui significados indissociáveis, pois estabelecem uma forte ligação entre o passado, o presente e o futuro.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. (Arroyo, 2011, p.79)

Buscamos neste sentido, algumas falas que corroboram com a citação de Arroyo, mostrando a importância de um conhecimento invisibilizado e impregnado de sentimento e de amor a terra. Esse conhecimento não é ensinado nos bancos escolares ou nas universidades mas é aprendido na vivência, na prática e nos processos culturais experimentados no dia a dia.

Mas isso (referente ao plantio de feijão) os indígenas que nunca tiveram estudo nenhum, índio no meio da mata, só produziam de acordo com a lua. E até hoje [...] eles ainda usam a técnica da lua. (Nedis Kapiche, Entrevista de Grupo Focal cedida em 19/12/2018)

O primeiro povo a plantar o aipim, a mandioca foram os índios, eles só plantam na lua certa. Se plantar fora da lua, só dá pau embaixo da terra. (Nedis Kapiche, Entrevista de Grupo Focal cedida em 19/12/2018)

Foi aquele negócio que eu te falei ontem ali dentro. [...] quem corre no sangue a raiz da roça, a planta conversa com a gente e a gente conversa com a planta. Você vai achar que é doido, mas a planta te ouve e ela fala com você também e isso faculdade não ensina. (Nedis Kapiche, Entrevista de Grupo Focal cedida em 19/12/2018)

Esses dias eu cheguei aqui, elas (as plantinhas) estavam todas murchinhas. E eu falei: Por que minhas mocinhas estão murchas? Joguei uma aguinha nelas, passei a mão nas folhinhas delas, chegou de tarde elas estavam todas bonitinhas, (Maria Aparecida, Entrevista de Grupo Focal cedida em 19/12/2018)

Compreendo a partir de todas estas narrativas que a Educação do Campo deve ser respeitada e valorizada em seus pressupostos, especificidades e direitos. A citação de Arroyo nos mostra a importância desta prerrogativa e nos leva a pensar num sentido mais amplo para esta educação, para além das meras formalidades.

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

Entender o Campo, não apenas como uma espacialidade dicotomizada de uma temporalidade, mas uma relação dialógica de produção de culturas, sentidos, lutas, resistências e resiliências significa ampliar as possibilidades e novos

devires para o espaço campesino tão estigmatizado na atual configuração política, econômica e social caracterizada pela imposição de um *status quo*²⁸.

Os encontros e desencontros desta pesquisa me proporcionaram observar novas dimensões e perspectivas, além de ampliarem o meu olhar enquanto pesquisador para questões que são relevantes para determinados grupos sociais. Grupos estes que se manifestam pela manutenção das suas culturas e das características identitárias das suas espacialidades sejam elas, sociais, política e/ou econômicas.

A resistência e a resiliência são fatores determinantes na luta dos povos e comunidades tradicionais e se constituem em armas para num primeiro momento resistir as tentativas de apagamento, desvalorização, subalternidade impostas pela política neoliberal e num segundo momento, firmado na resiliência, se adaptar as imposições e permanecer na luta. Reside aí, a relação de dialogicidade da resistência e da resiliência.

Foram inúmeras as dificuldades para a efetivação desta pesquisa, mas afirmo que cada momento vivenciado permitiu que a Docência, firmada no pressuposto do intelectual orgânico em Gramsci; o Currículo libertador firmado na boniteza da vida e dos sonhos em Freire; as Culturas da Escola em Forquin, garantindo a autonomia da escola em decidir o que e como ensinar; a Educação do Campo em Arroyo, Caldart, Foerste, garantindo o direito a esta educação com suas especificidades e identidades e a Resistência em Giroux, através da luta e da afirmação dos direitos na contra-hegemonia, permeassem toda esta pesquisa, mas que também, de forma tão especial e libertadora, dessem um sentido ontológico a minha vida e existência.

E para não concluir, buscaremos nas nossas considerações estabelecer um diálogo com os objetivos desta pesquisa, bem como a atenção ao problema que buscamos aqui tecer tensionamentos.

²⁸ A expressão *Status quo* neste texto está dando o sentido de manutenção do atual cenário firmado em uma lógica neoliberal, capitalista e de negação das minorias.

PARA NÃO CONCLUIR...

Ao iniciar esta seção, não temos como objetivo trazer respostas prontas e acabadas para todos os questionamentos levantados durante o percurso desta pesquisa, tampouco, determinar e orientar soluções para a resolução de problemas. Pretendemos trazer alguns apontamentos e contribuições para fomentar a discussão e o tensionamento de uma escola pública campesina em tempos de resistência.

Pensar os espaços e tempos do Campo significou tensionar a busca por direitos, a resistência e a resiliência que se processam na luta pela dignificação da vida do sujeito camponês, a dicotomia imposta pelo discurso dominante entre campo e cidade, o respeito e a valorização das culturas que afirmam e (re) afirmam o caráter identitário da territorialidade campesina, os estigmas criados como forma de desvalorizar os Sujeitos do Campo e a autonomia dos processos educativos, da docência, do currículo e do Projeto Político Pedagógico das escolas campesinas.

Este estudo se desenvolveu a partir de inquietações do pesquisador quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em uma escola pública campesina e como estas potencializam as culturas e a Educação do Campo neste espaço escolar, mesmo com a imposição de políticas públicas e de “pacotes curriculares” como a BNCC que tentam promover o apagamento das potencialidades das Culturas que dialogam no Campo.

A escola do Xúri, no percurso desta pesquisa se delineou como uma escola pública campesina em tempos de resistência. Resistência esta firmada na resiliência de docentes que mesmo com todas as tentativas de supressão e de apagamento das marcas da Educação do Campo, se mantêm firmes no propósito de defender e lutar por uma educação que tenha sentidos e significados.

As tentativas de apagamento são demonstradas a partir da organização escolar, do Projeto Político Pedagógico, das práticas docentes, das características do espaço escolar, das políticas da municipalidade e de seus órgãos colegiados que buscam se eximir da responsabilidade de uma Educação referendada nos pressupostos campesinos em atendimento a LDB, as Diretrizes para a Educação do Campo e ao Plano Municipal de Educação do Município de Vila Velha.

Reiteramos que na Escola do Xúri sentimos uma vida que pulsa e que se faz repleta de boniteza, significados e sentidos mesmo com a negação de reconhecimento do espaço campesino e de desconsideração de uma Educação que durante alguns anos ocorreu de forma tão significativa, emancipante e voltada para a formação de intelectuais orgânicos e de valorização dos sujeitos e das Culturas que permeiam as espacialidades e as temporalidades do Xúri.

Como indagações desta pesquisa, estabelecemos alguns objetivos, onde encontramos alguns apontamentos bastante significativos:

- 1. Pesquisar a presença de docentes que tenham no cerne de sua prática pedagógica, a docência na perspectiva do conceito gramsciano de intelectual orgânico, bem como, das “vozes” desses professores que ecoam e ressoam como forma de resistência para uma Educação do Campo no campo.***

Na Escola do Xúri encontramos a presença dos chamados intelectuais orgânicos na perspectiva gramsciana. E estes resistem às diversas tentativas de apagamento das Culturas que pulsam e se manifestam nesse espaço escolar campesino.

A voz que ecoa destes intelectuais está impregnada de resistência e de resiliência e corrobora para manter viva a chama de uma Educação do Campo comprometida com os sujeitos camponeses e principalmente das Culturas que trazem para a vida no Xúri os sentidos e significados do contato com a terra e

dos ensinamentos que ela proporciona neste contato diário e repleto de afetividade e de ancestralidade.

Constatamos que para ser intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, independe do grau de escolaridade ou do grau de conhecimento científico adquirido, e sim, na capacidade de transmitir com certa dose de boniteza, sentidos e dialogismo, os conhecimentos que foram produzidos por um determinado grupo social em seus espaços e tempos, reafirmando a sua identidade a partir de suas características mais particulares.

Ser intelectual orgânico significa resistir, significa fazer ouvir aos outros “as múltiplas vozes” que ecoam e ressoam na luta constante e infinita de romper com os ditames, as espacialidades e os tempos capturados por uma vida rígida, firmada nos princípios do neoliberalismo e de padronizações sociais, culturais, econômicas e políticas.

Num sentido dialógico e polifônico, carrega o sentido de transmitir a resistência, a resiliência e a importância de se romper com as dicotomias entre o campo e a cidade que ainda precisam ser superadas e assim, ampliadas as possibilidades interculturais e relacionais entre essas duas espacialidades.

2. Analisar o Projeto Político Pedagógico, observando as marcas da identidade, dos valores e das manifestações sociais, históricas e culturais, bem como de uma educação camponesa.

Na análise no PPP da Escola do Xúri observamos a ausência das marcas identidades, dos valores e das manifestações culturais, sociais e históricas relativos a comunidade, ao espaço escolar, aos sujeitos camponeses e no contexto da Educação do Campo.

A ausência da menção de uma Educação referendada nos pressupostos de um espaço e tempos camponeses, indica uma clara tentativa de apagamento das práticas pedagógicas que outrora dialogavam com as Culturas e os aspectos da ancestralidade e dos conhecimentos que dão sentido à vida no campo e na Escola do Xúri.

Com tristeza e com lamentação, dizemos que não encontramos no Projeto Político Pedagógico as marcas da Educação do Campo na Escola do Xúri. Na leitura do documento, identificamos a ausência de indícios que nos levassem a vislumbrar as práticas, os projetos, as memórias e as imagens que nos remontam a um histórico de ações que vivenciavam e dialogavam com a vida no campo, com os ensinamentos da terra e a relação dialógica e polifônica que esta estabelece com os sujeitos.

O PPP deve entre outras questões, sob a luz da legislação, valorizar as características locais, ressaltando os aspectos da identidade e dos Processos Culturais que acontecem de forma pulsante e autônoma nos diversos espaços. Em se tratando da região de Xúri, este documento tão importante poderia ser um instrumento eficaz na luta, na resistência e na resiliência por uma Educação significativa e de sentidos para esta comunidade que necessita ser reconhecida e valorizada em suas especificidades.

3. Investigar e analisar a localização geográfica da escola do Xúri que se encontra em uma área limítrofe e de conflito entre a territorialidade urbana e a territorialidade rural.

A região do Xúri se localiza na região rural de Vila Velha e está situada numa área limítrofe entre o espaço urbano e o espaço rural. A partir de uma perspectiva geográfica entendemos que a partir da presença de elementos naturais e humanizados, vislumbramos no entorno da escola a predominância de elementos naturais o que nos garante a presença de uma paisagem rural.

