

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTES PARA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANDRÉIA HELOISA ARANTES**

**DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FREIREANA E DA ELABORAÇÃO**  
**DO PRIMEIRO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA EDUCAÇÃO**  
**DO CAMPO DE UBERLÂNDIA- MG**

UBERLÂNDIA – MG

2022



**ANDRÉIA HELOISA ARANTES**

**DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FREIREANA E DA ELABORAÇÃO  
DO PRIMEIRO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO DE UBERLÂNDIA- MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional da Universidade de Uberaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Planejamento

Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

UBERLÂNDIA - MG  
2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A14d Arantes, Andréia Heloisa.  
Desafios da gestão democrática Freireana e da elaboração do primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) da educação do campo de Uberlândia-MG / Andréia Heloisa Arantes. – Uberlândia (MG), 2022.  
138 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de pesquisa: Fundamentos e Planejamento.  
Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho.

1. Educação. 2. Projetos pedagógicos. 3. Projetos – Elaboração. 4. Gestão democrática. I. Alves Filho, Eloy. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370

ANDRÉIA HELOISA ARANTES

DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA FREIREANA E DA ELOBOÇÃO  
DO PRIMEIRO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP DO CAMPO DE  
UBERLÂNDIA, M.G.

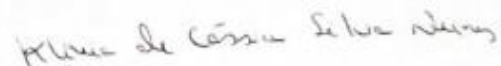
Dissertação apresentada ao Programa  
de Mestrado em Educação da  
Universidade de Uberaba, como  
requisito final para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Aprovada em 23/02/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eloy Alves Filho (Orientador)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profª. Drª. Klivia de Cássia Silva  
Nunes  
Universidade Federal de Uberlândia -  
UFU



Profª. Drª. Gercina Santana Novais  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



## AGRADECIMENTO

O ato de agradecer é a forma mais sincera de distribuição dos sentimentos elevados. É um momento de comunhão e graças àqueles construtores que te apresentaram luz na trajetória da vida. Por esse motivo, rendo graças primeiro a Deus, Jesus, Maria Santíssima e toda espiritualidade superior que foram um farol na constituição do meu ser biopsicossocial e espiritual.

Em seguida, aos meus pais: minha mãe Hilda Caetano da Silva Arantes, na pátria espiritual e meu pai Maurílio José de Arantes. Também ao meu tio Adilson Caetano que sempre me inspirou os estudos e foi meu parceiro e amigo no decorrer do mestrado; ao meu esposo Fernando, meu companheiro acolhedor, cheio de amorosidade; às minhas Annas, minha vida, razão do meu existir que não me deixaram desistir com abraços e carinhos madrugada afora; aos meus irmãos, em especial Alexsandra Mara, que sempre esteve do meu lado, junto a toda sua família.

Agradeço também à escola Domingas Camin e todos os amigos que estiveram comigo e foram mola propulsora para esta travessia. Agradeço a toda equipe do CEMEPE, SME, o incentivo, apoio e confiança em especial a Liliane Ribeiro da Silva, coordenadora de projetos educacionais do CEMEPE, e Tânia Maria de Souza Toledo, Secretária Municipal de Educação.

Ao Prof. Dr. Eloy Alves Filho, um orientador estimulador que se fez tão presente, proporcionando uma troca epistemológica, cultural e histórica no decorrer da pesquisa, indicando-me o caminho a seguir rumo a este sonho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gercina Novaes Santana e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Klivia de Cássia Nunes o aceite em fazer parte da minha banca de qualificação e agradeço, de maneira especial, às valiosas dicas que recebi naquele momento. A todos os demais professores do mestrado, o companheirismo e pela convivência.

Por fim, quero agradecer imensamente a todos que não foram citados, mas que, de maneira direta ou indireta, ajudaram-me a chegar a este momento de vitória.





“É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas,  
mas com reflexão e prática.”  
Paulo Freire



## RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, por meio da linha de pesquisa Fundamentos e Planejamento e ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas, intitulada “Desafios da gestão democrática Freireana e da elaboração do primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) da educação do campo de Uberlândia-MG” tem como objetivo analisar a realidade da gestão educacional democrática Freireana na elaboração do primeiro PPP do campo do município de Uberlândia-MG no período de 2016 a 2021. O estudo qualitativo contemplou revisão bibliográfica, documental e de observação participante, estabelecendo um diálogo democrático com a comunidade escolar. Os principais autores foram Arroyo, Caldart e Molina (2004), Amorim (2017), Porto (1994), Souza (2016), Veiga (1998) e Freire (1986, 1992, 1996, 2000, 2001, 2005, 2007). No que se refere à revisão bibliográfica, os resultados da busca permitem-nos afirmar que no site da *Scielo* e da CAPES não encontramos nenhuma pesquisa sobre o tema. Somente na BDTD encontramos uma dissertação mais próxima do tema em tela. Quanto à análise documental, utilizamos os seguintes documentos: projeto político pedagógico das escolas do campo da cidade de Uberlândia; indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira- INEP; resultados do IDEB; itinerários avaliativos e seus instrumentais; livro de atas; livro de relatórios de rodas de conversa; legislações do campo. Diagnosticamos os principais desafios de uma gestão democrática Freireana do campo: falta o conteúdo da educação do campo na grade curricular das licenciaturas das universidades, visto que os professores desconhecem a temática educação do campo; os currículos das escolas básicas da rede municipal são simplesmente readaptados do urbano para o rural; falta de um sistema de ensino do município de Uberlândia que dê autonomia de grade curricular e calendário escolar para atender à comunidade campestre conforme as condições de trabalho e condições climáticas; quadro de pessoal rotativo e falta de formação continuada em educação do campo. Identificamos também os primeiros passos de uma gestão Freireana campestre na escola municipal Domingas Camin. E, no que se refere ao momento da pesquisa, vislumbramos os caminhos Freireanos da construção do primeiro PPP do campo da rede municipal Uberlândia-MG e, apesar da pandemia, os sujeitos de Miraporanga foram instigados à consciência crítica do saber e do poder popular criando espaços de relações entre a comunidade e o meio em que se vive, buscando os melhores caminhos decisórios políticos, econômicos e sociais para o Distrito de Miraporanga. Como principais resultados: implantação do ensino médio no noturno; início de projetos com a identidade da escola envolvendo a participação ativa da comunidade escolar; início de construções de laboratórios comunitários pedagógicos do campo, galinheiro e horta, que viabilizaram o ensino-aprendizagem mais eficaz; a melhoria dos índices das provas sistêmicas que atingiram as metas da escola, aumento de frequência, controle da evasão escolar, controle da rotatividade; além do início do CRAS itinerante no Distrito de Miraporanga para proteção da família, em especial da mulher, do negro, das crianças e dos adolescentes.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico; gestão democrática.



## ABSTRACT

This dissertation, linked to the Professional Master's Program in Education: Teacher Training for Basic Education, through the research line Fundamentals and Planning and the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices, entitled "Challenges of management Freirean democratic education and the elaboration of the first Pedagogical Political Project (PPP) of education in the countryside of Uberlândia-MG" aims to analyze the reality of Freirean democratic educational management in the elaboration of the first PPP in the countryside of the municipality of Uberlândia-MG in the period of 2016 to 2021. The qualitative study included a bibliographical, documentary and participant observation review, establishing a democratic dialogue with the school community. The main authors were Arroyo, Caldart and Molina (2004), Amorim (2017), Porto (1994), Souza (2016), Veiga (1998) and Freire (1986, 1992, 1996, 2000, 2001, 2005, 2007). With regard to the bibliographic review, the search results allow us to state that on the Scielo and CAPES websites we did not find any research on the subject. Only in BDTD can we find a dissertation closer to the topic at hand. As for the documental analysis, we used the following documents: political pedagogical project of the rural schools in the city of Uberlândia; educational indicators from the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira - INEP; IDEB results; evaluative itineraries and their instruments; minutes book; conversation wheels report book; field laws. We diagnosed the main challenges of a Freirean democratic management of the countryside: the content of rural education is lacking in the curriculum of university degrees, since teachers are unaware of the theme of rural education; the curricula of basic schools in the municipal network are simply readapted from urban to rural; lack of a teaching system in the municipality of Uberlândia that gives autonomy to the curriculum and school calendar to serve the peasant community according to working conditions and weather conditions; rotating staff and lack of continuing education in rural areas. We also identified the first steps of a peasant Freirean management in the municipal school Domingas Camin. And, with regard to the moment of the research, we glimpsed the Freirean ways of building the first PPP in the field of the municipal network Uberlândia-MG and, despite the pandemic, the subjects of Miraporanga were instigated to the critical awareness of knowledge and popular power creating spaces for relations between the community and the environment in which it lives, seeking the best political, economic and social decision-making paths for the District of Miraporanga. As main results: implementation of high school at night; start of projects with the school's identity involving the active participation of the school community; start of construction of community pedagogical laboratories in the field, chicken coop and vegetable garden, which enabled more effective teaching and learning; improvement in the rates of systemic tests that reached the school's goals, increased attendance, control of school dropout, control of turnover; in addition to the beginning of the itinerant CRAS in the District of Miraporanga to protect the family, especially women, blacks, children and adolescents.

**Keywords:** Rural Education; Pedagogical Political Project; Democratic management.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Estrutura da RME .....	76
<b>Figura 2:</b> Frota de veículos do transporte escolar.....	86
<b>Figura 3:</b> Triângulo Mineiro, Uberlândia e Miraporanga.....	89
<b>Figura 4:</b> Rio Tijuco .....	90
<b>Figura 5:</b> Resquícios da antiga Estrada Real .....	90
<b>Figura 6:</b> Igreja Nossa Senhora do Carmo.....	92
<b>Figura 7:</b> Igreja Nossa Senhora do Carmo .....	92
<b>Figura 8:</b> Ferrovia de Uberlândia .....	93
<b>Figura 9:</b> Senhora Domingas Camin .....	94
<b>Figura 10:</b> Vista aérea do entorno da Escola Domingas Camin.....	104
<b>Figura 11:</b> IDEB Português e Matemática/ Anos Iniciais/ 2019 .....	107
<b>Figura 12:</b> Itinerários Avaliativos.....	113
<b>Figura 13:</b> Itinerário - Etapa 1 preparação.....	113
<b>Figura 14:</b> Itinerário - Etapa 2 - Marco referencial .....	114
<b>Figura 15:</b> Plano de Ação Referência.....	114
<b>Figura 16:</b> Reunião entre Escola e Comunidade .....	123
<b>Figura 17:</b> Análise do solo.....	124
<b>Figura 18:</b> Momentos de adubação do solo .....	125
<b>Figura 19:</b> Plantio.....	125
<b>Figura 20:</b> Colheita.....	125
<b>Figura 21:</b> Troca de recicláveis por dinheiro e verduras expostas para venda.....	126
<b>Figura 22:</b> Exposição pedagógica no CEMEPE.....	126
<b>Figura 23:</b> Matéria Projeto Cocoricar.....	127
<b>Figura 24:</b> Crianças no galinheiro .....	128
<b>Figura 25:</b> Equipe da Coleta Seletiva .....	128
<b>Figura 26:</b> Registro de um momento de aula .....	129
<b>Figura 27:</b> Momento de formação .....	130
<b>Figura 28:</b> Momentos de Formação.....	130
<b>Figura 29:</b> Detalhe de matéria .....	131
<b>Figura 30:</b> Reunião do Grêmio Estudantil.....	132





<b>Figura 31:</b> Facha da Escola Domingas Camin .....	133
<b>Figura 32:</b> Fachada da Escolha Domingas Camin .....	133