Vale dizer que os únicos espaços que se constituem em elementos humanizados na paisagem onde está situada a escola, são o prédio da própria escola e o da Associação de Moradores que se localiza ao lado. A paisagem rural tem como prerrogativa principal a predominância de elementos naturais em relação aos elementos humanizados.

Levando em consideração que o conceito de paisagem faz referência a tudo aquilo que a nossa visão consegue abarcar, apontamos que, a escola do Xúri

se localiza num espaço campesino em não obstante, há um discurso de que apesar de todas as evidências, inclusive, presentes no site da Prefeitura Municipal de Vila Velha, considerando a Região do Xúri como extensão do espaço urbano, devido a casos de violência e tráfico de drogas.

Há um acirramento da territorialidade campesina em relação a territorialidade urbana evidenciada a partir de uma crescente desvalorização do Campo em relação à Cidade, criando assim uma dicotomia espacial, o que gera uma profusão de dicotomias, sejam elas, sociais, econômicas e políticas.

Isto acaba criando um grande abismo entre esses espaços e aprofunda os estigmas, os preconceitos e as tentativas de apagamento das Culturas do Campo, bem como, das Comunidades e dos Povos Tradicionais. Os sujeitos camponeses precisam ter seus direitos reconhecidos, pois estes já são garantidos na legislação e precisam ser respeitados na prática. E tudo começa pelo reconhecimento do espaço campesino, da zona rural como territorialidade campesina e que produz conhecimentos.

4. Pesquisar como a escola do Xúri se posiciona frente o currículo prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo discutido no Movimento Curricular de 2015 e com as especificidades das territorialidades e espacialidades de uma Educação do Campo.

A partir de determinações da Secretaria Municipal de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido usada como instrumento para apagar qualquer resquício de Educação do Campo na escola do Xúri. Usando como prerrogativa este documento, a gestão da escola e da SEMED utilizam como discurso a necessidade de unificação curricular, sendo necessário desconsiderar particularidades e especificidades, mesmo que estas estejam garantidas na legislação.

Da mesma forma, o documento curricular construído em 2015 com a parceria das escolas, da SEMED/Vila Velha e da UFES têm tido suas marcas e seu processo de construção apagado. Vislumbra-se uma visível e latente

desconsideração deste documento, como norteador para o currículo do município. Atualmente, já existe uma movimentação por parte da municipalidade para que a BNCC seja implementada efetivamente nas escolas do município a partir de 2020.

Existem no Município de Vila Velha, algumas diretrizes construídas a partir da BNCC e que foram enviadas às escolas, onde se determina os conteúdos, as habilidades e os objetivos para cada etapa de ensino. Essas determinações desconsideram a Educação do Campo e as práticas pedagógicas docentes firmadas em um currículo emancipatório e que dialogue com as Culturas locais, dando “voz” aos sujeitos do Campo que resistem em meio a um modelo de sociedade que desconsidera as Culturas dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Na escola do Xúri, ainda resistem práticas que buscam potencializar o contato com a terra, bem como a valorização de conhecimentos que estabelecem diálogos com as Culturas que perpassam a realidade, os sujeitos, as comunidades, os tempos e os espaços da escola.

O currículo da Educação do Campo valoriza as experiências de vida; os contatos dialógicos entre os sujeitos; as Culturas em seus mais diversos contextos; a boniteza, os significados e os sentidos dos conhecimentos que emergem no espaço campestre; o respeito à terra e a luta por melhores condições de vida no Campo a partir da resistência e da resiliência.

A partir de tudo que já foi exposto, entendemos que as Culturas na escola do Xúri dialogam com o espaço escolar, mas não se encontra institucionalizado a partir do PPP, das práticas docentes, do reconhecimento da espacialidade campestre, dos documentos oficiais e do currículo.

As Culturas resistem e (re) existem, sendo manifestadas nas narrativas, nas memórias, na ancestralidade, nas imagens e das práticas daqueles que permanecem na luta por um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido e que tenha significado para a multiplicidade de sujeitos que buscam a

efetivação dos seus direitos para garantia de uma vida sentida e vivida no Campo.

Esta pesquisa trouxe alguns apontamentos acerca da escola estudada. Assim como a escola do Xúri, existem tantas outras que lutam e resistem para que a sua identidade e Culturas sejam respeitadas e valorizadas, bem como os sujeitos camponeses.

Entendemos que as contribuições e tensionamentos trazidos neste trabalho não se esgotam aqui, pois ainda há um campo muito fértil para se discutir como as Culturas dialogam com a Educação do Campo dentro das escolas camponesas.

Neste trabalho intitulado “Por dentro de uma escola pública camponesa em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri”, compreendemos que a luta não se processa apenas fisicamente, presencialmente, mas, também, através de pesquisas e trabalhos que busquem evidenciar, problematizar e tensionar acerca da identidade e das particularidades de um determinado grupo social e dos sujeitos.

Seguimos assim, caminhando e cantando, em busca de uma vida mais bonita, cheia de possibilidades e repleta de sentidos, de muitos encontros, diálogos e de sonhos, pois a luta se processa na resistência e na resiliência e ela só faz sentido em prol de um bem maior, da coletividade e do sentido polifônico dos conhecimentos que emergem da terra e do Campo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** – 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, Maria Zenaide. OLIVEIRA, Igor. **Juventudes e Territórios: O campo e a cidade**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis. – RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- _____. **Escola plural**. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- _____. Por uma educação básica do campo, texto base. In: KOLLING, Edgar J.; et al. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999
- ASSIS, S. G. **Encarando os desafios da vida: uma conversa com adolescentes**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, ENSP, /CLAVES, CNPq, 2005.
- ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Banco de Teses e Dissertações da CAPES:**
< <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 22 out. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia, in: **Bakhtin: Conceitos-chave**, 5. Ed., São Paulo, Contexto, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Vozes, Petrópolis, 2000.
- _____. **A educação como cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- _____. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **Casa de escola**. 2 ed. Campinas, Papirus, 1984.
- _____. **O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje**. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**:

direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 46-71.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**, PucRio, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revista. Brasília. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8035, de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 10/03/2019.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Instituiu um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. Brasília, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Instituiu um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico. Brasília, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao34.htm>. Acesso em 12 dez. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 10/03/2019

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2011**. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 fev. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei n 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro 1996.

_____. Ministério da Educação. **PDDE CAMPO**. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas. Brasília, SECAD/MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/189-pdde?download=4822:pdde-escola-no-campo-manual-de-orientacao>>. Acesso em 20 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/ MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade. **Programa Escola Ativa** - Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores. Brasília, SECAD/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade. **Documento Base do Programa Escola Ativa**. Brasília, SECAD/MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão de exercício do ano de 2017**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18671-secadi-relatorio-gestao-mec-2007-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Fundo de Fortalecimento da Escola. **Escola Ativa**. Diretrizes para implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa. Brasília, MEC/FNDE/FUNDESCOLA, 2005.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em: <www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/220>. Acesso em: 10/03/2019.

_____. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. **Alfabetização e Diversidade**. Programa Escola ativa. Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

CALIARI, Rogério Omar. **A prática pedagógica da formação em alternância**. in: MERLER, Alberto *et al* .Diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória, EDUFES, 2012.

Dados da área rural de vila velha segundo a PMVV

<<http://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/desenvolvimento-economico-53-de-area-rural>> Acesso em 03 nov. 2017.

Dados da população rural e urbana de vila velha

<<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=32> > Acesso em 03 nov. 2017

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **A escola com Classes Multisseriadas: Memórias na mediação fotográfica**. 1. ed. Curitiba: Apris, 2018.

DEMARTINI, Z. de B. F. **Educação rural: retomando algumas questões**. Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36 p. 175-189, jul./dez. 2011.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade** - Dissertação de mestrado, PPGE/UFES, 189 p, 2014.

EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Diferenças mudando paradigmas. A Legislação Brasileira e Educação do Campo**. Brasília, Distrito Federal. 2007.

FÁVERO, M.L.A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: Alves, Nilda (org.). Formação de professores-Pensar e fazer. 3ed. São Paulo: Cortez, 1995. Pp. 53-72

FICHTNER, Bernd et al (Orgs.) . **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. 2 ed. Vitória, EDUFES, 2013.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores** - São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação** . Revista Brasileira de Educação , nº 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

FONSECA, Dirce Mendes da. **Contribuições ao debate da pós-graduação *Lato sensu***. Revista Brasileira de Pós Graduação, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Interculturalidade: Crítica, diálogo e perspectiva**. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2004.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática de liberdade**, Riode Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

GAVA, Marleide Pimentel Miranda. **Professores do campo e no campo : um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES –** Dissertação de Mestrado. PPGE/UFES. 279 p., 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**.Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologias e práticas**, 1.ed, São Paulo, Cortez, 2012.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. 1. Ed. Curitiba. Appris. 2016.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em: educação: Para além das teorias da reprodução**. Petrópolis, Vozes, 1986.

_____. **A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola crítica e política cultural.** Tradução de Dagmar Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494p.

Grupo do CNPq: Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

<<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1399196913463426>> Acesso em 03 nov. 2017.

HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.) **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

_____. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional.** In: 29ª REUNIÃO ANUAL DO ANPED - EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS MANIFESTOS, 29, 2006. Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2006.

_____. **Transgressão do paradigma da (muti)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.

HEHR, Roseli Gonoring. **Produção escrita e educação do campo: um estudo de caso em uma escola de Domingos Martins/ES** –Dissertação de mestrado, PPGE/UFES, 157 p, 2015.

KLEIN, Sonia Francisco. **Educação do campo: um estudo sobre cultura e currículo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Crubixá - Alfredo Chaves/ES** – Dissertação de mestrado, PPGE/UFES, 225 p, 2013.

LEITÃO, Bárbara Júlia Menezello. **Grupos de foco: o uso da metodologia de avaliação qualitativa como suporte complementar à avaliação quantitativa realizada pelo sistema de Bibliotecas da USP.** Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2003.

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

_____. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

LETTNIN, Carla *et al.* **Resiliência e Educação: aportes teórico-práticos para a docência.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014. p. 322-338

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola. Teoria e Prática.** Editora Alternativa. 1ª edição: 2001. 5ª edição: 2004

LIMA, LICÍNIO C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

LIMA, Marcelo. **A dialética do trabalho: uma abordagem sobre a relação entre trabalho e educação.** 2012. In: FICHTNER, Bernd; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ- FOERSTE, Gerda Margit; LIMA, Marcelo. (Orgs). **Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação.** Vitória: EDUFES, 2012.

LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite. **Observando jardins no chão de escolas** in: LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite (Org). Simpósio Internacional Crise da razão e crise política na formação docente. Rio de Janeiro: Àgora da ilha, 2001.

LITTLE, Angela W. **Learning and teaching in multigrade settings:** paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. 2005. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146665e.pdf&prev=search>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. **Multigrade teaching: a review of practice and research.** London: Overseas Development Administration, 1995.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A Escola Pública no Brasil: História e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. **A práxis ambiental educativa: Diálogo entre diferentes saberes.** 2. Ed. Vitória, EDUFES, 2013.

LUDKE, M., ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores.** Educar, Curitiba, UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>>.

Melillo, A, Suarez Ojeda, E. N. (Comp.). **Nuevas tendencias en resiliencia.** 2001. p. 19-30. Disponível em:[http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/trabajo/filippi/Trabajo%20Filippi%20Teoricos%20Parte%203/Melillo,%20A.%20&%20Suarez%20Ojeda,%20E.%20N.%20\(Comp.\).%20\(2001\).%20Nuevas%20tendencias%20en%20resiliencia.%20\(19-30\).pdf](http://bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/trabajo/filippi/Trabajo%20Filippi%20Teoricos%20Parte%203/Melillo,%20A.%20&%20Suarez%20Ojeda,%20E.%20N.%20(Comp.).%20(2001).%20Nuevas%20tendencias%20en%20resiliencia.%20(19-30).pdf) < Acesso em 05/01/2019 >

MORETO, Charles. **Gerações de Professoras de Classes Multisseriadas do Campo**. 2015. 381f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

MÜLLER, Eucinéia Regina. **Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo caso sobre cultura e cultura da escola**. PPGE/UFES. 2019. No prelo.

NEMI, Ana Lucia Lana. **Ensino de história e experiência: o tempo vivido**. São Paulo. FTD, 2009.

NOSELLA, Paolo. **Educação no Campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória, EDUFES, 2012

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **A formação da profissão docente**. In: NÓVOA, António. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Alysso André Régis de ; FILHO, Carlos Alberto Pereira Leite; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas..** EnANPAD. Rio de Janeiro. 2007

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. **A instituição escolar e a comunicação constituída no sistema educacional: uma mediação dialógica**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UFBA, Salvador, 2006.

JESUS, José Pacheco de. FOERSTE, Erineu. **Práticas Pedagógicas de Educação do Campo no Centro Estadual Integrado de Educação Rural – CEIER** in: MERLER, Alberto *et al*. *Diálogos interculturais em terras capixabas*. Vitória, EDUFES, 2012.

PARO, Vitor.Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000

PIRES, Vera Lúcia. **Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin**. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1144068/mod_resource/content/1/Dialoqismo%20em%20Bakhtin.pdf <Acesso em 05/01/2019>

REINHOLTZ. Fernanda Rodrigues Neves, **Juventude e fechamento de escolas: onde fica o direito à educação no/do campo?**, No prelo, 2018.

SANTOS, Polyanna Alves Simmer dos. **Relatório sobre pesquisa da realidade para a elaboração do plano de estudo do tempo comunidade**. Licenciatura em Educação do Campo. UFES, 2015. No prelo.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Culturas: Interculturalidade, Interdisciplinaridade: aproximação com a Temática Hídrica. In: SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro; FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Culturas: Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo**. Escola da Terra Capixaba. Vitória: UFES, 2009.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; MERLER, Alberto. **Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil. Los recuerdos y las imágenes de la formación de los profesores en el Brasil rural**. Revista Visoni Latino Americane, n.11, p. 7-22, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA. **Movimento de Discussão Curricular do Município de Vila Velha: A articulação entre Currículo, Formação, Pesquisa e Cotidiano Escolar**. Vila Velha, ES: SEMED, 2016.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SENKEVICS, Adriano Souza. MACHADO, Taís de Sant’Anna. OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais : uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2016.

SILVA, Guilherme Leonardo Freitas. ROSSO, Ademir José. **As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa – PR**, Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2008, p. 495-536.

SOUZA, Adriano Ramos. **A formação de professores do campo: o programa de aperfeiçoamento Escola da Terra Capixaba na bacia do Rio Doce**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. No prelo.

SPERANDIO, Walkyria Barcelos. **Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio – Dissertação de mestrado**, PPGE/UFES, 190 p, 2013.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato: Uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

SÜSSEKIND, Maria Luíza. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional.** In: Revista e-curriculum, v.12, n.03. p. 1512-1529. São Paulo: PUC/SP, 2014

THIELE, Maria Elizabetha Boll. AHLERT, Alvorí. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento.** Unioeste, Curitiba, PR, 2007.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Mikhail Bakhtin: Itinerário de formação, linguagem e política.** In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) Pensadores Sociais e História da Educação 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14ª edição Papyrus, 2002.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.**

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** In:

YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário/a da pesquisa

Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Eduardo Carlos Souza Cunha. Esta pesquisa objetiva compreender como as culturas da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, a escola do Xúri dialogam com a Educação do Campo em tempos de resistência?

Por intermédio deste termo lhes serão garantidos os seguintes direitos:

- 1- Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- 2 – Sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimentos, bem como quaisquer outras informações que possam levar a identificação pessoal;
- 3 – Ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- 4 – Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- 5- Desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para pesquisa científica, podendo os resultados serem veiculados em livro, artigos científicos

em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Os dados pessoais serão omitidos a fim de se preservar sua identidade. Havendo concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure Eduardo Carlos Souza Cunha (1980.dudu@gmail.com ou (27) 98835-2311).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro estar ciente das informações constantes neste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimento sobre esta pesquisa, recusar a dar informações que julgue prejudiciais à minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa **Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri**. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Vila Velha - ES, _____ de _____ de 20__.

Professor/a participante

**Pesquisador Eduardo Carlos Souza Cunha
Pesquisador/Mestrando em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

Apêndice B – Termo de consentimento para Participação em Grupo Focal



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM GRUPO FOCAL

Eu, **Eduardo Carlos Souza Cunha**, Mestrando pelo Programa de Pós Graduação de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, sob a orientação do Professor Dr^o Erineu Foerste, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri** que objetiva compreender como as culturas da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, a escola do Xúri, dialogam com a Educação do Campo em tempos de resistência?

Para a realização desta pesquisa a realização deste Grupo Focal se torna imprescindível, já que objetiva fomentar discussões no contexto de uma escola campesina problematizando as dificuldades e as possibilidades que se impõem ao dia-a-dia, a partir das práticas pedagógicas, dos processos de formação continuada e das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, SEMED/PMVV, no contexto da Educação do Campo.

Informo que como participante deste grupo focal, terá acesso aos registros, em qualquer etapa dos estudos e de esclarecimentos quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar. Comprometo-me em utilizar os dados produzidos somente para a pesquisa científica, podendo os resultados ser veiculados em livros, revistas especializadas, artigos científicos e/ou eventos científicos. Havendo concordância assine a autorização a seguir. E, em caso

de dúvida, procure Eduardo Carlos Souza Cunha – 1980.dudu@gmail.com,
Cel. (27) 988352311

TERMO DE ACEITE PARA PARTICIPAR DO GRUPO FOCAL

Tendo em vista as informações acima apresentadas,
eu _____

_____ de forma livre e esclarecida, manifesto minha vontade em contribuir com o pesquisador **Eduardo Carlos Souza Cunha**, participando do Grupo Focal – GF para discutir e analisar as culturas e a educação campesina no contexto da escola do Xúri e autorizando a utilização de mídias digitais no momento da realização deste grupo, como gravações, imagens e filmagens.

Declaro que recebi cópia desta carta, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Vitória – ES, _____ de _____ de 20_____.

Professor/a participante do Grupo Focal

**Eduardo Carlos Souza Cunha
Mestrando em Educação – PPGE/UFES**

**Prof. Dr. Erineu Foerste
Orientador**

Apêndice C – Questionário aplicado aos docentes da escola do Xúri

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LINHA DE PESQUISA: Docência, Currículo e Processos Culturais
ESTUDANTE PESQUISADOR: Eduardo Carlos Souza Cunha
PROFESSOR ORIENTADOR: Erineu Foerste

Prezado (a) colaborador(a):

Este questionário faz parte da dinamização da pesquisa de mestrado intitulada: **Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri**, e objetiva compreender como as culturas da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, a escola do Xúri, dialogam com a Educação do Campo em tempos de resistência?

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com atenção e assine o Termo de Consentimento Livre, autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

I- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**1- Gênero:**

() masculino () feminino () outro.

2- Idade:

- () entre 20 e 30 anos.
() entre 31 e 40 anos.
() entre 41 e 50 anos.
() entre 51 e 60 anos.
() mais de 60 anos.

3- Estado civil:

- () solteiro
() casado
() outra condição. Qual? _____

4- Residência:

- () em Vitória
 () em Vila Velha
 () na Serra
 () em Cariacica
 () em outro município.

Qual? _____

5- Estudou nesta escola? () sim () não**6-Cor**

- () Branco
 () Negro
 () Pardo
 () Indígena () Outros: Qual: _____

II. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL**1- Formação Inicial:**

- () Pedagogia.
 () Licenciatura.

Qual? _____

- () Magistério
 () Estudante de Graduação

2- Instituição promotora da formação inicial:

- () Pública Federal
 () Pública Estadual
 () Privada.

Qual? _____

3- Além da formação inicial descrita acima, você também possui:

- () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () não possui outra formação

4- Situação Funcional:

- () Efetivo - Estatutário
 () Contrato – Designação temporária
 () Celetista
 () Extensão de Carga horária

5- Tempo de docência:

- () menos de 1 ano.
 () entre 1 e 5 anos.
 () entre 6 e 10 anos.
 () entre 11 e 20 anos.
 () mais de 20 anos. Quantos? _____

6- Tempo de atuação nesta escola:

- menos de 1 ano.
 entre 1 e 5 anos.
 entre 6 e 10 anos.
 mais de 10 anos.

7- Turno de trabalho:

- Apenas matutino
 Período integral

8 – Trabalha em qual nível de educação:

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental I
 Ensino Fundamental II

9 - Participa de alguma entidade ou representação de classe ou movimento social?

(Sindicato, associação)? sim não.

Qual? _____

III – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE A ESCOLA:**1 – Você considera que a escola está situada em um território campesino?**

sim não

2 – Considera a escola do Xúri como uma Escola do Campo?

sim não

3 – A Escola tem suas práticas voltadas para os princípios da Educação do Campo?

sim não

4 – Existe alguma formação na escola voltada para os princípios da Educação do Campo?

sim não

5 – Os professores são incentivados a participar de eventos, congressos e formações e tenham como objetivo a Educação do Campo?

sim não

6 – Você conhece o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola?

sim não

7 – O PPP é discutido de forma coletiva com a participação de pais, alunos, comunidade, professores, funcionários e gestão da escola?

sim não

8 – Na discussão do PPP, na elaboração dos planejamentos trimestrais e anuais, etc. são discutidas questões relativas à Educação do Campo?

sim não

9 – Já participou do Programa Escola da Terra Capixaba?

sim não

IV – ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O ALUNADO E A COMUNIDADE

1 – Na sua perspectiva, os alunos se reconhecem como sujeitos camponeses?

sim não

2 – Na sua perspectiva, os pais e a comunidade tem participação ativa nas decisões da escola?

sim não

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada aplicada aos docentes da escola do Xúri e grupo focal.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: Docência, Currículo e Processos Culturais

ESTUDANTE PESQUISADOR: Eduardo Carlos Souza Cunha

PROFESSOR ORIENTADOR: Erineu Foerste

Prezado (a) colaborador(a):

Esta entrevista faz parte da dinamização da pesquisa de mestrado intitulada: Por dentro de uma escola pública campesina em tempos de resistência: o caso da escola do Xúri e objetiva compreender como as culturas da Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Reverendo Waldomiro Martins Ferreira, a escola do Xúri, dialogam com a Educação do Campo em tempos de resistência?

Para que possamos alcançar os objetivos propostos é importante que você responda as questões com atenção e assine o Termo de Consentimento Livre, autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

QUESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ENTREVISTAS

1. Que tipo de vínculo você tem com o campo?
2. Você considera a escola do Xúri como uma escola campesina? Como é trabalhar no Xúri

QUESTÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO GRUPO FOCAL

1. Gostaria de ouvir de vocês como foi a proposta de ir para o Xúri? Como foi esse processo? Como se chegou a escola do Xúri? Como aconteceu o projeto de Educação do Campo?

ANEXOS

ANEXO I – Lei que estabelece o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Vila Velha

LEI Nº 5.629 DE 24 DE JUNHO DE 2015.

APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - PME E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE VILA VELHA, Estado do Espírito Santo, faço saber que o povo, por intermédio de seus representantes, aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É aprovado o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência pelo prazo de 10 (dez) anos, a contar da data de publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e da Lei Federal e no [art. 215 da Lei Orgânica Municipal](#), assim como na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2º São diretrizes do PME:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PME, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta mesma Lei.

Art. 5º A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Secretaria Municipal de Educação;
- II - Comissão de Educação da Câmara Municipal;
- III - Conselho Municipal de Educação - CME;
- IV - Fórum Municipal de Educação.

Parágrafo único. Compete, ainda, às instâncias referidas no *caput*.

- I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;
- II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

Art. 6º O Município promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências municipais de educação até o final do decênio, coordenadas pelo Fórum Municipal de Educação.

§ 1º O Fórum Municipal de Educação, além da atribuição referida no *caput*:

- I - acompanhará a execução do PME e o cumprimento de suas metas;
- II - coordenará as conferências municipais de educação.

§ 2º As conferências municipais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PME e subsidiar a elaboração do plano municipal de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º O Município atuará em regime de colaboração, com a União e o Estado, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá ao gestor municipal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PME.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

Art. 8º O Município estabelecerá no respectivo plano de educação estratégias que:

- I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e de grupos itinerantes, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
- III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Art. 9º O Município deverá aprovar lei específica, disciplinando a gestão democrática da educação pública, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, adequando, a legislação já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Município serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o *caput* produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

- I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa e estabelecimento de ensino, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da rede.

§ 4º Cabem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP a elaboração e o cálculo do IDEB e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelo Estado ou pelo sistema de ensino do Município, assegurada a compatibilidade metodológica entre o sistema municipal e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o Poder Executivo encaminhará à Câmara Municipal, sem prejuízo às prerrogativas do Poder Legislativo, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2025/2035.

Art. 13. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Vila Velha, 24 de junho de 2015.

RODNEY ROCHA MIRANDA
PREFEITO MUNICIPAL

ANEXO II – Metas e Estratégias do PME do Município de Vila Velha

METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.

Estratégias:

- 1.1) Inaugurar 10 unidades de ensino e ampliar a rede municipal para atendimento da demanda legal seguindo o padrão nacional de qualidade, em regime de colaboração com a União e o Estado do Espírito Santo, visando atender a demanda identificada;
- 1.2) aderir e manter programas nacionais de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas municipais;
- 1.3) aplicar a avaliação com base em instrumentos nacionais a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola do município de Vila Velha até 2016. Implementar no ano subsequente o plano de ação de cada unidade escolar com base nos diagnósticos encontrados nos instrumentos de avaliação;
- 1.4) ampliar a oferta de matrículas em instituições de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, objetivando atender a demanda contemplada nas entidades comunitárias, filantrópicas, sem fins lucrativos conveniadas ao poder público;
- 1.5) garantir a formação inicial por meio da UAB - Universidade Aberta do Brasil e dar continuidade a oferta de formação continuada, garantindo parcerias com entidades públicas e privadas e do setor da Educação Infantil;
- 1.6) garantir a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu, o afastamento remunerado e cursos de formação de professores para a Educação Infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população da Educação Infantil;
- 1.7) construir escola de Educação Infantil para ofertar educação no campo, a fim de atender às especificidades da comunidade rural, conforme a demanda;
- 1.8) garantir o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil;
- 1.9) garantir o acompanhamento, por meio dos órgãos fiscalizadores e de acompanhamento (Conselho Municipal de Educação, Conselho FUNDEB, CAE, AEC);
- 1.10) instituir mecanismos que garantam a realização de estudos e diagnóstico, consolidando um sistema de estatística para obter dados dos estabelecimentos de ensino que oferecem Educação Infantil, com dados online disponíveis a toda população;
- 1.11) estabelecer novas parcerias e ampliar as existentes, com os setores de saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos de idade, oferecendo a assistência necessária;
- 1.12) adequar às despesas da Educação Infantil aos percentuais estabelecidos pela legislação vigente;
- 1.13) reelaborar/revisar a cada três anos, orientações curriculares que considerem os direitos e as necessidades específicas da faixa etária atendida, e tenham em vista a necessária integração com o ensino fundamental;
- 1.14) assegurar o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional de forma que:

- a) sejam adquiridos e/ou repostos anualmente os recursos pedagógicos, em especial, brinquedos, jogos e livros infantis, garantindo acervo diversificado, em quantidade e qualidade adequadas;
- b) seja adquirido e/ou mantido acervo de livros para pesquisa e formação de educadores e pais;
- c) haja participação da comunidade escolar (colegiados e instituições auxiliares) na definição desses materiais, considerando-se o projeto político-pedagógico da unidade, bem como o papel do brincar e a função do brinquedo no desenvolvimento infantil.
- 1.15) implantar gradativamente de acordo com o projeto político-pedagógico, com as adequações necessárias de espaço físico, brinquedotecas, salas de leituras, mini-quadras, salas de recursos multifuncionais, bibliotecas, laboratórios de informática e captação de água de chuva, nas unidades de Educação Infantil da rede pública municipal, em regime de colaboração com a União e o Estado do Espírito Santo, sendo 25% (vinte e cinco por cento) nos 3 primeiros anos e o restante até o final da vigência do plano;
- 1.16) estabelecer um programa de acompanhamento das demanda por meio da manutenção de um cadastro único, permanente e informatizado, acessível a qualquer tempo aos Dirigentes Escolares, aos Conselhos Tutelares, Conselho de Direitos e de Educação e à população, bem como banco de dados que subsidiem a elaboração e a implementação de políticas públicas para a infância;
- 1.17) assegurar nas instituições de Educação Infantil programas de alimentação adequados a cada faixa etária, garantindo a toda criança de zero até cinco anos, da rede pública, no mínimo, duas refeições em cada período;
- 1.18) fortalecer e garantir a participação no Fórum Permanente de Educação Infantil/ FOPEIS, como uma instância de discussão e de acompanhamento das políticas públicas de Educação Infantil no estado do Espírito Santo;
- 1.19) consolidar a rede de proteção à criança em parceria com a Secretaria de Saúde e Secretaria de Assistência Social;
- 1.20) garantir formação continuada em serviço no calendário escolar para os profissionais da Educação Infantil;
- 1.21) ofertar formação continuada presencial e a distância, fora do horário de serviço, por adesão, e por organização da Secretaria Municipal de Educação.

Meta 2

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Estratégias:

- 2.1) criar um sistema de gestão com o mapeamento individual de cada estudante, que permita um acompanhamento contínuo com constante de “alimentação” dos dados acerca do desenvolvimento psicopedagógico e social do aluno, por meio da integração dos diversos setores/órgãos que subsidiam o desenvolvimento da criança e adolescente do Ensino Fundamental;
- 2.2) dar continuidade ao acompanhamento e monitoramento de beneficiários, dos programas de transferência de renda, por meio do encaminhamento da frequência dos alunos, mensalmente, para os órgãos competentes identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem;
- 2.3) fortalecer o diálogo com os Conselhos Tutelares e Centros de Referência e Assistência Social de assistirem às famílias, apoiando a execução das ações cabíveis a cada setor/órgão social e secretarias envolvidas por meio da rede de proteção à criança e ao adolescente;
- 2.4) realizar um estudo demográfico para saber a realidade situacional e averiguar quais crianças verdadeiramente são moradoras do “campo” para o efetivo controle do uso dos veículos de transporte escolar com o objetivo de fazer um controle técnico, a fim de garantir o acesso do transporte a quem de fato necessita. Proporcionar em regime de colaboração com o governo federal e estadual para aquisição de veículos, inclusive adaptados ao transporte dos estudantes do campo;