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2016-2021 .....	26
<b>Quadro 2:</b> Número de docentes por etapa de ensino .....	33
<b>Quadro 3:</b> Metas do Plano Nacional de Educação - 2014-2024 .....	51
<b>Quadro 4:</b> Plano Estadual de Educação .....	57
<b>Quadro 5:</b> Plano Municipal de Educação .....	63
<b>Quadro 6:</b> Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, dita rurais, de Uberlândia, 2020-2021.....	77
<b>Quadro 7:</b> IDEB .....	97
<b>Quadro 8:</b> Registro das rodas de conversas .....	100
<b>Quadro 9:</b> Taxa de rendimento .....	104
<b>Quadro 10:</b> Taxa de reprovação .....	104
<b>Quadro 11:</b> Taxa de abandono .....	105
<b>Quadro 12:</b> Taxa de distorção idade/série .....	105
<b>Quadro 13:</b> Relação Escola/Comunidade .....	114



## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>ACAPRA</b>	Associação Camponesa de Produção da Reforma Agrária do Município de Uberlândia
<b>ADA</b>	Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEMEPE</b>	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB</b>	Câmara de educação Básica
<b>CEFFA</b>	Centros Familiares de Formação por Alternância
<b>CAPS</b>	Centro de Atendimento Psicossocial
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e Bases
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>NADH</b>	Atendimento às Necessidades Especiais
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PMAE</b>	Programa Municipal de Alimentação Escolar
<b>PNATE</b>	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de educação
<b>PROALFA</b>	Programa de Avaliação de Alfabetização
<b>PROEB</b>	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica



<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de educação na Reforma Agrária
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SIMAVE</b>	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UBSF</b>	Unidade Básica de Saúde da Família
<b>UNIUBE</b>	Universidade de Uberaba
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação, seccional de Minas Gerais





## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 A memória e identidade .....	15
1.2 Vida acadêmica .....	20
1.3 Ao pensar no projeto .....	22
1.3.1 <i>Objetivo geral</i> .....	24
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	24
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>25</b>
2.1 Metodologia .....	25
2.2 Pesquisa de revisão bibliográfica.....	26
2.3 Pesquisa Documental .....	29
2.4 Pesquisa Observação Participante .....	31
2.4.1 <i>Descrição dos sujeitos:</i> .....	32
2.4.2 <i>Reconstrução de diálogos</i> .....	34
2.4.3 <i>Descrição do local</i> .....	34
2.4.4 <i>Eventos especiais</i> .....	35
2.4.5 <i>Descrição das atividades</i> .....	35
2.4.6 <i>Comportamento do observador</i> .....	36
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>38</b>
3.1 Concepção de gestão democrática Freireana .....	38
3.2 Concepção de escola no campo e do campo.....	41
3.3 Marco legal da educação do campo.....	44
<b>4 DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO PPP DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA</b> .....	<b>73</b>
4.1 Concepção de Projeto Político Pedagógico (PPP).....	73
4.2 Concepção de PPP do Campo.....	74
4.3 PPP das escolas do campo da rede municipal de Uberlândia.....	76
<b>5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA DOMINGAS CAMIN</b> .....	<b>88</b>
5.1 Histórico.....	88
5.2 História da senhora Domingas Camin .....	93
5.3 A escola municipal Domingas Camin de 1960 até 2016 .....	95
5.4 PPP 2016 o primeiro passo Freireano e os primeiros diálogos sobre a escola do campo.....	98



<b>5.5 A práxis Freireana e os passos iniciais do primeiro PPP do campo da rede municipal de Uberlândia a partir de 2018.....</b>	<b>103</b>
<b>6 DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO CAMPO .....</b>	<b>109</b>
<b>7 PLANO DE AÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>119</b>
<b>8 AÇÃO REFLEXÃO AÇÃO .....</b>	<b>123</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>



# 1 APRESENTAÇÃO

## 1.1 A memória e identidade

Quando fui convidada para ser gestora educacional da Escola Municipal Domingas Camin, vários desafios cercaram o meu ser, dentre eles, a consciência de minha identidade e da identidade da comunidade escolar Domingas Camin.

Foi um grande ato de repensar sobre quem sou eu. Foi um revigorar interno das minhas ideologias, das minhas revoluções internas. Foi a compreensão dos ciclos de evolução de minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Assim optei por escolher escrever minha história conscientemente no amanhecer de cada jornada ancorada nos princípios do meu ser biopsicossocial, espiritual e holístico.

Refazer a tessitura da minha constituição como sujeito, por meio de narrativas, é reviver. Conforme nos diz Souza (2008, p. 89), “[...] a narrativa inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências” [...] A minha atuação nos diferentes cenários: discência, docência, coordenação da educação básica, gestora social, inspetora escolar e gestora escolar, permitiu-me fotografar emoções vividas e reprimidas, reviver angústias e alegrias, compartilhar segredos e sonhos, e levantar um diálogo interno sobre minha formação profissional e humana.

Aqui seleciono aspectos da minha existência e as tratarei, por meio da rememoração, da organização de minhas ideias e da potencialização da reconstrução de minha vida pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão do percurso vivido.

Foi em 1980 exatamente quando nasci, que Paulo Freire regressava do exílio ao Brasil, foi então que nasceu meu coração Freireano, cheio de amorosidade, esperança, mas também cheio de rigor, do desejo de saber e do método crítico de aprender.

Filha de pai negro provindo da escravidão, Maurilio José de Arantes, nascido em 1927 na fazenda Gabriel Flauzino em Tupaciguara-MG. Filho de Ataliba José de Arantes e Maria Benta de Jesus, foi agregado de José Gomes Junqueira até eu completar cinco anos. Meu avô paterno Ataliba José de Arantes era escravo/agregado de João Gomes de Junqueira e neto do carreiro Damásio, escravo de Leonor Junqueira. Conta meu pai que viviam do que plantavam e a mão de obra era trocada, ora por dinheiro, ora por mercadoria

(café, botões, linhas, tecidos, cachaça, rapadura, açúcar mascavo, fumo de rolo, rapé, arroz, feijão, dentre outros). Conta ainda o Sr. Maurílio que, quando anunciaram o fim da escravidão, os ditos livres ficaram à mercê e que umas das consequências vividas aplacou diretamente na nossa família, pois meu avô Ataliba, que nunca fora à escola, pouco sabia sobre dinheiro e vivia de teto em teto sem local para morar e sem possuir nada. De quando em quando, retornavam para a fazenda dos Gomes Junqueira. Nestas idas e vindas, já com 10 anos, meu pai agiu contra a vontade de meu avô Ataliba e resolveu permanecer na fazenda dos escravocratas onde tinha abrigo, alimentação e poderia desenvolver uma aptidão do campo, já que não consegui o tão sonhado ofício: ser sapateiro.

Assim, naquele meio, meu pai construiu sua família e teve quatro filhos e face à viuvez migrou para Uberlândia e encontrou minha mãe, Hilda Caetano da Silva Arantes, que estava separada do esposo e tinha dois filhos. Então se casaram pela segunda vez em 1980 e, mesmo face a tantas tentativas de sobrevivência na cidade de Uberlândia-MG, ainda tiveram que retornar para a casa dos mesmos fazendeiros Gomes Junqueira em busca de sobrevivência. Naquele local, meu pai mais uma vez era agregado e vaqueiro. Assim recebia moradia e do leite que tirava 30% era para uso, sustento e o que dele rendesse.

Mas falar sobre o fim da escravidão no Brasil não é tarefa fácil. Minha família vivenciou o genótipo e fenótipo desta realidade em que, conforme a história brasileira, o grande obstáculo do fim da escravidão, para elite brasileira, era pensar que os negros pudessem ocupar postos de trabalho e tornarem cidadãos com direitos humanos sociais, pois o objetivo desta elite era embranquecer o Brasil criando uma política para financiar a passagem de europeus para trabalharem no Brasil. Enquanto nós, os “ditos” ex-escravizados não tínhamos direitos algum, ou seja, viveríamos às margens da sociedade, se sobrevivêssemos, mudando de fazenda em fazenda em busca de moradia, comida, trabalho e em busca de bens, pois somente os negros que possuíssem algum tipo de bem poderiam participar como membros da sociedade e não sofriam discriminação.

Dessa história, eu sou a primeira filha dos sete irmãos a chegar em nível de Graduação e Pós-graduação, vislumbrando um cenário de políticas públicas paliativas que lutam pelo fim da discriminação social do negro, por cotas nas universidades, por leis afro-indígenas nas escolas de educação básica. Contudo, o que mais temos assistido ainda é a discriminação, uma ideologia de inferioridade dos negros que foi forjada durante séculos pelos europeus, por meio do Cristianismo, o que nos levou a viver sempre sobre a tutela dos brancos, e que ainda hoje forjam o colorismo que nos leva a uma banca para

provar nossos fenótipos ou genótipos causando insegurança ou constrangimento de quais critérios cada banca utiliza para avaliação.

Filha de mãe de descendência indígena, Hilda Caetano da Silva Arantes, cuja mãe era Jerônima Pereira da Silva de origem Caiapós. A avó fora pega no laço pelos colonizadores e apelidada de Mulata. Jerônima, apelidada de Tita, casou-se com Osvaldo Caetano da Silva de origem Italiana, que chegou a Uberlândia junto à exploração da lavoura de café, a qual ofertava mão de obra barata face ao dito fim da escravidão.

Até os cinco anos, ainda morávamos na fazenda dos escravocratas, onde minha mãe cultivava mandioca e fazíamos polvilho para consumir e vender. O cheiro forte da fécula ainda faz parte da minha memória olfativa, a qual me relembra também a pinga, o melado, a rapadura, o leite e a alegria da minha família, como um ato de resistência.

Minha mãe, desde a infância, nutria meu gosto pela leitura, por histórias, por poemas e interesse pela escola. Curiosa e interessada, procurava entender os mistérios da docência no convívio com minha mãe, professora inata no seio do meu lar. Ensinou-me a ler e a escrever. Grande estimuladora da lecto-escrita, contava-me sobre minha origem afro-indígena por meio de causos, lendas e histórias. Assim instigava minha essência de pedagoga desde o ventre nos embalos das nossas músicas e brincadeiras culturais.

Um dos poemas inesquecíveis que declamávamos juntas era O ninho de Tico-Tico, escrito por Zalina,

O Um ninho de tico-tico  
 Feito de arte e amor  
 Achei no galho mais rico  
 Da minha roseira em flor.  
 Entre as flores encoberto  
 Ninguém sabe que ele existe  
 É preciso olhar de perto  
 Para que a gente o aviste.  
 É lá no fundo somente  
 Três ovinhos, nada mais...  
 E o ninho tão fofo esquentado  
 Os três ovos tão iguais.  
 Mas tive muito cuidado  
 Não toquei com meus dedinhos

## Mamãe disse que é sagrado

### O ninho dos passarinhos.

Tais poemas, contos e causos além de declamados também eram lidos. Meu tio Adilson Caetano da Silva foi o primeiro da minha família materna a concluir o nível superior, licenciatura em História. Ele me presenteava constantemente com livros literários. E eu cheia de sonhos e vontade de aprender lia e relia no colo de minha mãe, corria para o cerrado e contracenava a história, contava, cantava e me encontrava no campo.

Dentre tantos casos que me marcaram, alguns ainda são inesquecíveis. Contava minha mãe que, para não ter cáries, meus bisavós cerravam os dentes com uma lixa para que os dentes ficassem distantes uns dos outros e utilizavam carvão e sabão de bola para limpá-los e os higienizar. Contava também que todas as noites eram feitas fogueiras e que toda família se reunia para contar histórias e causos e que as crianças recebiam uma pequena ceia para saborearem, enquanto ouviam atentamente as histórias, e que logo em seguida todos lavavam os pés nas bacias para irem para seus aposentos. Outro fato marcante, contava D<sup>a</sup> Hilda é que pelo menos uma vez no mês todos iam à igreja católica para conhecer melhor a filosofia cristã, mas a missa era celebrada em latim e o padre fazia toda oratória de costas. Logo após vários causos contados, partindo da nossa origem, minha mãe sabiamente fazia uma mediação entre os laços amorosos de sua origem junto aos melhores estímulos ao saber: lia a bíblia olhos nos olhos comigo, fazia-me refletir, contracenar e repensar sobre o mundo real, ensinava-me as receitas do campo e comíamos com as mãos. O sabor era indescritível, além dos cuidados amorosos antes do adormecer.

E face a esse contexto, chegou à idade escolar. Tive que migrar, deixei o campo para ir para escola. Foram momentos difíceis, adaptação com choro e febre e nova adaptação, já estava com sete anos quando cheguei à Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva. Fiquei bem perdida, pois em uma semana estava na primeira série, na outra estava na segunda série, até que me deslanchei na terceira série, pois apresentava os pré-requisitos básicos. Mas uma inspetora compareceu à escola e disse que não poderiam ter me classificado, pois estavam cumprindo a CBA e eu teria que retornar para primeira série.

Mais uma vez, nova adaptação. Fora da minha realidade campesina, reaprender tudo que sabia foi uma desilusão, muito choro, tristeza e sonos longos na sala de aula. Era



uma rotina de repetição de atividades desde as condições climáticas do dia, dia da semana, do mês, do ano, alfabeto, sílabas simples, algumas complexas e leitura coletiva simples, cartilha e no final da aula a professora fazia a leitura de um livro literário que continuava no dia seguinte. E, enquanto a turma ia reagindo aos estímulos positivistas da professora, eu lia e relia a cartilha e quando chegava o momento de fazer as tarefas da cartilha eu terminava rapidinho e era o momento desmotivador sem canto, sem poema, sem cultura, sem arte, sem raciocínio lógico, uma mística reprodutivista.

E, ao se falar sobre as cartilhas, vale salientar que, de acordo com Frade (2005), lembrar das cartilhas é trazer à tona um conjunto de informações sobre as didáticas utilizadas em sala de aula. Nesse processo, os conteúdos eram selecionados, organizados, normalizados, rotinizados e didatizados, porque os métodos de alfabetização eram mais explícitos. Os métodos de alfabetização considerados historicamente eram agrupados em método da marcha sintética (processo de soletração e silabação) e o método da marcha analítica (processos de palavração e sentencição) e “ambos visam levar a criança à compreensão da existência de uma correspondência entre os signos da língua escrita e os sons da língua oral.” (BARBOSA, 1994).

Na minha escola, naquele momento, utilizavam a cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, embasada no método da marcha sintética, no processo de silabação. Sabemos que o método sintético é o mais antigo de todos, tem mais de dois mil anos. E tal método de alfabetização prioriza o processo de ensino que vai da parte para o todo, onde a aprendizagem segue uma ordem hierárquica crescente, partindo do mais simples para o mais complexo, assim as crianças aprendem as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto completo.

Quanto à escrita durante aquele processo, pude observar que, conforme afirma Mortatti (2000), “esta se restringia à caligrafia e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras”. Nesta lógica, a língua escrita era considerada um objeto de conhecimento externo ao aprendiz, um desenho sem sentido. Então tive extrema dificuldade naquele momento, pois fui alfabetizada pela minha mãe somente com a letra cursiva, cuja língua escrita era um objeto de conhecimento que fazia todo sentido para mim. Sabia ler na letra impressa maiúscula e minúscula e cursiva, mas não sabia escrever na impressa. Uma das regras estabelecidas é que o ensino não deve avançar enquanto todas as etapas não estiverem dominadas, dessa forma vivi um retrocesso de repetição sem poder criar, cantarolar, enfim escrever minhas histórias.

Tratava-se de um ensino de transmissão e devolução de conhecimentos, a famosa educação bancária criticada por Paulo Freire (1987), devolver tudo o que fora “ensinado” e de maneira correta (todas as tentativas constituíam meros erros) e a famosa cartilha era o caminho para dominar o conhecimento por meio da memorização. Cuspei então a compreender o processo de ser aprendiz naquele contexto, que necessitava repetir um modelo dado e que seria cobrado como expectativa de resposta nas provas.

Neste contexto capitalista, neoliberal, fui preenchida como uma folha em branco preparada como um “gado” para as provas sistêmicas, para o vestibular e para o mercado de trabalho, ainda como “escrava” na minha origem histórica indígena e afrodescendente. Como nos diz Paulo Freire, o intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória não percebe quando realmente existe. Nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente (FREIRE, 1996, p. 27).

## **1.2 Vida acadêmica**

Avalio que retomar dentro da universidade minha história, minha cultura, minha origem e meu acesso e permanência na escola foi quebrar os grilhões da escravidão de um sujeito histórico-político-social, que se constrói por meio da relação discursiva e dialógica.

Compreendi nos ditames acadêmicos junto a Paulo Freire (2005, pág. 44) que “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. E que o mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos seus sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Nesse ato de rememorar, percebo que não consegui naquele momento tomar distância de mim e do mundo e pronunciar, por meio da palavra que me anuncia, as minhas dificuldades para que fossem transformadas.

Como nos diz Passeggi:

O distanciamento de si e do mundo e o conhecimento de si e do mundo se fazem mediante o circuito permanente de enunciações e de modificações transitórias. Circuito que se realiza pela palavra enunciada nos discursos circulantes, em espaços, e não espaços, de

aprendizagem, mediante a palavra que nos anuncia”. (PASSEGGI, 2008, p. 58).

Ao adentrar no mestrado junto à equipe docente da Universidade de Uberaba (UNIUBE), em especial junto ao professor Dr. Eloy Alves Filho, ocorreu um impacto sobre a minha identidade como profissional, um deslocamento da visão de gestora, de docente e de discente para o de pesquisadora. Constatei que para passar de um lugar já existente para um lugar que precisa ser construído é preciso ocorrer uma complexa constituição de identidade e de subjetividade, e, como pesquisadora, foi preciso dessaber, reaprender e aprender a ser pesquisadora, assim convocando as palavras de Freire

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 16).

Essa citação foi um gatilho psíquico Freireano que me colocou no campo como um ato de (re)ver, de (re)viver minha trajetória de sujeito como leitora e escritora e a compreensão de como nasce uma pesquisa.

O processo de vir-a-ser da passagem de uma “consciência ingênua para consciência crítica”, para mim foi o ponto central de todo o programa de mestrado. Conscientização está descrita na obra Educação como prática de liberdade de Freire

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. (FREIRE, 2007, p. 112).

No decorrer destes dois anos, tornou-se constante o meu descentramento, o deslocamento do meu processo epistêmico, da minha identidade como sujeito humano, histórico, político, social, psíquico e espiritual.

E este caminho era um diálogo intenso sobre minha conscientização Freireana, principalmente quando Freire, no seu livro Consciência, faz relação entre liberdade, educação e consciência crítica, ao expor que “uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, (...) liberta-o [o homem] em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo (...)”. (FREIRE, 1979, p. 19).

Foi um momento muito difícil, pois havia necessidade de me abrir para mim mesma, libertar-me de minhas sombras, de meus traumas e vislumbrar um novo caminho de possibilidades e me constituir e valorizar minhas origens afro-indígenas.

### 1.3 Ao pensar no projeto

No começo era um emaranhado de fios, um se sobrepondo ao outro e não sabia qual fio iria começar a tessitura da pesquisa, mas de repente os contornos adquirem certa nitidez, as cores se harmonizam mesmo que durante o movimento incessante do ir e vir das minhas mãos no tear teclado do computador, apagando e recomeçando, ora achando significado ora não, mas assumindo a minha posição de sujeito campesina que me revivi na comunidade do Distrito de Miraporanga.

A experiência da gestão escolar me proporcionou um novo olhar. Eu me vi nos estudantes, no brilho dos olhos, na vontade de estudar, de aprender e refletir sobre: “O que me fizeram, o que eu fiz de mim, e o que podemos fazer pelos estudantes do campo da escola municipal Domingas Camin?”

Eis então a problemática em questão: identificar e analisar os desafios que a gestão democrática Freireana enfrenta no processo de construção do primeiro PPP do campo na rede municipal de Uberlândia. Para começar, vamos falar um pouquinho do nosso chão, nosso espaço cultural, humano, didático de construção de saberes sociais, vamos falar da escola. Mas o que é escola?

#### A ESCOLA

"Escola é....

o lugar onde se faz amigos

não se trata só de prédios, salas, quadros,

programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda,

que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,

O coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
que não tem amizade a ninguém  
nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é se 'amarrar nela'!  
Ora, é lógico...  
numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz."  
(Paulo Freire)

A escola municipal Domingas Camin, localizada na pequena e discreta Santa Maria, é rica de história e de cultura dos primeiros povos de Uberlândia-MG. De origem afro-indígena, compõe a comunidade do antigo sertão da farinha podre, hoje Miraporanga, composta também por migrantes do norte e do nordeste do Brasil em busca de trabalho e de diversos movimentos sociais Sem-terra. Nesse cenário, encontramos discentes provindos, de um lado de uma rica história e grande diversidade sociocultural, porém de outro lado marcados por enormes lutas sociais desde a colonização: do massacre indígena na região, do não reconhecimento da identidade afro-brasileiro, da decadência econômica e da falta conhecimento e de acesso à garantia de direitos humanos e sociais.

E todo esse processo histórico-político-econômico e social em conjunto com o atual desmonte das políticas públicas da educação do campo tem impactado drasticamente no âmbito escolar, cujos resultados são a alta distorção idade/série, alta rotatividade, alta evasão, enfim a desistência de si, como estudante do campo.

Neste contexto, eis a origem da problemática, “Desafios da gestão democrática Freireana e da elaboração do primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) da educação do campo de Uberlândia-MG”. Uma pauta provinda de uma identidade histórica e cultural aliada à atual realidade do estudante do campo no município de Uberlândia, no período de 2016 a 2021. Para conseguir nosso intento, elaboramos os seguintes objetivos:

### ***1.3.1 Objetivo geral***

Analisar a realidade da gestão educacional democrática Freireana na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do campo do município de Uberlândia-MG no período de 2016 a 2021.

### ***1.3.2 Objetivos específicos***

- Analisar as concepções de gestão democrática Freireana;
- Caracterizar o conceito de educação do campo, seu marco legal e atores envolvidos no seu processo de elaboração;
- Refletir sobre os conceitos de PPP, PPP do campo e o PPP da escola Domingas Camin
- Identificar e analisar a atual realidade das escolas do campo de Uberlândia, e em especial da escola Domingas Camin;
- Analisar criticamente os caminhos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia para a educação das escolas rurais;
- Caracterizar as demandas educacionais, culturais, colaborativas e participativas da comunidade e as primeiras práticas do primeiro PPP do campo da cidade Uberlândia.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 Metodologia

Conforme Gil (1998), a pesquisa social é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, e o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, p. 44). E para atingir um objetivo de uma pesquisa é preciso ter uma base epistemológica que propicie a organização de informações, de conhecimentos e de experiências prévias ou existentes, ou seja, um método científico.