- 2.5) manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático, contextualizado e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas;
- 2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo;
- 2.7) garantir a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais;
- 2.8) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local e com as condições edafoclimáticas da região;
- 2.9) manter, expandir, acompanhar e avaliar as atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e de estímulo às habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;
- 2.10) universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante em todas as escolas, incluindo as de campo nas escolas da rede pública de ensino fundamental, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. Disponibilizar para todas as escolas um link de fibra óptica, até o quinto ano de vigência deste plano, desde que haja disponibilidade pelas empresas prestadoras do serviço. Implementar laboratórios de informática móveis nas escolas que não possuem espaço físico até o quinto ano de vigência deste plano;
- 2.11) definir, anualmente, expectativa de aprendizagem para todos os anos do ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares;
- 2.12) estabelecer em colaboração com a União, o Estado e o Município, programas de apoio à aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso para reduzir as taxas de repetência e evasão;
- 2.13) criar mecanismos para garantir o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental, incluindo EJA e Educação Especial, promovendo a recuperação paralela de estudos por meio de professor especialista e a oferta de contraturno em todas as séries e escolas municipais de ensino fundamental;
- 2.14) ampliar a rede física do sistema público de ensino municipal, priorizando o atendimento da demanda escolar nas áreas de expansão urbana e populacional de forma a garantir a existência de escola próxima à residência do aluno;
- 2.15) assegurar que 100% (cem por cento) das escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino contemplem no seu Projeto Político- Pedagógico e na Proposta Pedagógica da escola a sua realidade, até o período de dois anos de vigência desse plano, devendo ser revisado anualmente;
- 2.16) realizar fóruns bianuais sobre organização curricular, para revisar a proposta curricular com base na reflexão sobre a organização do ensino, aproximando os conteúdos ministrados ao cotidiano dos educandos, promovendo aprendizado com significado, objetivando eliminar a fragmentação de conteúdo;
- 2.17) construir quadras poliesportivas cobertas em todas as escolas de Ensino Fundamental que dispuserem de espaço físico, com captação de água de chuva, até o final de vigência do plano;
- 2.18) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, assegurando transporte e alimentação saudável;
- 2.19) estabelecer políticas públicas e estratégias gerenciais e pedagógicas que assegurem a permanência e a conclusão de 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos do ensino fundamental;
- 2.20) assegurar, no prazo de até 6 (seis) anos a partir da vigência desse plano que as escolas da Rede Municipal, nos anos iniciais do ensino fundamental, tenham aula de uma Língua Estrangeira;
- 2.21) promover, em articulação com a área de saúde, a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em local adequado e por especialista, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a quem necessitar;

2.22) garantir a Biblioteca Escolar, com espaço, acervo e profissional com formação em biblioteconomia, para realizar o atendimento aos alunos como determina a lei nº 12.244/10 de 01/05/2010;

2.23) promover parcerias entre o Estado e Município, com a finalidade de assegurar a matrícula no ensino médio, para todos os que concluíram o Ensino Fundamental, em qualquer de suas modalidades e em qualquer tempo;

2.24) implantar gradativamente, até a vigência desse plano, em todas as escolas municipais, um espaço tecnológico equipado com laboratório de informática, aparelhos de som, filmadoras, televisores, pendrives, DVDs, data-show e demais equipamentos de mídia e internet, promovendo cursos de formação continuada para todos os profissionais da educação municipal sobre inovações tecnológicas de forma a inseri-las no contexto escolar;

2.25) estabelecer, como meta para o atendimento à demanda do ensino fundamental:

a. Anos iniciais (1º ao 3º ano) o máximo de 25 alunos por classe e 4º e 5º anos o máximo de 30 alunos por classe.

b. Anos finais (6º ao 9º ano) o máximo de 35 alunos por classe.

Meta 3

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.1) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio de acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas, como aulas de reforço, no turno complementar, estudos de recuperação, progressão parcial, e programas de alfabetização, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.2) acompanhar e monitorar o acesso ao ensino médio dos alunos concludentes do ensino fundamental;

3.3) promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em parceria com as áreas da assistência social e da saúde e de proteção à adolescência e à juventude;

3.4) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem idade-ano;

3.5) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação, criando rede de proteção;

3.6) fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de quinze a dezessete anos, com qualificação social e profissional inicial para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.

Meta 4

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na

educação básica regular, assim como as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos e cegos;

4.2) ampliar a quantidade de salas de recursos multifuncionais, bem como a quantidade de recursos didáticos disponíveis e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) complementar e suplementar, nas escolas urbanas e do campo;

4.3) ampliar a oferta de atendimento educacional (AEE) especializado complementar e suplementar, aos estudantes matriculados da rede pública de ensino regular;

4.4) garantir a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou, em instituições especializadas, bem como disponibilizar uma carga horária, com a realização de processo seletivo interno entre licenciados efetivos que comprovem curso na área de educação especial para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no sentido de favorecer a articulação entre os especialistas, com a realização de processo seletivo interno os professores regentes e o professor de Educação Inclusiva;

4.5) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento de acesso à escola aos beneficiários do - BPC - benefício de prestação continuada, de maneira a ampliar o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede pública regular de ensino, estabelecendo estratégias de ações intersetoriais para acompanhamento de beneficiários;

4.6) garantir a formação continuada em serviço para os profissionais da educação para atuarem na Educação Inclusiva, nas áreas de deficiência intelectual, visual e surdez garantindo, por meio de atividades teóricas, práticas, reflexivas e investigativas, a aquisição e a construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores afins à formação das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede municipal de ensino, assim como socializando a formação com a equipe de especialistas e professores de referência;

4.7) garantir e adequar o currículo de forma a promover a Educação Inclusiva de acordo com o previsto na legislação vigente e no Projeto Político- Pedagógico proporcionando regularmente atividades de vida diária, orientação e mobilidade, conforme demanda da clientela;

4.8) ampliar o número de salas de aula bilíngues e novos polos de acordo com a demanda, visando à universalização do ensino de Libras nas UMEFs e nas UMEIs, priorizando o encaminhamento dos alunos surdos a fim de proporcionar encontros com seus pares linguísticos e viabilizando o transporte escolar para o seu deslocamento às escolas polo de referência;

4.9) ampliar a proposta de ação governamental do município na área da deficiência visual por meio da implantação de salas de aula adaptadas e da universalização do ensino do Braille, proporcionando material adaptado para o aluno deficiente visual por meio da proposta de atuação da sala de reprodução e de convênios para recebimento de livro didático e de literatura adaptados e a disponibilização de transporte escolar para o deslocamento dos alunos cegos e baixa visão até as escolas polos;

4.10) garantir professores de Educação Especial em função colaborativa, em bidocência, quando necessário, para acompanhamento com os docentes profissionais do sistema regular de ensino, no turno de escolarização do aluno da Educação Especial;

4.11) garantir parcerias para a regulação do atendimento clínico e terapêutico por meio de equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, a fim de atender os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação;

4.12) promover acompanhamento das ações de verbas de acessibilidade destinadas as unidades de ensino. Orientações aos gestores de escolas contempladas com esta verba, a fim de promover a aplicabilidade deste recurso;

4.13) garantir a acessibilidade nas escolas públicas por meio de: adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue para os surdos com profissional especializado;

4.14) manter regime de colaboração entre o ensino regular público e privado, educação especial, Superintendência Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, propiciando troca de experiências, permanentemente;

- 4.15) estabelecer parcerias com Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Regional do Trabalho, Previdência Social, organizações da sociedade civil e empresas de capacitação profissional (SESC, SESI, SENAI e outros) garantindo o atendimento educacional especializado na educação básica, adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais para inserção no mercado de trabalho;
- 4.16) organizar turmas na educação básica considerando a legislação vigente;
- 4.17) assegurar a formação de professores e funcionários em cursos de pós-graduação, seminários, grupos de estudos dentre outros, que abordem temas relativos a educação especial, conforme a demanda permanente e provisória;
- 4.18) discutir, assessorar, acompanhar, conhecer, avaliar e apoiar projetos e planos de ação desenvolvidos pelas equipes de surdez, deficiência visual, deficiente intelectual e altas habilidades, buscando formas de aprimoramento do trabalho da equipe, por meio de propostas de ações municipais que garantam os processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Compor instrumentos, acompanhar, conhecer e levantar dados de mapeamento censitário das condições e necessidades das unidades escolares, assim como o número de alunos público alvo da educação especial;
- 4.19) garantir alimentação aos alunos que utilizam as salas de atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno.

Meta 5

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

- 5.1) assegurar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização integral de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano, no prazo de cinco anos. Adequar em até cinco anos a partir da vigência desse plano o espaço físico, mobiliário e pedagógico e perfil do profissional que atua em todas as escolas de modo a atender as crianças que estão matriculadas no ciclo de alfabetização;
- 5.2) aplicar e acompanhar a avaliação periódica específica, analisar o resultado para verificar a alfabetização das crianças em todo o processo de organização das avaliações, desenvolvendo ações de intervenções em prol da qualidade, realizando a devolução de resultados para toda a comunidade escolar com o objetivo de se estruturar novas ações;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem desenvolvidas;
- 5.4) equipar e modernizar os laboratórios de informática com internet banda larga; aumentar a quantidade e qualidade dos equipamentos, com manutenção periódica, de forma a atender a demanda das escolas e garantindo profissionais de tecnologias educacionais;
- 5.5) assegurar em todas as escolas o desenvolvimento de tecnologias educacionais a fim de inovar as práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que garantam a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, no prazo máximo de cinco anos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.6) estabelecer que haja a avaliação e posterior retenção dos alunos que não estiverem alfabetizados ao final do 3º ano do ensino fundamental;
- 5.7) permitir ao município autonomia na adequação do exame periódico específico, para aferir a alfabetização das crianças de acordo com a realidade de suas escolas e promover uma reavaliação ou intervenção pedagógica;
- 5.8) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive alfabetização bilíngue de pessoas surdas e aprendizagem do braille para pessoas cegas sem estabelecimentos de terminalidade temporal;
- 5.9) garantir que os alunos dos 1º e 2º anos do ensino fundamental, que não cumprirem com o mínimo de frequência estabelecida por lei, permaneçam no mesmo ano letivo ao qual está matriculado.

Meta 6

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) criar até o primeiro ano de vigência desse plano, Comissão Interna de Educação Integral para o estudo, diagnóstico, elaboração e implementação da proposta de política pública de educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino, posteriormente com participação da sociedade civil organizada e Conselhos Municipais de Educação;

6.2) concluir a ampliação e a reestruturação das escolas públicas que ainda não possuem as instalações de quadras, laboratórios de informática, bibliotecas, refeitórios e cozinhas, auditórios, salas de recursos multifuncionais e salas multiuso, com padrões arquitetônicos adequados à legislação e à demanda, garantindo espaços para o funcionamento da educação integral, até o ano de 2020, de forma gradativa e programada;

6.3) garantir a articulação da escola com diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema, fornecendo a locomoção e a alimentação dos alunos atendidos em tempo integral;

6.4) ofertar atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social (SEST, SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAT) entre outras, vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.5) articular com as Entidades Beneficentes de Filantropia, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, e do Art. 214 da Constituição Federal, o atendimento gratuito aos alunos da rede pública de ensino, oferecendo atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica;

6.6) atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais, garantindo o transporte e a alimentação dos alunos, infraestrutura e condições adequadas de permanência dos alunos matriculados;

6.7) ofertar vagas para a Educação Infantil em tempo integral de acordo com os critérios definidos pela Comissão Interna Municipal de Educação Integral;

6.8) garantir o período de férias e recessos de acordo com o calendário escolar da rede municipal de Vila Velha;

6.9) elaborar a proposta pedagógica e curricular da educação em tempo integral, com a participação da comunidade escolar, sociedade civil, Conselho Municipal de Educação em parceria com a SEMED;

6.10) estender gradativamente, a política de Educação Integral do Município, a cada 04 (quatro) anos, de modo a atingir esta meta até 2025, com ampliação de vagas nas unidades municipais já existentes e/ou construção de novas unidades em parceria com a União e o Estado do Espírito Santo, com a participação de uma Comissão Interna de Educação Integral, a indicação e justificativa dos critérios de escolha das escolas a serem atendidas;

6.11) garantir a ampliação e a efetivação do projeto municipal rumo ao ensino médio, por meio de ações pedagógicas específicas, assim como, a inserção gradativa, em até cinco anos, a partir da vigência deste plano da educação integral para o ensino do 9º ano, na rede municipal de Vila Velha;

6.12) permanência dos alunos por no mínimo 07 horas (04h de ensino regular, somadas às 03h de atividades educacionais diversificadas, considerando a totalidade do tempo de sua permanência na unidade escolar ou 35 horas semanais, incentivando campos da cultura, arte, ciências e educação ambiental, esporte, lazer, acompanhamento pedagógico, comunicação e uso de mídias, direitos humanos e economia solidária);

6.13) buscar atender, de forma gradativa, 100% (cem por cento) dos alunos matriculados nas escolas contempladas pela Política Pública de Educação Integral, sendo obrigatório o atendimento de 50% (cinquenta por cento) no mínimo, até o ano de 2020;

- 6.14) estabelecer a implementação das estratégias municipais da Política Pública em Tempo Integral, por meio de portaria, decreto e lei, até o segundo ano de vigência desse plano;
- 6.15) garantir a locomoção dos alunos matriculados no Programa de ampliação de jornada escolar que necessitam de transporte escolar;
- 6.16) fomentar a articulação da escola junto à comunidade local garantindo aos sábados o atendimento à comunidade por no mínimo 04h, além da carga horária semanal, com a coordenação de profissionais da rede e contratação de educadores sociais ou profissionais qualificados, incentivando os campos da arte, cultura, esporte e lazer;
- 6.17) fortalecer os Conselhos de Escola, Grêmio Estudantil e Comunidade local, através de capacitação e formação buscando a conscientização e sensibilização do papel de cada ator envolvido na política pública de educação integral;
- 6.18) estabelecer contratos, convênios, parcerias e formação de recursos humanos para trabalhar com atividades diversificadas da política pública em tempo integral;
- 6.19) garantir a efetivação e/ou ampliação da jornada de profissionais do magistério concursados/efetivos da rede municipal, para o trabalho com a educação em tempo integral, considerando 40h de carga horária ou sub-regência, totalizando 50h;
- 6.20) equipar as Escolas Polos, com salas temáticas e multifuncionais;
- 6.21) garantir o acesso da criança com necessidades especiais à educação em tempo integral, com acompanhamento de cuidador e profissionais de educação especial;
- 6.22) garantir a locomoção e o transporte para os alunos atendidos pelo Programa Municipal de educação Integral em regime de colaboração com a União e/ou parcerias com as entidades de Serviço Social.

Meta 7

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégias:

- 7.1) formalizar e executar os planos de ações articuladas (PAR) dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar, bem como apresentar um documento de normatização para efetivação da formação continuada;
- 7.2) fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados do IDEB das unidades públicas municipais de ensino de Vila Velha;
- 7.3) acompanhar a prestação de assistência técnica e financeira conforme a fixação de metas intermediárias estabelecidas e pactuação das unidades de ensino com IDEB abaixo da média nacional para garantir a utilização da verba conforme os prazos determinados pelo MEC;
- 7.4) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação elaborados pelos professores do Ensino Fundamental, garantindo uma formação continuada específica, de forma a atender aos critérios da avaliação nacional, numa perspectiva crítica e com ênfase no espírito científico;
- 7.5) garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pela legislação vigente;
- 7.6) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para o ensino fundamental, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o

acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, proporcionando acessibilidade contínua aos profissionais da tecnologia educacional;

7.7) garantir a informatização das escolas e a aplicabilidade de tecnologias educacionais e atualização das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, assegurando a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes por meio da inserção destas tecnologias no contexto diário da educação básica;

7.8) garantir os repasses financeiros federal e municipal suficientes, de acordo com o plano de aplicação de cada escola, mediante transferência direta de recursos financeiros à escola e apoio técnico, com vistas à ampliação da participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos e no desenvolvimento da gestão democrática efetiva;

7.9) ampliar programas e intensificar ações de atendimento ao estudante em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde e qualificar a todos os profissionais da educação para atuarem preventivamente nas ações de saúde;

7.10) manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos, de acordo com as necessidades, para as unidades de ensino, tendo em vista a equalização regional das oportunidades educacionais;

7.11) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as unidades de ensino fundamental;

7.12) implementar as diretrizes pedagógicas para o ensino fundamental respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.13) informatizar a gestão das escolas, e da secretaria de educação do município de Vila Velha, com garantia de formação continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação, bem como implantar o sistema de gestão e implementar o Núcleo de Tecnologia Municipal a fim de ofertar cursos, pela Plataforma-E-PROINFO, para os técnicos da secretaria de educação;

7.14) garantir políticas de combate à violência na escola e construção de cultura de paz no ambiente escolar dotada de segurança para a comunidade escolar;

7.15) acompanhar e avaliar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de risco social, assegurando-se os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;

7.16) garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral;

7.17) ampliar a educação escolar do campo, a partir de visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural;

7.18) revisão em nível de município, do ato normativo de criação dos conselhos escolares e do regimento interno comum, com representação de trabalhadores em educação, pais, alunos, servidores e comunidade, escolhidos pelos seus pares e do Diretor;

7.19) assegurar a todas as escolas, água tratada e saneamento básico; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para prática de esportes; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências;

7.20) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.21) promover a articulação dos programas da área da educação municipal com os de outras áreas como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte, cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, que as ajude a garantir melhores condições para o aprendizado dos estudantes;

7.22) realizar articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, para o atendimento integral aos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações curativas, de prevenção, promoção e atenção à saúde;

- 7.23) aprimorar ações efetivas especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino;
- 7.24) orientar as políticas das redes e sistemas de educação, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem;
- 7.25) garantir a elaboração de um plano de aplicação a partir da análise individual de cada unidade de ensino respeitando as necessidades financeiras da escola, conforme a tipologia, as ações didáticas pedagógicas e o número de alunos;
- 7.26) garantir biblioteca escolar em todas UMEFs e UMEIs, equipadas com recursos tecnológicos afins, e renovação do acervo no máximo trienalmente com aquisição de títulos de livros de literatura infantil e/ou títulos de literatura juvenil, de acordo com a demanda de cada unidade de ensino;
- 7.27) garantir o profissional bibliotecário em todas UMEFs e UMEIs, de acordo com a Lei nº 12.244/10, até o prazo máximo de 05 (cinco) anos da vigência deste plano;
- 7.28) inserir a promoção da alimentação saudável e adequada na proposta pedagógica das unidades de ensino, utilizando a alimentação escolar como ferramenta pedagógica, na ótica da interdisciplinaridade e atuação multiprofissional;
- 7.29) garantir o cumprimento dos cardápios planejados, com previsão adequada dos recursos, repasses periódicos e regulares às Caixas Escolares, incluindo a aquisição de produtos da Agricultura Familiar, por meio da regulamentação da tramitação dos processos das Caixas Escolares/PNAE, do reajuste periódico dos valores financeiros e da manutenção do quadro técnico de nutricionistas de acordo com a Resolução/CFN nº 465/2010;
- 7.30) ofertar capacitação à comunidade escolar para os temas referentes à alimentação, nutrição, PNAE, sistemas alimentares, entre outros, com objetivo de promover o envolvimento dos seus membros, a diversificação da alimentação escolar, melhor compreensão e aceitação do papel da alimentação na escola;
- 7.31) confrontar os dados com os apresentados pelo PISA e a partir dos mesmos, elaborar estratégias para a melhoria dos resultados;
- 7.32) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos.

Meta 8

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade do Município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias:

- 8.1) ampliar a quantidade de unidades de ensino com oferta de Educação de Jovens e Adultos no município, institucionalizando programas e desenvolvendo tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado e recuperação, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais rural e urbano;
- 8.2) garantir a aplicabilidade de programas de alfabetização para jovens e adultos, em regime de colaboração com a União e o governo estadual e parcerias com instituições privadas, tanto para a população urbana como para a população do campo, com horários flexíveis;
- 8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão do ensino fundamental;
- 8.4) fomentar, de acordo com a demanda local, urbana e rural, a formação e a qualificação técnica inicial por meio de parcerias com entidades privadas e públicas;
- 8.5) garantir que a equipe pedagógica da Unidade de Ensino acompanhe os casos de reincidência de faltas com apreciação das causas, em conjunto com a equipe docente firmando planos de intervenções de modo a alcançar a minimização da evasão escolar;

8.6) garantir parcerias com as áreas de assistência social e saúde e a Vara da Infância e da Juventude.

Meta 9

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

- 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2) consolidar e buscar novas parcerias para assegurar a captação de Programas Federais e Estaduais para implementação de ações de alfabetização;
- 9.3) manter a oferta e o acompanhamento, o acesso ao ensino fundamental aos egressos de programas de alfabetização;
- 9.4) assegurar e intensificar as chamadas públicas em diversos meios de comunicação, nas comunidades e escolas e promover o dia D para alfabetização de jovens e adultos;
- 9.5) promover e executar em articulação com a área da saúde do município, programas de atendimento oftalmológico nas escolas e fornecimento gratuito de óculos pela Secretaria de Saúde para estudantes da Educação de Jovens e Adultos;
- 9.6) executar, em articulação com a área de saúde, programa municipal de atendimento médico nas especialidades: fonoaudióloga, odontologia, psicologia, neurologia, psiquiatria, ortopedia, ginecologia, infectologia e cardiologia, para estudantes da Educação de Jovens e Adultos;
- 9.7) criar polo que funcione como centro de formações para jovens e adultos com vistas às certificações;
- 9.8) implementar nas unidades de ensino programas de apoio aos adultos, jovens e principalmente aos idosos, voltados para atividades tecnológicas culturais e esportivas.