No caso desta pesquisa, o método científico investigativo escolhido foi pautado na abordagem qualitativa, conforme Minayo

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57).

Além dos conceitos de Minayo (2008) que caracterizam método qualitativo, esta pesquisa qualitativa remete também aos conceitos de pesquisa qualitativa de Bogdan e Biklen (1994) que afirmam que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.

- 1- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
- 2- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- 3- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
- 4- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47- 50).

## 2.2 Pesquisa de revisão bibliográfica

Pensando na pesquisa qualitativa, na linha de raciocínio de Pizzani *et al.* (2012, p. 54), a presente pesquisa vislumbra uma abordagem de revisão bibliográfica em que “a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”. Nesta perspectiva, esta pesquisa de revisão bibliográfica é sobre a gestão democrática Freireana nas escolas do campo e foi utilizada como estudo exploratório, a fim de possibilitar um amplo alcance de dados sobre o tema abordado.

Ainda conforme Pizzani *et al.* (2012), as etapas da pesquisa de uma revisão bibliográfica podem ser estruturadas da seguinte maneira: delimitação do problema, levantamento e fichamento das citações relevantes, aprofundamento e expansão das buscas, relação das fontes a serem obtidas (primária, secundária ou terciária), localização das fontes, leitura e sumarização e redação do trabalho (PIZZANI *et al.*, 2012). Nesse raciocínio, as teses, dissertações e artigos foram pesquisados, respectivamente, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO) no período de 2016 a 2021 com as palavras-chave: “Gestão democrática Freireana nas escolas do campo de Uberlândia”, “gestão democrática de Paulo Freire”, “Projeto Político Pedagógico do campo em Uberlândia MG”.

Tal indicação desse estudo bibliográfico teve e tem como fim apresentar fontes que instiguem o conhecimento e a realidade sobre a gestão democrática Freireana na construção do PPP do campo no município de Uberlândia, além de permitir a utilização destes dados como as primeiras portas da efetivação das políticas públicas para os estudantes do campesino de Uberlândia, conforme se observa no Quadro 1.

**Quadro 1:** Levantamento de teses, dissertações e artigos publicados entre o período de 2016-2021

Busca de artigos, dissertações e teses produzidas, seguidas da leitura dos	<b>Bases de dados</b>	<b>Descritores</b>	<b>Produções encontradas</b>	<b>Produções próximas</b>
	BDTD	Gestão Democrática Freireana e projeto político pedagógico	00	01
	Capes - Periódicos,		00	00



títulos e palavras- chave.	Teses, Dissertações.	do campo na cidade Uberlândia-MG		
	<i>Scielo</i> (Artigos)		00	00
Total de trabalhos selecionados			00	01

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Verificamos, com base no Quadro 1, que não existem pesquisas sobre o tema. O que encontramos foram pesquisas com títulos próximos, por exemplo: A gestão democrática de Paulo Freire, Projeto Político Pedagógico do Campo no período de 2016 a 2021.

No site da Scielo, não encontramos nenhuma pesquisa nem sobre os temas próximos. Da mesma forma, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também não encontramos trabalhos publicados sobre o tema, contudo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontramos uma dissertação mais próxima que foi: O princípio da gestão democrática na implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP): um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luis-MA (TEIXEIRA, 2019).

Ao analisar a dissertação de Teixeira (2019), usamos como critério a delimitação do problema, o fichamento das citações mais importantes, o resultado da pesquisa, observando a problemática desta pesquisa: “Desafios da gestão democrática Freireana e da elaboração do primeiro PPP da educação do campo de Uberlândia-MG”, a que tem como objetivo analisar a realidade da gestão educacional democrática Freireana na elaboração do primeiro PPP do campo do município de Uberlândia-MG no período de 2016 a 2021.

A delimitação da problemática de Teixeira (2019) é próxima à desta dissertação, porém acontece em outro local e contexto, no município de Expedicionário Alicio, distrito do município de Aimorés/ MG e baseia-se na seguinte questão: Quais são os desafios colocados para a gestão da E.E. José Teixeira Franco para implementar um processo didático pedagógico, voltado para a realidade dos discentes? O autor, no intuito de responder tal questão, partiu do seguinte objetivo geral: identificar e analisar os desafios que a gestão da Escola Estadual José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as

Diretrizes das Escolas do Campo de Minas Gerais em seu currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP), com vistas a vivenciar as diretrizes da escola do campo na instituição educacional.

Teixeira (2019) utiliza uma pesquisa bibliográfica, de estudo de caso, análise do atual PPP da escola, com foco nas Diretrizes da Educação do Campo e o fazer pedagógico da escola. O referencial teórico baseia-se nos seguintes autores Arroyo, Caldart e Molina (2004), Amorim (2017), Porto (1994), Souza (2016), Veiga (1998), entre outros autores. Dentre os citados, Souza (2016) e Veiga (1998) tratam especificamente da questão da importância do PPP bem construído e fundamentado na realidade local.

A dissertação colabora também com uma pesquisa sobre a legislação específica das escolas do campo no Brasil, por meio de documentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Ministério de Desenvolvimento Agrário (Incra/MDA), de 2008, também da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação, bem como a legislação de Minas Gerais, com a Resolução SEE-MG nº 2820 de 11 de dezembro de 2015, que traça as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais. Outro documento pesquisado foi o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual José Teixeira Franco.

Dentre as principais observações sobre o assunto, mencionamos:

O Movimento por uma Educação do Campo expressou em termos legais a necessidade das escolas do campo construírem seus projetos políticos pedagógicos, uma vez que pode constituir-se como um instrumento de luta, à medida que traz em sua essência a afirmação da educação como formação humana vinculada a uma concepção de campo, em que através do planejamento de ações concretas, seja possível formar sujeitos conscientes da necessidade de transformação social, capazes de desvelar as relações sociais de subordinação e dominação, oriundas dos processos históricos, bem como das condições existenciais em que estão imersas as populações camponesas. (SOUZA, 2016, p. 91).

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2010, p. 12).

[...] o currículo da escola formal tem sido construído de acordo com os interesses de grupos hegemônicos que de alguma maneira tem o

controle ideológico, econômico, político e sociocultural da sociedade. Por isso, não é difícil perceber que o currículo resulta de diferentes discursividades, de diversas intencionalidades, de várias representações que nem sempre mostram explicitamente as consequências que esse tipo de currículo pode produzir para a escola e para a sociedade. (GHEDIN, 2012, p. 42).

Os resultados apresentados pelo autor foram a inexistência em seu bojo da temática Educação do Campo. Sendo assim, percebemos que o PPP atual, que está desatualizado, nada mais é do que uma réplica dos PPPs urbanos. O Instrumento foi construído meramente a partir de um — siga o modelo, mandado pelo órgão regional às escolas, com a finalidade de se cumprir um protocolo legal.

Outro resultado é que uma escola não é do campo apenas por satisfazer a exigência legal, ela precisa ter alunos que vivem no campo e que também vivenciam a cultura e os saberes do campo, isto é, pessoas que levam a vida em ritmo rural.

Refletindo sobre os resultados desta pesquisa de revisão bibliográfica, interpretamos que durante os anos de 2016 a 2021 pouco tem-se pesquisado sobre gestão Freireana e projeto político pedagógico do campo, principalmente na cidade de Uberlândia-MG. Face a isto, colocamos os dados desta pesquisa como passos iniciais, como bases teóricas e resultados práticos abrindo os caminhos da pesquisa nesta área e corroborando para a garantia de direitos de educação referencialmente qualificada para os estudantes do campo.

### **2.3 Pesquisa Documental**

A pesquisa documental, segundo Gil (1999), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a bibliográfica utiliza fundamentalmente as contribuições de diversos autores, a documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa.

Conforme Godoy (1995) a palavra “documentos”, neste caso deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorando relatórios, as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como por exemplo sinais, grafismo, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primários”

quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

Face a estes conceitos de pesquisa documental, levamos aqui em consideração três aspectos especiais: a escolha dos documentos, o acesso a eles, e a análise dos conteúdos.

Nessa direção, a seleção dos documentos foi feita de acordo com a vinculação ao tema em questão. Dessa forma, fizemos também uma seleção por datas, fontes oficiais e legislações relativas ao tema de interesses, vinculada à pesquisa. O corpus da pesquisa foi constituído pelos seguintes documentos:

- 1- Projeto Político Pedagógico das escolas do campo da cidade de Uberlândia;
- 2- Indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira- INEP;
- 3- Resultados do IDEB;
- 4- Itinerários avaliativos;
- 5- Livro de atas;
- 6- Livro de relatórios de rodas de conversa;
- 7- Legislações do campo;
- 8- Rede pública pelo direito de ensinar e aprender, experiências coletivas de políticas públicas.

O acesso a esses documentos se deu de duas formas: via internet e via autorização do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) aos documentos da escola e demais projetos políticos pedagógicos.

A análise dos conteúdos se deu via leitura dos documentos, formulação de hipóteses e/ou objetivos da pesquisa em questão, e indicadores que orientaram a interpretação e preparação formal do material. Durante a análise dos documentos, questionamos quem os produziu, quando, onde, como, com quais interesses, quais os objetivos e conceitos-chave. A pesquisa documental observou uma variedade de fontes, revelando informações relevantes para compreensão de determinados fatos implicados na problemática da pesquisa assim como no objeto de estudo (objetivo geral e específicos), numa perspectiva histórico-dialética.

Nessa perspectiva, primeiramente fizemos uma análise preliminar dos documentos e depois um estudo mais aprofundado, reunindo e articulando resultados da análise preliminar, base teórica e questões orientadoras do estudo. Nesse processo, foram elaborados eixos mistos de análise que nos ajudaram a melhor compreender e interpretar o documento e compor respostas para as questões orientadoras da pesquisa. Os eixos de análise foram assim definidos:

Concepção de gestão democrática Freireana;

Concepção de escola no campo e do campo;

Marco legal da educação do campo;

Concepção de PPP e Concepção de PPP do Campo;

PPP das escolas do campo da rede municipal de Uberlândia;

A escola municipal Domingas Camin de 1960 até 2016;

PPP 2016 o primeiro passo Freireano e os primeiros diálogos sobre a escola do campo;

A práxis Freireana e os passos iniciais do primeiro PPP do campo da rede municipal de Uberlândia a partir de 2018 até 2021.

Os resultados vão sendo percorridos no decorrer da pesquisa em forma de capítulos.

## **2.4 Pesquisa Observação Participante**

Antes de iniciarmos nosso diálogo sobre pesquisa participante retomemos aqui novamente a característica de uma pesquisa qualitativa, contudo sob a concepção de Macedo (2010) que diz: “as pesquisas de campo de inspiração qualitativa realizam uma verdadeira ‘garimpagem’ de ações, realizações e sentidos e estão interessadas acima de tudo com o vivido impregnado da cultura daqueles que os instituem”. (MACEDO, 2010, p. 87, destaque do autor).

Ao se falar sobre observação nas abordagens qualitativas, mencionamos também sobre a proximidade da “perspectiva dos sujeitos”, isto é, conforme André e Ludke (1986)

Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 6).

Ciente de que todo pesquisador deve enfrentar qual seu papel e propósito de estudo numa pesquisa, aqui especificamente assumimos a condição de observador participante que conforme ainda André e Ludke (1986), é o pesquisador em que sua identidade e os objetivos são revelados ao grupo pesquisa desde o início, e que pode ter acesso a uma gama de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

Nesse viés, segundo André e Ludke (1999), o pensamento Bogdan e Biklen, o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. E para conhecer melhor o campo dessa pesquisa de observação participante, descrevo aqui algumas observações sobre a comunidade escolar Domingas Camin:

#### ***2.4.1 Descrição dos sujeitos***

A escola municipal Domingas Camin tem matriculados 156 estudantes bem-educados, e quando chegam ao 9º ano começam a assumir sua identidade com vestimentas próprias do campo (chapéu, bota e cinto com fivelão). Gostam de músicas atuais, mas a preferência é o sertanejo caipira. Falam com linguajar próprio e conhecem pouco da cidade de Uberlândia como shopping, cinema e fast food, além disso gostam muito de comitiva de cavalgada e rodeio. São estudantes com grande riqueza de diversidade étnico-racial, cultural, histórica, política, econômica e socioambiental conforme história do Distrito.

São 48% do sexo masculino e 52% do sexo feminino. Caracterizam-se como 38,4% branco, 61% pardos, 0,5 % pretos e 0,1% não se declararam. São oriundos dos seguintes locais: Assentamento Bebedouro, Assentamento Canudos, Assentamento Eldorados Carajás, Assentamento Emiliano Zapata, Assentamento Flávia Nunes, Fazenda Água Limpa, Fazenda Aguapei, Fazenda Asa Branca, Fazenda Avante, Fazenda Brinquinho, Fazenda Campo Alegre, Fazenda Ceva da Ema, Fazenda Dois Irmãos, Fazenda Europa, Fazenda Lageado, Fazenda Líbano, Fazenda Maringá, Fazenda Mumbuca, Fazenda Nova Aliança, Fazenda Novaes, Fazenda Pedregal, Fazenda Recanto da Saudade, Fazenda Santa Cruz, Fazenda Santa Luzia, Fazenda São Jorge, Fazenda SEAP, Fazenda Seiva Agropecuária, Fazenda Serra Negra, Granja Planalto, Granja Santiago. E 65% utilizam o transporte escolar

A escola conta com um quadro de 25 professores todos com nível superior e todos com pós-graduação no nível de especialização e 0,5% com mestrado. São conhecedores

da gestão Freireana face ao PPP da escola que está baseado nesse referencial teórico desde o ano de 2014, porém não conhecem a educação do campo, pois afirmam não terem acesso a este conteúdo na graduação.

São todos da cidade de Uberlândia-MG e ministram aulas em outras escolas da rede municipal e/ou estadual urbana, de maneira que trabalham cerca de 40 horas semanais ou mais. Para os cargos vagos são disponibilizados contratos e/ou aumento de carga horária, propiciando uma grande rotatividade de profissionais, o que dificulta o processo de capacitação sobre a educação do campo.

**Quadro 2:** Número de docentes por etapa de ensino

Docentes por etapa de ensino ofertada								
Educação Infantil	Regente I	2	1° ao 5° ano	Regente I	5	6° ao 9° ano	Língua Portuguesa	1
	Regente II	1		Regente II	2		Literatura	1
	Ed. Física	1		Ed. Física	1		Matemática	1
	Arte	1		Arte	1		Geometria	1
				Ens. Rel.	1		Ciências da Natureza	1
				Eventual	2		História	1
							Geografia	2
							Ed. Física	1
							Arte	2
							Ens. Rel.	1
				Língua Inglesa	1			

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico - 2020/2021.

Os pais e familiares são provindos do Distrito, associação de moradores, MST e das fazendas.

Os pedagogos são dois profissionais, sendo um efetivo há 2 anos na escola, possui nível superior e pós-graduação e outro contratado, portanto é rotativo na escola. Conhecem pouco sobre a gestão Freireana e até então não conhecem a educação do campo.

O corpo administrativo é formado por três profissionais, sendo dois efetivos e um cuja vaga era para contrato, mas não chegou a ir para escola. Portanto um é cedido para a secretaria municipal de educação. O nível de escolaridade é superior, sendo 3% com título de mestrado

Os Auxiliares de Serviços Gerais são sete, sendo 4 atuando no período da manhã e 3 no da tarde. Dialogam bastante com a comunidade do Distrito e com os estudantes. Cozinham um cardápio bem variado atendendo à especificidade com o campo. Ofertam o café da manhã, almoço, ceia da tarde, jantar e cuidam da escola com muita presteza. Três moravam na comunidade escolar e as outras quatro moravam na cidade de Uberlândia-MG. Dentre eles, 3% têm nível superior

A equipe docente, gestora e administrativa era comprometida com o processo de ensino e de aprendizagem do estudante do campo e participaram de formações continuadas propostas pela equipe gestora com ensejo de “regnissificar” nesses sujeitos sua própria história, resgatando e valorizando-lhes a identidade, a historicidade, a cultura, a religiosidade.

#### ***2.4.2 Reconstrução de diálogos***

A observação dos diálogos ocorre na convivência dos estudantes na escola, na relação estudante-estudante, estudante-profissionais da escola, família-estudantes-profissionais da escola de maneira presencial até mesmo online e pelas redes sociais, nas rodas de conversa, participação nas reuniões e eventos da escola, assim a comunidade apresenta características raiz da cultura do homem do campo, que tem um linguajar próprio e são muito sistemáticos.

#### ***2.4.3 Descrição do local***

A escola Domingas Camin é situada na Av. do Comércio s/nº no Distrito de Miraporanga com cerca de 320 moradores e com aproximadamente 44,2 km de distância da cidade Uberlândia-MG. O distrito tem um posto de saúde, um comércio, alguns vendedores informais e um posto policial.



A escola atua com educação infantil: I e II Período, ensino fundamental I do 1º ao 5º ano e ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola possui 6 salas de aulas por turno, sendo da educação infantil (pré-escolar-1 e 2º período) ao 3º ano no turno da tarde, e do 4º ao 9º ano de manhã, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 1 secretaria, sala dos professores/servidores, 1 cantina, 1 refeitório, 1 sala do AEE, 1 sala da equipe gestora, 1 quadra área externa junto à comunidade escolar, 1 quiosque, 1 prédio antigo desativado de uma igreja católica, e área externa onde são construídas as hortas e pomar comunitário.

Tais situações de organizar a educação infantil no turno da tarde e do 4º ao 9º ano aconteceu conforme diálogo com a comunidade no ano de 2020, assim como a construção de ambientes de aprendizagens nas áreas externas.

#### ***2.4.4 Eventos especiais***

Festa da família, Festa Junina, Consciência negra, Natal. Observamos que a comunidade é bem participativa e, de uma maneira geral, tanto professores, estudantes e famílias são proativos.

#### ***2.4.5 Descrição das atividades***

Diálogo com a comunidade desde a chegada do estudante na escola com a família, rodas de conversa com os profissionais, diálogo com os motoristas do transporte escolar, visitas familiares, parceria com órgãos colegiados da comunidade, elaboração de projetos, elaboração do PPP, formação continuada, fóruns da educação, assembleias do mst sobre agricultura familiar, dentre outros.

#### ***2.4.6 Comportamento do observador***

Ora somente observando, ora dialogando e refletindo com a comunidade atuante, observando a consciência crítica Freireana da comunidade. A parte reflexiva da observação participante desta pesquisa inclui observações refletidas sobre os seguintes itens:

##### **1-Reflexões analíticas**

Analisando os sujeitos, locais, o diálogo, as participações e as atividades gerais da comunidade escolar da escola Domingas Camin emergem-se a necessidade do conhecimento das políticas da educação do campo.

##### **2-Reflexões metodológicas**

Foram ideais para comunidade o diálogo, a vivência com os povos do campo, a formação acadêmica de educação do campo, a participação e observação da comunidade escolar na elaboração de PPP, as conversas dialógicas com profissionais da educação e comunidade escolar realizadas com liberdade de opiniões, interativas e participativas aconteceram em diversos momentos da pesquisa.

##### **3-Dilemas éticos e conflitos**

Surgiram conflitos no decorrer da pesquisa quando ao observar, dialogar e refletir com a comunidade, nos vemos diante de posicionamentos sobre a política da educação do campo ainda no senso comum, sem conhecer de fato para uma definição ética sobre a elaboração do primeiro PPP do campo que valorize o estudante do campo.

##### **4-Mudanças na perspectiva do observador**

Houve mudança na perspectiva do observador quando se posicionou neutro no diálogo para de fato conhecer a comunidade de estudantes, de professores, de familiares e de órgãos colegiados da escola para se obterem dados suficientes da perspectiva do grupo, para a posteriori estender o diálogo com um processo reflexivo sobre a realidade escolar e os impactos humanos sociais que a comunidade deseja.

## 5-Esclarecimentos necessários

O objetivo foi criar um ambiente inovador, colaborativo, acolhedor, de amorosidade, de confiança mútua e dinâmico, capaz de ressignificar os fenômenos. Pesquisou-se e refletiu-se criticamente o que foi observado, pois como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros, e outros locais tentando elucidar questões educativas”. Procurou-se, de forma objetiva, durante todo o percurso de observação e registro do objeto em estudo, como sugere Macedo (2009)

De nada adianta produzir pesquisa qualitativa qualificada sem que seus efeitos possam trazer modificações expressivas em seu meio de atuação. Uma pesquisa qualitativa, então, só faz sentido quando sua força constituída provoca mudanças no meio de sua atuação, seja através da simples leitura de publicações, seja pela assimilação metodológica de seus elementos expressivos, que podem dar margem a novas formações conceituais, metodológicas e técnicas. (MACEDO, 2009, p. 37).

Os dados das observações durante a experiência da gestão democrática e a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, os detalhes cotidianos, os inúmeros diálogos com membros da comunidade escolar e as análises críticas se deram via abordagens dialéticas, formulários e visitas (tanto na comunidade, quanto da comunidade na escola) e foram imprescindíveis e, ao mesmo tempo, indispensáveis para se descrever o fenômeno, sem desagregar a experiência, nem prejudicar a realidade de tal fenômeno. Esses elementos compõem as sínteses e, conseqüentemente, a conclusão, já que irão oferecer uma contribuição mais efetiva à pesquisa para a construção do primeiro projeto político pedagógico do campo assim como dos demais que emergirão na cidade de Uberlândia-MG e no decorrer do território brasileiro.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **3.1 Concepção de gestão democrática Freireana**

Para abordar uma concepção de gestão democrática Freireana iremos partir do conceito da palavra gestão que, conforme Ferreira, Reis e Pereira (1999, p. 6) “a palavra tem origem latina, *genere*, que significa conduzir, dirigir ou governar”.

A gestão escolar é um dos elementos fundamentais do processo educativo por ser analítico, crítico, agregador e, por isso mesmo, se constrói de forma democrática e participativa, planejadora, inovadora e dinâmica para se promover uma educação de qualidade, igualitária, libertadora e para todos.

No próprio conceito de democracia está implícita a ideia de governança, mas dividido entre todos os participantes do processo educacional, ou seja, a comunidade escolar, composta por gestores, equipe pedagógica, auxiliares administrativos e técnicos e, principalmente, os alunos, pais e toda a comunidade do entorno. Diante dessa emancipação de gestão, vamos nos ater a algumas ideias e conceitos de Paulo Freire, manifestados ao longo de sua enriquecedora trajetória de educador e gestor público.

Sendo assim, em primeira instância, dialogaremos com o conceito de educação que, para ele, é a prática da liberdade. Em suas palavras, “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. (FREIRE, 2007, p. 44). A educação é um contínuo processo de geração de conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana em busca da educação libertadora.