Meta 10

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

- 10.1) estabelecer parcerias com os Governos Federal, Estadual e Municipal para ampliar a oferta de cursos de educação profissional, ofertando turmas presenciais na modalidade de EJA no turno diurno, favorecendo o acesso, permanência e sucesso escolar dos educandos;
- 10.2) implementar políticas públicas de prevenção à evasão, fomentando redes de proteção;
- 10.3) garantir a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação e formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional;
- 10.4) estabelecer parcerias com indústrias, empresas e órgãos públicos existentes no município, para garantir estágio remunerado, como forma de preparação e inserção dos educandos da EJA no mundo do trabalho;
- 10.5) oferecer curso de instrução ao mercado de trabalho nos anos finais do ensino fundamental;
- 10.6) criar mecanismos de valorização de projetos pedagógicos inovadores que visem ao sucesso coletivo;
- 10.7) garantir currículo diversificado, por meio de parcerias voltadas para a educação profissional inicial;
- 10.8) ofertar formação continuada específica e adequada ao currículo para os docentes da EJA;

- 10.9) reativar e assegurar a participação dos docentes da EJA nos fóruns da educação;
- 10.10) garantir infraestrutura adequada para efetivação da educação profissional inicial;
- 10.11) incentivar a permanência do educando na escola, através de campanha que favoreça sua inserção social e cultural;
- 10.12) garantir sala de apoio para o aluno da EJA, visando ao acesso a instrumentos tecnológicos de forma a contribuir para a execução de trabalhos acadêmicos assim como acesso a sites pertinentes a sua formação educacional e profissional.

Meta 11

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

- 11.1) incentivar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio de parcerias com o instituto federal e por encaminhamento de projetos e programas específicos voltados para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e da EJA- Educação de jovens e adultos;
- 11.2) acompanhar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;
- 11.3) divulgar a oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;
- 11.4) propor parcerias para o acolhimento de estagiários da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se o caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno;
- 11.5) divulgar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
- 11.6) informar sobre a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;
- 11.7) apresentar as possibilidades de oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 11.8) proporcionar condições de acesso na educação profissional técnica de nível médio, visando à redução das desigualdades étnico raciais e regionais.

Meta 12

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

- 12.1) ampliar o quadro de recursos humanos por meio de processo seletivo de forma a garantir e interiorizar o acesso à graduação, à especialização e ao mestrado;
- 12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características locais uniformizando a expansão no território municipal, assim como oferecer cursos preparatórios para acesso à educação profissional científica e tecnológica;

12.3) ofertar educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica em todas as áreas do conhecimento, de acordo com a demanda para o ensino público municipal;

12.4) garantir a oferta de estágio como parte da formação de nível superior, oferecidos pelo polo UAB;

12.5) garantir condições de acessibilidade no polo UAB, nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.6) elaborar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do município;

12.7) colaborar com o Governo Federal na divulgação de programas e ações de incentivo a mobilização estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.8) assegurar atendimento específico às populações do campo, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto à comunidade;

12.9) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, pós-graduação, lato e stricto sensu considerando as necessidades do desenvolvimento do Município, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;

12.10) garantir programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de graduação do polo UAB;

12.11) estimular a implantação de Instituições Públicas de Ensino Superior no município.

Meta 13

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

13.1) divulgar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.2) acompanhar o processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.3) participar das discussões visando à melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.4) contribuir, por meio do polo da Universidade Aberta do Brasil - UAB, para elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu.

Meta 14

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

- 14.1) acompanhar a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;
- 14.2) divulgar a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu presencial e a distância e o financiamento estudantil, por meio do FIES, à pós-graduação stricto sensu;
- 14.3) implementar ações, por meio do polo Universidade Aberta do Brasil, para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado;
- 14.4) viabilizar por meio do polo Universidade Aberta do Brasil programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 14.5) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;
- 14.6) promover por meio de divulgação o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;
- 14.7) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs;
- 14.8) divulgar e acompanhar a pesquisa aplicada, no âmbito das Instituições de Educação Superior - IES - e das Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Meta 15

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

- 15.1) atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação inicial de profissionais do magistério com a finalidade de ofertar curso de licenciatura para estes professores em parceria com instituições públicas e comunitárias de educação superior existente no município e/ou regime de colaboração com a União e governo estadual;
- 15.2) fomentar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei no 10.861, de 2004, permitindo inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
- 15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública;
- 15.4) consolidar e fortalecer o setor de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, dando condições de infraestrutura e funcionamento;
- 15.5) buscar parcerias junto aos governos federal e estadual para a formação e a valorização dos profissionais da educação de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço;
- 15.6) implementar programas específicos para formação de professores para atender a educação do campo;
- 15.7) identificar os profissionais sem formação e proporcionar o ingresso e permanência em cursos superiores em parcerias com instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes;

15.8) consolidar e/ou implementar plataforma eletrônica municipal para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes;

15.9) resgatar o PDE Interativo e consolidar o Sistema Nacional de Formação Continuada - SINAFOR onde os gestores municipais deverão fortalecer as parcerias MEC/UFES/IFES para viabilizar a contemplação do SINAFOR no município;

15.10) garantir a regulamentação da progressão por merecimento ([Lei Municipal 4670/2008](#) - Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Vila Velha) como forma de incentivo a continuação dos estudos.

Meta 16

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como solicitar junto as IES – Instituição de Educação Superior e universidades cursos de formação continuada (aperfeiçoamento, especialização e stricto sensu), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil e outras instituições parceiras;

16.2) expandir programa de composição de acervo de livros didáticos, paradidáticos, de literatura e dicionários, sem prejuízo de outros, a ser disponibilizado para os professores das escolas da rede pública de educação básica;

16.3) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar;

16.4) garantir, nos planos de carreira dos profissionais do magistério municipal licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação stricto sensu, garantindo, no máximo por ano, 5% (cinco por cento) dos profissionais efetivos e estáveis, sejam contemplados “sem distinção” com a liberação das referidas licenças, sem prejuízo de sua remuneração, propondo regulamentação da legislação vigente, definindo os critérios para sua concessão;

16.5) garantir a participação dos profissionais da educação em congressos, simpósios, encontros, fóruns e outros eventos relacionados à educação, sem prejuízo financeiro ao profissional;

16.6) estabelecer programas diversificados de formação continuada e atualização visando à melhoria do desempenho, no exercício da função, para gestores de escolas municipais;

16.7) oportunizar o estudo, o debate e a participação dos profissionais da educação nos movimentos sindicais;

16.8) instituir legalmente Setor de Formação Continuada, para garantir as diversas formações a todos os profissionais da educação;

16.9) garantir no calendário escolar os encontros periódicos mensais de formação continuada para todos os profissionais da educação;

16.10) viabilizar complementação de verbas para Caixas Escolares, com a finalidade de ampliar o acervo, de acordo com a demanda existente nas Unidades de Ensino;

16.11) propor à Administração em regime de colaboração com a União e governo estadual a aquisição de ferramentas tecnológicas, sendo disponibilizadas para os profissionais efetivos em exercício, em até 5 (cinco) anos da vigência deste plano.

Meta 17

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.

Estratégias:

17.1) criar por meio de Lei Municipal um sistema permanente de negociação para implementação do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, garantindo na sua integridade a Lei do Piso Salarial no que concerne seu vencimento, até o primeiro ano de vigência deste plano;

17.2) acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores obtidos a partir da pesquisa nacional por amostragem de domicílios periodicamente divulgados pelo IBGE e outros órgãos de pesquisas como também pela inflação, carga horária equiparada a outras categorias, insalubridade e formação, garantindo remuneração para o profissional da Educação Básica com base na média nacional, considerando a escolaridade equivalente, até 03 (três) anos de vigência deste plano;

17.3) garantir o cumprimento, no âmbito municipal do Plano de Carreira do magistério, com regulamentação da progressão por merecimento, no prazo de um ano da vigência deste plano;

17.4) garantir o acréscimo de um percentual mínimo de 10% (dez por cento) sobre o vencimento dos profissionais da educação efetivos, na ativa, que tenham duas lotações de 25 horas, como forma de incentivo à dedicação exclusiva na rede municipal de Vila Velha, no prazo de até 04 (quatro) anos de vigência deste plano;

17.5) delimitar percentual mínimo de 80% (oitenta por cento) para composição dos cargos de provimento efetivo da rede municipal de educação;

17.6) constituir uma comissão com representação paritária do executivo e do magistério, eleitos em assembleia para implementação da atualização progressiva do PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional (magistério) com as devidas atualizações de níveis e referências na carreira, a partir do primeiro ano de vigência deste plano;

17.7) assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos profissionais da Educação Básica, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal e com ganhos adicionais proporcionais aos aumentos dos recursos vinculados à educação;

17.8) estabelecer no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração e Estatuto do Magistério, tendo como referência o mês de março, reajuste salarial dos profissionais da educação.

17.9) garantir reajuste salarial anual no mês de referência e apresentar anualmente um plano de reajuste até o segundo ano de vigência deste plano, extensivo aos inativos e aposentados;

17.10) promover Concursos Públicos de Provas e Títulos, para os profissionais da educação, e do quadro de pessoal administrativo ao atingir 20% (vinte por cento) de contratos temporários;

17.11) garantir a hora-atividade dos professores nas unidades escolares municipais, conforme prevê a LDB e a Lei nº 11.738/2008 que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, a partir do primeiro ano de vigência deste plano;

17.12) valorizar os profissionais do Magistério, através de uma política que garanta o estabelecimento do piso salarial;

17.13) reelaborar, quadrienalmente, o Estatuto do Magistério Público Municipal, com a efetiva participação paritária entre os profissionais da educação e representantes do governo, mediante decisão em assembleia visando à valorização e ao aperfeiçoamento profissional e à melhoria da qualidade de ensino, a partir do primeiro ano de vigência deste plano;

17.14) implantar, a partir da aprovação deste PME, uma política de apoio e assistência aos trabalhadores em educação, por meio de institucionalização do vale-alimentação e de vale-transporte para todos;

17.15) garantir preferencialmente, progressivo repasse de recursos do Tesouro municipal para pagamento dos aposentados e pensionistas;

17.16) valorizar os profissionais do magistério municipal, a fim de equiparar a 80% (oitenta por cento) ao final do 4º, e a igualar, no 6º ano de vigência do PME, o seu rendimento médio ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

17.17) valorizar os profissionais do magistério municipal, a fim de equiparar a 80% (oitenta por cento) ao final do 3º, e a igualar, no 5º ano de vigência do PME, o seu rendimento médio ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente;

17.18) criar uma comissão permanente de avaliação da implementação das metas de valorização com paridade entre governo e trabalhadores da educação responsável por apresentar um relatório anual desse acompanhamento.