Face a esta conceitualização de educação que se pode pensar na gestão democrática educacional que é aquela que busca a democratização de fato do ensino, é que se pressupõe a premência de mudança na cultura pedagógica, sobretudo a mudança qualitativa em benefício de toda a população. O gestor então se pautará nos pressupostos de Paulo Freire por considerá-lo como um:

Defensor de concepções democráticas e participativas de organização, de uma organização como prática da liberdade, isto é, de organizações autônomas e autogovernadas, arenas indispensáveis à democracia política, social, econômica, cultural, etc. A grande contribuição em termos teóricos e práticos, que a este propósito acabará por ser suscitada a partir da sua experiência como político-administrador escolar. (LIMA, 2002, p. 69)

Dessa forma, a vivência de uma gestão democrática na escola, especialmente no campo, que busca implementar a educação do campo, requer a prática de uma pedagogia da dialogicidade voltada para a busca da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do homem, sujeito de sua própria história e da transformação da sociedade a partir do entorno da escola. Isso é uma pedagogia libertadora, em que a educação é uma prática da liberdade, é capaz de sustentar uma gestão voltada para o diálogo, a participação e emancipação, que conduz à cidadania, à democracia e à autonomia. A experiência democrática na visão freireana é viabilizada pela educação, uma vez que “a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem”. (FREIRE, 2007, p. 104).

Assim sendo, ao se refletir sobre o meio educacional do campo numa perspectiva de mudança, faz-se necessário retomarmos a algumas bases do pensamento de Freire. Dessa forma, partimos então de um entendimento de construção histórica de mundo, de sociedade e de homem, tomando-a como possibilidade e não como determinação.

Freire (1996), na *Pedagogia da Autonomia*, explica-nos que

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1996, p. 40)

Na mesma vertente Freire (2000), na *Pedagogia da Indignação*, ainda alerta que

A educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000, p. 27).

Nesta linha de raciocínio, a educação das massas é encarada por Freire como fundamental, pois esta pode constituir-se como uma força de mudança e de libertação ou voltar-se para a domesticação e alienação do ser humano, “educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito”. (FREIRE, 2007, p. 43).

Afirma Freire (2007, p. 81) que “na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõe a ele.

As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas”.

Uma ação e conquista coletiva e conjunta, fruto do respeito, do diálogo, do poder de tomada de decisão por todos que compartilham da jornada da humanização do ser humano (biológico), como resultado da sua vocação para ser homem (social). “Um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo.” (FREIRE, 2001, p. 8).

Dessa forma, uma gestão democrática proposta por Freire é uma educação dirigida às massas, portanto corajosa, em que a comunidade escolar consegue realizar uma reflexão sobre si mesma, seus direitos, deveres e sobre quais objetivos quer ser norteadas, para dar sentido e importância à vida humana.

Desta forma, como legitimar uma gestão Freireana do campo a fim de construir democraticamente o primeiro projeto político do campo numa escola pública do município de Uberlândia-MG?

Para a democratização de uma gestão pública, proposta por Freire, é preciso possibilitar a conscientização engrenada pelo aprofundamento da tomada de consciência que implica práticas reflexivas e emancipatórias por parte dos sujeitos históricos envolvidos na disputa pelo espaço democrático. No entanto, Freire, em seu livro *Política e educação* (2001, p. 112), nos alerta que não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do “senso comum”.

Portanto, o esforço conscientizador para Freire, ainda em *Política e educação*, significa a realização da passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, posto que “mais do que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige sua rigorosa compreensão”. (FREIRE, 2001). Dessa forma, compreender a realidade exige posicionamento diante dela, que, em se tratando de democracia, significa reclamar a descentralização em oposição à centralização do poder como forma de participação no processo de decisão. Participação entendida por Freire como ato de ingerência no destino político da sociedade, participação atuante e ativa.

Assim sendo é impossível democratizar uma escola pública e do campo sem abrir a instituição à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela, sem as classes populares, sem massa, povo, multidão, sem ir também até

esta comunidade. Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, “oferecer” aos pais a oportunidade de reparar deteriorações, estragos das escolas, mas levantar a bandeira de direitos dos povos do campo e fazer com que o estado cumpra com sua parte. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares por meio de suas representações em relação às opções, às decisões e não só do fazer o já programado.

Dessa forma, dialogar com a construção um PPP da escola do campo, na concepção Freireana caminha nos dizeres do livro Educação na cidade (2001, p. 127): “Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos e decisões”. E tais ações democráticas campesinas tiveram como marco exemplar o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), cujo objetivo foi o de provocar a reflexão sobre uma das ênfases pedagógicas necessárias à escola de educação fundamental dos assentamentos vinculados ao MST, especialmente para as escolas de 5ª a 8ª série, ou que incluem os anos finais do Ensino Fundamental, e também o II ENERA no qual o objetivo era ampliar o número de educadoras e educadores que compreendiam a reforma agrária popular, discutindo o papel da educação nesse processo.

Ainda sob a ótica da democracia, afirma Paulo Freire em Educação na cidade que para uma gestão pública popular e democrática: “participação popular não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade” (FREIRE, 2001, p. 75). Freire acredita que a gestão democrática educacional pode contribuir na ampliação das estruturas democratizantes e conseqüentemente favorecer o exercício da participação popular. E é nessa vertente que consolidamos nossas bases acadêmicas e práticas de gestar uma escola pública do campo, caminhando para práticas populares democráticas.

Mas o que é de fato uma educação do campo? Dialogamos sobre esta questão nos próximos subitens.

### **3.2 Concepção de escola no campo e do campo**

A educação do campo incorpora, em sua concepção do século XXI, as ideias e práticas pedagógicas Freireanas. A escola do campo é voltada para os sujeitos do campo,

sujeitos que pensam, têm cultura própria, possuem e produzem saberes, têm identidades e desejam se realizar em sua plenitude no seu espaço de vida e produção.

A escola localizada no espaço rural, mas que implementa a educação do campo, participa da construção de saberes e na ressignificação de outros. É pensada, planejada e gestada com a participação ativa de todos sujeitos participantes da comunidade escolar, portanto, democrática, analítica e crítica das estruturas produtivas, políticas, sociais e culturais e, por isso mesmo, transformadora e emancipadora.

Chama a atenção que somente na Constituição de 1988 é que a educação, de uma forma geral, adquire um cunho mais democrático e estabilizador. Apenas a partir de 1996 com a Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fica estabelecido e regulamentado o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição.

Segundo o artigo 28 da LDB:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Mesmo apresentando lacunas, o artigo 28 da LDB 9394/96 trouxe avanços para a educação do campo. Possibilita a elaboração de um plano pedagógico que seja condizente com as peculiaridades e cultura da vida no campo. Contudo, não atende às questões relacionadas às práticas pedagógicas, não satisfaz as características dos sujeitos que fazem parte da escola do campo, especialmente no que se refere à participação da comunidade na vida da escola e sobretudo na ação didática pedagógica.

A educação do campo é uma proposta de origem dos movimentos sociais para uma educação diferente da urbana que era ministrada aos povos do campo. Ao se falar, praticar, estudar a educação do campo estamos nos referindo também às lutas sociais de educadores e trabalhadores que agiram como protagonistas e sujeitos das ações pedagógicas juntos com a população rural por uma escola e ensino diferenciados. O campo é diferente do urbano em diversos aspectos fundamentais, mas um lugar de inúmeros atores, saberes, lutas e possibilidades.



A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p. 15).

O conceito de educação do campo não é fruto de políticas educacionais oriundas de cima para baixo, mas construídas de baixo para cima, por envolver as lutas sociais em favor de uma educação aos moldes do que preconizava Freire, humanizadora, inclusiva, libertária, dialógica, participativa e com amorosidade. Assim é vista por Caldart (2003), como

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p. 66).

A educação do campo é a forma de ensino que valoriza os saberes que levam em consideração as características dos sujeitos do campo, a sua historicidade, a sua cultura, sua religiosidade, suas técnicas de produção e consumo, enfim, a forma de vida desses povos, sejam do campo, indígenas, quilombolas ou outros alijados da sociedade de classe. Portanto, os sujeitos do campo participam das lutas sociais, mas também são atores na construção de uma educação para todos, libertária, democrática, dialógica, participativa e de qualidade. Cada sujeito, individual ou coletivamente, se forma na relação de pertença à terra, à sua comunidade e nas formas de organização solidária que transforma a sociedade desigual.

Dessa forma, reafirmamos também o entendimento de que

[...] uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 47),

Nesta visão, a gestão da escola Municipal Domingas Camin dialoga democraticamente consigo, com sua identidade, com sua história, com seus ideais e atores da comunidade escolar e define coletivamente quais os caminhos de uma escola democrática, ligada ao mundo do trabalho, ao processo de produção sustentável, mantenedora da cultura e saberes da população. Também luta contra a hegemonia da

posse da terra, do trabalho, da política, da economia, mas que luta sobretudo pelo direito de saber, de aprender, pela igualdade e solidariedade.

### **3.3 Marco legal da educação do campo**

E neste contexto histórico é preciso aprofundar nas políticas públicas educacionais campesinas, conhecer ainda mais sobre a história da educação no campo e nos reconhecer inseridos nas lutas dos camponeses.

Vagarosamente, o Brasil desenvolveu, até 1888, utilizando a mão de obra escrava, principalmente nas lavouras de cana do nordeste do país. Os negros, escravizados dos “senhores de engenho”, eram comprados como mercadoria e passavam de homens livres a homens capturados, em diversas regiões da África. Os que sobreviviam aos transportes marítimos eram postos à venda como objetos na produção nos latifúndios, de seu íntimo, era arrancada sua identidade original.

Vale salientar que neste período a educação existia apenas para os herdeiros dos senhores de engenho, a elite dominante e os comerciantes ricos. Aos escravizados, restava somente um currículo opressor, intencionalmente dominante, o ensinamento catequético. A educação que os ensinava a compreender a punição e a violência que sofriam quando não cumpriam seu papel ou fugiam de seus senhores. Tais mecanismos eram uma forma de enfatizar aos escravizados seu papel dentro daquele sistema de submissão, alienação e reforço do sistema educacional elitista.

E por mais contraditório que possa parecer, o movimento de abolição da escravatura ganhou força no Brasil com a colaboração de herdeiros dos mesmos senhores de engenho que, ao voltarem da Europa, onde foram estudar, defendiam novos ideais de liberdade e igualdade; os quais juntaram o ideal à causa, enfim ao movimento abolicionista.

Longe do ideal dos estudantes ativistas, a liberdade não oportunizou a igualdade de acesso ao saber; a república oligárquica foi implementada com outros objetivos, cuja educação não fazia parte do plano de governo, pois, após 1888, com a aprovação da Lei Áurea e o fim da escravidão, a educação ainda era para poucos. Mulheres, negros e colonos imigrantes vindos basicamente da Europa não precisavam estudar, uma vez que trabalhar com a terra e ser boa esposa (cuidar da casa e dos filhos) não eram atividades que careciam de conhecimentos de leitura e escrita, muito menos de senso crítico sobre

os acontecimentos locais e nacionais; isso era assunto apenas da burguesia, da nobreza, dos herdeiros dos grandes latifúndios.

A escola até o século XX, conforme Silva (2004), destinava-se somente às elites burguesas da sociedade, enquanto a maioria da população, sobretudo a população rural, não tinha acesso à escola. Porém, a partir de 1930, a educação toma novos rumos com o manifesto escolanovista de 1932.

É importante ressaltar que, no decorrer desta nesta época, o Brasil passa por diversas transformações econômicas relacionadas tanto com a decadência cafeeira, que promoveu intensa migração rural, até a chegada da Revolução Industrial, incentivada pelo governo de Getúlio Vargas em 1930.

Face a esta evolução econômica, o governo foi forçado a buscar meios de capacitar a classe trabalhadora, em especial a rural, uma vez que operar máquinas simples ou complexas e ler manuais seria necessário naquele momento histórico. Contudo, essa nova visão a respeito do acesso à educação privilegiou apenas a sociedade urbana, já que os camponeses não usufruíram dos mesmos benefícios de uma educação voltada à necessidade local, porque as escolas rurais utilizavam as mesmas matrizes curriculares e princípios da escola urbana. Com isso, mais uma vez dificultando ao estudante campesino ter acesso à educação e ao trabalho.

Silva (2004), em seus estudos, nos revela que, a partir de 1950, o discurso urbanizador intensificou, pois as políticas para o desenvolvimento do Brasil visavam ao crescimento industrial e, com a ditadura militar (1964-1985), a fim de alavancar a economia para promover o desenvolvimento nacional e fazer do país uma potência, tiveram início as campanhas contra o analfabetismo. Então em 1969, nasce, por meio da Lei nº 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja meta era erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos de 15 a 35 anos, contudo nada voltado especificamente à população rural, mesmo sabendo que conforme os dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 1970, 44,06% da população brasileira ainda residiam na zona rural.

E conforme a economia ia sucedendo, mais a educação se fazia necessária, a luta pelos direitos à educação, desde a básica até o ensino superior passavam a ser discutidos com mais vigor, pois a universalização e a democratização da educação no Brasil passam a ser consideradas o caminho para sustentar o desenvolvimento do país, políticas estas que, conforme Teixeira (2002), eram

Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e a sociedade, mediações entre atores da sociedade e Estado [...] traduzem no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercícios do poder público, envolvendo a distribuição e redistribuição do poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais [...] mas nem sempre, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações envolvidas. (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

E dessas lutas, originou-se, no ano de 1996, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que define as diretrizes e bases da educação nacional; em seu artigo nº 28, a LDB/1996 estabelece que:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. 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 (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

E assim surge uma das primeiras citações da educação do campo “dita rural” nas políticas públicas para a educação no Brasil. Contudo, ainda resta uma dúvida, toda esta luta tem como fim permanecer o estudante do campo como mão de obra escrava, agregada, servil, barata para servir o mercado de trabalho ou oportunizar-lhe o saber como garantia de direito de educação legitimamente qualificada que dinamize a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade?

O que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional. (BRASIL, 2001, p. 18)

Para compreender bem esta luta, começamos a compreender a diretrizes curriculares educacionais embasadas na conquista da terra, na sobrevivência, no trabalho do camponês, no desenvolvimento local, na relação entre a família e o campo, entre outros agentes e fatores que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia campesina, isto é, a educação do campo pode ser concebida como uma ação contra hegemônica, isto é uma ação educativa desenvolvida para o fortalecimento de valores, conhecimentos e habilidades descritos no Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 01/2002; contudo há necessidade de discutir a diversidade das comunidades dos povos do campo.

Arroyo (2005) enfatiza que essa educação do campo, pensada para a valorização do camponês, tem firmado cada vez mais “novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos” (ARROYO, 2005, p. 48). E tais legislações têm feito a sociedade urbana e do campo refletir e reagir sobre a importância da educação do campo como práxis social, num país agrário como o Brasil.

Face a este conceito de educação do campo no cenário atual, não é simples exercer esta gestão democrática Freireana pois “durante décadas nem sequer se falava em educação do campo, era a educação rural, a escolinha rural, professor rural” (ARROYO, 2005, p. 47). A mesma matriz curricular aplicada nas escolas urbanas era reaplicada nas escolas do campo, muitas vezes sem sentido para a realidade local, isto é, os conteúdos curriculares simplesmente adaptados da cidade não faziam os estudantes cidadãos com conhecimentos autônomos, críticos capazes de refletir sobre sua realidade valorizando sua cultura, história e propondo ações com garantia de direitos e cujos deveres trazem um bem social à comunidade escolar como um todo.

Nesta perspectiva, alguns dos maiores desafios de uma gestão democrática Freireana campesina são a falta do conteúdo da educação do campo na grade curricular das licenciaturas das universidades; currículos das escolas básicas da rede municipal/estadual, pois são simplesmente readaptados do urbano para o campo dessa forma precisam ser reescritos com base no PPP das escolas; falta de um sistema de ensino do município de Uberlândia que dê autonomia de grade curricular e calendário escolar para atender à comunidade conforme as condições de trabalho e climáticas; quadro de pessoal rotativo; e falta de formação continuada em educação do campo.

Nessa perspectiva, continua as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara da

Educação Básica (CNE/CEB) n° 01, de 03 de abril de 2002 –, em seu artigo 2º, parágrafo único, definem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 32).

E esta mesma resolução ainda ressalta a importância de um trabalho integrado entre as diversas forças sociais existentes, por meio de uma gestão democrática que assegure e articule “as relações da escola com a comunidade local, com os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade”. (BRASIL, 2002, p. 32). Nos últimos anos, os movimentos sociais colocaram em pauta, de modo cada vez mais incisivo, a educação formal. Cresce a convicção de que a escola tem um papel importante na formação crítica e cidadã, bem como na formulação de projetos alternativos. No entanto, é preciso articular experiência e educação, ou seja, é necessário, conforme o artigo 13, inciso II, elaborar:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, CNE/CEB, 2002).

Esta resolução foi um avanço muito grande, pois segundo Molina (2011), após a resolução, a educação do campo obteve avanços importantes na construção do Movimento da Educação do Campo, na construção da escola do campo, na formação de educadores do campo e nos projetos de desenvolvimento voltados à realidade local. Mas, eis aqui outra questão mais desafiadora de uma gestão Freireana ao propor a construção de um PPP do campo: o diálogo entre as esferas públicas federal, estaduais e municipais, não somente no âmbito educacional, mas político, econômico, cultural e social.

É indispensável a ação democrática da comunidade, resumindo, é essencial que a educação do campo seja feita, prioritariamente, nas e com as próprias comunidades e, em segundo lugar, que as realidades socioculturais das comunidades sejam conhecidas e trabalhadas nas salas de aula. Somente dessa forma a escola pode tornar-se uma instituição democraticamente significativa para os sujeitos.

Seguindo uma sequência temporal dos marcos normativos da educação do campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) fortalecemos a presente pesquisa qualitativa bibliográfica documental das legislações que nos concedeu as seguintes informações.

Em 1º de fevereiro de 2006, é aprovado o Parecer CNE/CEB nº 01, que dispõe sobre os dias letivos em regime de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) que propõe uma educação campesina capaz de construir um calendário letivo flexível, no qual a alternância vem ao encontro da realidade de cada comunidade escolar, seguindo os seguintes critérios de alternância:

- a) Alternância justapositiva: caracterizada pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles;
- b) Alternância associativa: quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como simples adição;
- c) Alternância integrativa real ou copulativa: períodos de alternância na escola e na família, em que a aprendizagem vai da teoria à prática; esses tempos estão interligados por meio de instrumentos e suportes pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade para a formação integral e profissional do aluno. Nesta perspectiva, as comunidades podem se ajustar ao calendário escolar dentro da sua realidade temporal, pois há lugares, por exemplo, nos quais o período de chuvas ou seca atrapalham os estudos.

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação parecer CNE/CEB nº 03, de 18 de fevereiro de 2008, reexamina outro Parecer, o CNE/CEB nº 23/2007, que trata de consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo e faz sugestões para consolidar políticas públicas para a educação do campo.

Ainda em 2008, em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 02, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo, desde a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade da educação infantil até a educação de jovens e adultos.

Em 16 de junho de 2009, é sancionada a Lei nº 11.947, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da educação básica e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

(PNATE) – alterando as Leis nº 10.880, de 09 de junho de 2004; 11.273, de 06 de fevereiro de 2006; e 11.507, de 20 de julho de 2007, revogando os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e nº 8.913, de 12 de julho de 1994, –, entre outras providências que, de um modo geral, ampliam os direitos, contemplando o artigo 205 da Constituição Federal.

Em 29 de janeiro de 2009, por meio do Decreto nº 6.755, é instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ordenando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, entre outras providências – revogado em 09 de maio de 2016 pelo Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e confere maior amplitude à formação, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE)/2014.

O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, traz em seu texto a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que apoia projetos desde a alfabetização até a realização de estudos e pesquisas, promoção de seminários, dentre outros.

Em 25 de julho de 2012, é sancionada a Lei nº 12.696, advinda da Medida Provisória nº 562/2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) – alterando a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e incluindo polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na assistência financeiras do Programa Dinheiro Direto na Escola. A Lei nº 12.696 altera, também, as Leis nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que passa a contemplar as instituições comunitárias que atuam na educação do campo com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); nº 10.880, de 09 de junho de 2004, que dispõe sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; e nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, que elenca todos os pontos principais no que se refere à educação do campo.

Entre os programas de governo para a educação do campo, podemos dizer que o PRONERA, dentro do que se propõe, também viabiliza a implantação de novos mecanismos para estabelecer a organização e “fortalecer o meio rural enquanto território” (BRASIL, 2014, p. 7). Esta situação promove a construção de novas relações sociais e novos métodos de trabalho, além do respeito e do cuidado com a natureza com a valorização do camponês. Outro ponto que merece destaque é seu princípio baseado na



“relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável, como condição para a qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (BRASIL, 2014, p. 9). Assim, democratizar o acesso à educação é o mesmo que disponibilizar uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos, promovendo a cidadania e a inclusão, em que as demandas, a participação e a gestão de fundamentos teóricos e metodologias ampliem este acesso a mais pessoas vivendo nas áreas do campo.

Apesar de todas estas legislações, pouco se tem feito pela educação do campo, mas uma das legislações mais vigentes até então, no ano de 2021, oriunda dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação com vigência de 2014 até 2024. Diante desta prerrogativa, tabulo aqui, no Quadro 3, todas metas das três esferas.

### Quadro 3: Metas do Plano Nacional de Educação - 2014-2024

<p>A Lei N° 13.005/2014, <b>PNE- Plano Nacional de Educação</b>, 2014/2024, propõe um avanço em relação à garantia ao direito à educação, mas timidez quanto à efetivação dos princípios propostos nas 20 metas e 254 estratégias.</p> <p style="text-align: center;"><b>ESPECIFICIDADES DO CAMPO</b></p>																					
<b>META</b>	<b>ESTRATÉGIA</b>																				
<p>Meta 6- oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>	<p>6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;</p>																				
<p>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:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">IDEB</th> <th style="text-align: center;">2015</th> <th style="text-align: center;">2017</th> <th style="text-align: center;">2019</th> <th style="text-align: center;">2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td style="text-align: center;">5,2</td> <td style="text-align: center;">5,5</td> <td style="text-align: center;">5,7</td> <td style="text-align: center;">6,0</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Anos finais do ensino fundamental</td> <td style="text-align: center;">4,7</td> <td style="text-align: center;">5,0</td> <td style="text-align: center;">5,2</td> <td style="text-align: center;">5,5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Ensino médio</td> <td style="text-align: center;">4,3</td> <td style="text-align: center;">4,7</td> <td style="text-align: center;">5,0</td> <td style="text-align: center;">5,2</td> </tr> </tbody> </table>	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	<p>7.13. garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com</p>
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																	

	<p>participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;</p> <p>7.14. desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a legislação formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p> <p>7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas,</p>
--	---

	<p>incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência;</p>
<p>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 no País 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</p>	<p>8.1. institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;</p> <p>8.2. implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;</p> <p>8.3. garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio; Legislação</p> <p>8.4. expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;</p>

	<p>8.5. promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os estados, o Distrito Federal e os municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses(as) estudantes na rede pública regular de ensino; 8.6. promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.</p>
<p>Meta 10- oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;</p>
<p>Meta 11- triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.</p>	<p>11.9. expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;</p>
<p>Meta 12- elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida</p>	<p>12.13. expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso,</p>

<p>para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público</p>	<p>permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;</p>
<p>Meta 14- elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.</p>	<p>14.5. implementar ações 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 e doutorado;</p> <p>14.8. 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;</p>
<p>Meta 15-Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional 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.</p>	<p>15.5. implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;</p>
<p>Meta 18-Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de</p>	<p>18.6. considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das</p>

<p>carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas 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.</p>	<p>comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p>
---	---

**Fonte:** Brasil (2014).

Não diferente do contexto histórico federal, o estado de Minas Gerais estabeleceu em 2010 as primeiras diretrizes da educação do campo que trata da abertura de um novo paradigma na educação escolar mineira, historicamente marcada por um contexto de exclusão social, sendo inacessível para grande parte da população rural. Tais diretrizes representaram a síntese do amplo diálogo entre a sociedade civil, a secretaria de estado de educação, os movimentos sociais, instituições de ensino superior e as entidades de formação de educadores e educadoras, que resultaram na construção dos saberes necessários à formulação de uma política pública educacional pertinente às necessidades dos povos do campo, tendo como desafio, a partir da aprovação da Resolução nº 2.820 de 11 de dezembro de 2015, a implementação de um Plano de Ação que efetive melhorias na realidade educacional dos diferentes territórios do campo de Minas Gerais.