Meta 18

Meta 18: assegurar, no prazo de 02 (dois) anos, a existência de plano de carreira para os (as) profissionais da educação básica do sistema de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1) estruturar a rede municipal de ensino, visando a atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, 80% (oitenta por cento) de servidores nomeados em cargos de provimento efetivo em efetivo exercício, até o segundo ano de vigência desse plano;

18.2) oportunizar a oferta de cursos técnicos de nível médio em parceria com instituições públicas destinadas à formação de funcionários de escola para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção da infraestrutura escolar, inclusive para alimentação escolar;

18.3) realizar, no prazo de dois anos de vigência desta Lei, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, o censo dos funcionários de escola da rede municipal de ensino;

18.4) investir os recursos provenientes das transferências voluntárias na área da educação contemplando a lei específica, estabelecendo planos de carreira para os profissionais da educação, com prestação de contas anualmente, especificando os investimentos no âmbito da rede municipal de ensino;

18.5) valorizar as diversas categorias profissionais da Educação, inclusive os funcionários de escola, garantindo a progressão funcional (por níveis, categorias, classes), a partir da aprovação deste plano;

18.6) criar núcleos de apoio multidisciplinar, em parceria com outras secretarias, contemplando profissionais tais como: psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, entre outros, para atendimento aos profissionais do Magistério da rede municipal de ensino;

18.7) implantar ações efetivas, especificamente voltadas para a prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e moral dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino, até o quarto ano de vigência deste plano;

18.8) implantar programas de educação preventiva para saúde vocal dos profissionais da educação em parceria com a União, Estado e Instituições Públicas e Privadas;

18.9) alterar a legislação e estabelecer convênios com espaços culturais visando a aprimorar e enriquecer os conhecimentos dos educadores, assegurando o acesso gratuito dos trabalhadores da educação;

18.10) garantir o uso do centro de capacitação e complementação do ensino fundamental, conforme [decreto lei nº 315, 316, 317 e 318 de 05 de dezembro de 2000](#), exclusivamente para a formação continuada dos profissionais da educação da rede deste município em até 01 ano de vigência deste plano;

18.11) garantir e reconhecer ações da formação continuada da rede municipal de ensino para a pontuação por merecimento do plano de carreira;

18.12) criar na estrutura da Secretaria Municipal de Educação cargos técnicos e garantir que 30% (trinta por cento) destes cargos sejam providos por meio de concurso público, durante a vigência deste plano.

Meta 19

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 02 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a

consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, para tanto.

Estratégias:

- 19.1) garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito do Município, com a regulamentação do Conselho Municipal de Educação, a nomeação de diretores de escola vinculada a participação da comunidade escolar, por meio de consulta pública à comunidade;
- 19.2) fomentar e oportunizar a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores por meio de consulta pública à comunidade;
- 19.3) desenvolver programas de formação em gestão escolar a fim de subsidiar a formação dos profissionais em educação que queiram se candidatar à direção de escola;
- 19.4) envolver todos os segmentos da escola, principalmente os Conselhos Escolar e Fiscal, para discussão, elaboração e execução do Plano de Aplicação dos recursos financeiros, assim como, a prestação de contas demonstrando os valores de todos os recursos da educação e sua aplicação;
- 19.5) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações, incluindo apoios financeiros;
- 19.6) ampliar e efetivar os programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, do Conselho Municipal de Educação e demais representações da escola pública básica;
- 19.7) incentivar e garantir a continuidade das atividades do Fórum de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais com periodicidade bianual, bem como, efetuar o acompanhamento da execução e avaliação deste PME;
- 19.8) garantir a constituição e renovação de conselheiros dos Conselhos Escolares, através de eleições, bem como seu fortalecimento, como instrumento de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;
- 19.9) estimular e garantir espaço e tempo previsto em calendário, visando a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares e calendário escolar;
- 19.10) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
- 19.11) desenvolver programas de formação de diretores escolares, a fim de subsidiar a gestão democrática, durante o seu mandato;
- 19.12) garantir a escolha do diretor por meio de consulta pública à comunidade, preferencialmente em parceria com o Tribunal Regional Eleitoral, permitindo uma única recondução consecutiva para mais um mandato, com mandatos revogáveis;
- 19.13) construir o Plano de Gestão para o seu mandato juntamente com o Conselho de Escola, apresentando-o posteriormente à comunidade escolar;
- 19.14) garantir, em até 06 (seis) anos de vigência do plano, a criação do cargo e a realização de concurso público para profissional responsável por atribuições administrativas e contábeis, de acordo com a tipologia da Unidade Escolar;
- 19.15) fortalecer o efetivo funcionamento dos Conselhos ligados a educação (Conselho Municipal de Educação, CACS/FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar) garantindo o apoio técnico e financeiro;
- 19.16) fortalecer os órgãos de assessoramento da Secretaria Municipal de Educação: Conselho Municipal de Educação, CACS/FUNDEB, Alimentação Escolar, bem como, Conselho Escolar, Associação de Pais, organizações estudantis e da comunidade escolar, provendo recursos financeiros no [LDO](#), [LOA](#) e [PPA](#);
- 19.17) instituir um fórum municipal Interconselhos (Conselho Municipal de Educação, CACS FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar e Conselho Escolar), que se reúna trimestralmente, para trocar experiências e dialogar sobre as políticas educacionais do município;

- 19.18) dar continuidade à assessoria nas escolas quanto à dinamização dos seus Conselhos e outras formas de participação da comunidade escolar, promovendo a formação continuada para todos os segmentos do Conselho Escolar, com foco na gestão democrática;
- 19.19) criar mecanismos por meio de campanhas e debates que motivem o processo de candidatura ao Conselho Escolar;
- 19.20) assegurar que toda a rede de ensino elabore ou reelabore o projeto político pedagógico com previsão no calendário escolar da unidade de ensino com participação da comunidade escolar, apoio técnico da Secretaria Municipal de Educação, permanentemente, ao longo da vigência deste plano;
- 19.21) promover a participação e o envolvimento da comunidade na escola, através de atividades extraclasse, projetos culturais e esportivos, visando à integração dos pais no ambiente escolar, com ações constantes no Projeto Político-Pedagógico;
- 19.22) assegurar a qualidade do desempenho da gestão escolar acompanhando e avaliando a eficiência e eficácia dos resultados, de acordo com a avaliação da comunidade escolar;
- 19.23) assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, por meio do repasse de recursos federais e municipais, diretamente às escolas;
- 19.24) promover para a comunidade escolar, palestras, encontros, seminários para divulgação e discussão de legislações educacionais, com previsão de recursos financeiros;
- 19.25) implantar um sistema de coleta de dados educacionais, em parceria com outras Secretarias, que contemple informações sobre todo o sistema de ensino do Município, abrangendo as redes pública e privada, com vistas à elaboração de um sistema de indicadores educacionais;
- 19.26) promover, a cada dois anos a partir da vigência deste plano, uma Conferência Municipal de Educação, precedida por etapas escolares, locais e regionais sob a coordenação do Fórum Municipal de Educação, com garantia de apoio técnico-administrativo e financeiro da Secretaria Municipal de Educação, visando à avaliação das metas e estratégias, de forma a subsidiar o plano do decênio subsequente, a ser elaborado até o final do primeiro semestre do último ano de vigência deste PME;
- 19.27) fomentar e apoiar a continuidade da coordenação estadual de fortalecimento dos Conselhos Escolares do estado do Espírito Santo/MEC com sede no município de Vila Velha, oferecendo a estrutura necessária;
- 19.28) incentivar e apoiar financeiramente a participação e apresentações das experiências exitosas dos profissionais de educação advindas das unidades escolares e dos Conselhos Municipais de Educação, em eventos educacionais;
- 19.29) fortalecer a atuação dos conselhos, por meio de suporte financeiro para suas atividades bem como a formação continuada dos conselheiros, em parceria também com a União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação – UNCME;
- 19.30) sistematizar a criação dos grêmios estudantis como espaço de participação e exercício da cidadania com eleição dos representantes de turma.

Meta 20

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

- 20.1) garantir que o recurso seja aplicado de forma permanente e sustentável para todas as etapas e modalidades da educação pública deste município;
- 20.2) garantir a aplicação dos recursos do salário-educação conforme previsto em leis vigentes;
- 20.3) garantir a aplicação dos recursos do fundo nacional destinado a educação básica conforme previsto em leis vigentes;

- 20.4) apresentar semestralmente a receita corrente e o gasto total de pessoal da educação para os órgãos de controle social e sindicato representativo da categoria, com visibilidade nos meios eletrônicos, garantindo o investimento conforme previsto em leis vigentes;
- 20.5) garantir nos orçamentos municipais anuais, a previsão do suporte financeiro às metas constantes deste Plano Municipal de Educação;
- 20.6) buscar recursos financeiros, junto às esferas federal e estadual, por meio de apresentação de projetos, visando a garantir uma educação pública de qualidade;
- 20.7) alocar recursos financeiros que promovam a expansão e melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica, constituindo os órgãos centrais em unidade orçamentária, com a garantia de que dirigentes da pasta educacional sejam gestores plenos dos recursos vinculados sob o controle e fiscalização de Conselhos e demais órgãos fiscalizadores, que sejam advertidos e responsabilizados na forma da lei, na hipótese de possíveis irregularidades;
- 20.8) garantir recursos financeiros em regime de colaboração com a União, governo estadual e municipal para ampliação da rede física com a infraestrutura necessária e adequada para promover acesso, permanência, condições de aprendizagem do aluno e da qualidade do ensino público municipal;
- 20.9) garantir aplicação do custo aluno-qualidade e o custo aluno-qualidade inicial, da educação básica, à luz da ampliação do investimento público em educação de acordo com a legislação;
- 20.10) realizar e divulgar estudos sobre os custos da educação básica nas suas diferentes etapas e modalidades, com base em parâmetros de qualidade, buscando a melhoria da eficiência e a garantia da qualidade do atendimento;
- 20.11) facilitar os mecanismos e instrumentos de acesso ao portal da transparência para melhor entendimento das informações;
- 20.12) garantir nos orçamentos municipais anuais a previsão do suporte financeiro ao Centro de Capacitação do Ensino Fundamental para promover ações da formação continuada do município aos trabalhadores da educação.