E o principal desafio para implantar um plano de ação que proporcione melhorias para a educação nos mais diferentes territórios do campo do estado mineiro está pautado no artigo terceiro das diretrizes apresentam os princípios da Educação do Campo:

I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias; II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho. (MINAS GERAIS, 2015, p. 8)

Nesse sentido, as escolas do Estado de Minas Gerais, a partir daquele contexto, deveriam basear-se neste documento e com base nele também organizarem seus conselhos municipais de educação, para facilitar a efetivação de tal política pública de acordo com a realidade dos municípios, e foi com este olhar que foram criadas as seguintes legislações:

- Decreto nº 8.752/2016, já menciona, propõe discussões pertinentes sobre a temática da educação do/no campo, evidenciando toda a importância das comunidades do campo para o desenvolvimento do país e o papel social que a educação tem a cumprir.
- Lei 23297/2018 que direcionou todo atendimento à modalidade educação do campo.

O Quadro 4 apresenta o Plano Estadual de Educação.

**Quadro 4:** Plano Estadual de Educação

<b>Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027, na forma desta lei, visando ao cumprimento do disposto no art. 204 da Constituição do Estado e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE</b>	
META 1-Universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliação da oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de três anos até o final da vigência deste PEE.	1.10 – Promover o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, assegurando-lhes consulta prévia e informada à comunidade
META 2- Universalização do ensino fundamental de nove anos para a população de seis a quatorze	2.1 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas

<p>anos, com a garantia de que, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes conclua essa etapa da educação na idade recomendada até o final do último ano de vigência deste PEE.</p>	<p>entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.</p> <p>2.10- Garantir a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades, inclusive para pessoas com deficiência.</p>
<p>META 3- Universalização do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) até o final do período de vigência deste PEE.</p>	<p>3.4- Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.</p> <p>3.8 – Promover a busca ativa da população de quinze a dezessete anos fora da escola, em especial os jovens em situação de risco e vulnerabilidade social e os residentes no campo e em comunidades indígenas e quilombolas, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude, com as entidades sindicais e com as organizações da sociedade civil.</p>
<p>META 4 – Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com</p>	<p>4.2 – Implantar, gradativa e progressivamente, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de</p>



<p>deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular</p>	<p>comunidades quilombolas.</p>
<p>META 5- Alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, sem estabelecimento de terminalidade temporal para crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento</p>	<p>5.5 – Garantir a alfabetização e o letramento das crianças indígenas, quilombolas, do campo e de populações itinerantes, com materiais didáticos de qualidade, submetidos a consulta prévia dessas comunidades.</p> <p>5.6 Orientar, monitorar e desenvolver instrumentos de acompanhamento da alfabetização e do letramento das crianças indígenas, quilombolas, do campo e de populações itinerantes que considerem a identidade cultural dessas comunidades e, no caso das comunidades indígenas, o uso da língua materna.</p>
<p>META 6- Oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.</p>	<p>6.3 – Viabilizar, em regime de colaboração com a União e os municípios, a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em 28/12/2018 Imprimir Documento 11/24 tempo integral, respeitadas as peculiaridades locais e regionais, prioritariamente no campo, em comunidades pobres ou com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade</p>

	<p>social e em comunidades quilombolas e indígenas.</p> <p>6.7 – Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia à comunidade escolar, considerando-se as peculiaridades locais e a identidade cultural das comunidades e prevendo recursos específicos para transporte escolar, infraestrutura, alimentação e capacitação de servidores</p>																				
<p>Meta 7</p> <p>Elevação da 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 para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb:</p> <table border="1" data-bbox="245 1167 683 1263"> <thead> <tr> <th>IDEB</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do ensino fundamental</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> </tr> <tr> <td>Ensino médio</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	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	<p>7.13 – Consolidar, em colaboração com os municípios, a educação escolar do campo, garantindo a preservação da identidade cultural de populações tradicionais, itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas e o desenvolvimento de modelos alternativos de atendimento escolar.</p> <p>7.30 – Viabilizar a produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, de tecnologia assistiva, culturais e literários que atendam às especificidades formativas dos públicos da educação especial e da EJA, de estudantes do campo e das comunidades indígenas e quilombolas e de estudantes em situação de itinerância e de privação de liberdade.</p>
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																	
<p>Meta 8 – Elevação da escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo para as populações do</p>	<p>8.9 – Promover a EJA do campo, articulada à qualificação social e à qualificação profissional, de forma a contribuir com o desenvolvimento sustentável do campo.</p> <p>8.10 – Fomentar a criação de metodologias que</p>																				

<p>campo, indígenas e quilombolas, para a população das regiões de menor escolaridade no Estado e para os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, além da equiparação da escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.</p>	<p>atendam as necessidades da EJA do campo, observados os referenciais teóricos sobre o desenvolvimento sustentável do campo e a articulação com o mundo do trabalho.</p>
<p>Meta 10 – Oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>10.3 – Fomentar a integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características desse público e as especificidades das populações itinerantes, do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e em situação de privação de liberdade, inclusive na modalidade de educação a distância.</p>
<p>Meta 11 – Ampliação da educação profissional técnica de nível médio, triplicando o número de matrículas, asseguradas a qualidade da oferta e a expansão de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) desse atendimento no segmento público.</p>	<p>11.6 – Promover o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para populações do campo, comunidades indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais, conforme seus interesses e especificidades.</p>
<p>Meta 12 – Elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e da taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) na população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e a expansão de, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das novas</p>	<p>12.9 – Expandir o atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações, possibilitando a criação e a manutenção de estruturas adequadas e a oferta de cursos de graduação em regime de alternância.</p>

matrículas no segmento público.	
<p>Meta 14 – Ampliação do acesso à pós-graduação stricto sensu, de modo a elevar anualmente o número de mestres e doutores em 10% (dez por cento), corrigindo as desigualdades regionais.</p>	<p>14.2 – Implementar políticas públicas que visem a democratizar o acesso de estudantes das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de pós-graduação e estimular a permanência desses estudantes nesses programas</p> <p>14.4 – Estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, sobretudo naqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências</p>
<p>Meta 15 – Implementação, até o final do primeiro ano de vigência deste PEE, da política estadual de formação dos profissionais de educação de que tratam os incisos I a V do caput do art. 61 da Lei Federal nº 9.394, de 1996, em consonância com a política nacional de formação, viabilizando a formação específica de nível superior dos docentes da educação básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>15.9 – Prever, na política estadual de formação dos profissionais de educação, conteúdos específicos de formação inicial e continuada de profissionais de educação em atuação na educação especial, no AEE, na EJA, no atendimento de estudantes em situação de itinerância, nas escolas que atendem as unidades prisionais e os centros socioeducativos e nas escolas públicas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas.</p>
<p>Meta 16 – Valorização dos profissionais de magistério da educação básica da rede estadual, buscando-se a diminuição da</p>	<p>16.4 – Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento dos cargos efetivos e temporários por</p>

<p>desigualdade entre o seu rendimento médio e o dos profissionais de outras áreas com categoria e escolaridade equivalentes, respeitada a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.</p>	<p>profissionais de educação para essas escolas.</p>
--	--

**Fonte:** Minas Gerais (2015).

Nesta mesma linha de raciocínio, o município de Uberlândia também construiu o Plano Municipal de Educação (PME), que teve como fundamentos legais a Constituição (art. 214), a Constituição do Estado de Minas Gerais (art. 204), a Lei Orgânica do Município de Uberlândia (art. 161, V, §§ 5º e 6º) e as seguintes leis: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações - art. 11, I, Plano Nacional de Educação - PNE - Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - arts. 8º e 10 e o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais - PDEMG - Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011 do Estado de Minas Gerais.

Dessa forma, a elaboração do PME de Uberlândia se iniciou com a formação de uma comissão, no interior do Conselho Municipal de Educação, por solicitação da Secretaria Municipal de Educação. Essa comissão foi composta por membros do Conselho Municipal de Educação - CME - e da Secretaria Municipal de Educação (SME). A comissão iniciou o trabalho em outubro de 2013. Desde o início, a proposição foi a de realizar um trabalho que pudesse envolver o maior número possível de pessoas para a elaboração e consecução do PME, defendendo o princípio da participação democrática.

E, neste cenário, a educação do campo foi encontrada nas seguintes metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, Quadro 5:

#### **Quadro 5:** Plano Municipal de Educação

<p><b>Plano Municipal de Educação - PME-</b> Lei 12209/2015, para o decênio 2015/2025, constante do Anexo que a este se integra, com vistas ao cumprimento do disposto no</p>
---

art. 8º da Lei Federal nº <u>13.005</u> , de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação.	
<b>METAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS</b>
META 2- fomentar a educação inclusiva, cidadã e democrática para alunos da zona urbana e rural,	<p style="text-align: center;">DIRETRIZ I</p> <p style="text-align: center;">QUALIFICAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1- Implementar e efetivar, em escolas públicas de Educação Básica da Rede Municipal, projetos educativos, esportivos e culturais, em horários extra e intraturnos e nos finais de semana, priorizando os bairros de maior vulnerabilidade social, educação do campo e escolas de zona rural</p> <p style="text-align: center;">DIRETRIZ IV</p> <p style="text-align: center;">RESPEITO ÀS PECULIARIDADES INERENTES À EDUCAÇÃO DO CAMPO</p> <p>1- incentivar a criação de conteúdos curriculares, em forma de projetos direcionados aos estudantes da zona rural, qualificando-os para os trabalhos inerentes aos diversos setores da economia agrária, bem como favorecer a autonomia, com vistas a motivá-los a permanecerem, com qualidade de vida, na zona rural.</p> <p>2- oferecer, no contraturno, projetos permanentes que contemplem conteúdos e assuntos referentes às práticas agrárias, por meio de parcerias com instituições específicas das políticas públicas agrárias.</p> <p>3- estabelecer parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM e outros órgãos públicos,</p>

	<p>empresas, escolas, outras redes e outros equipamentos sociais, para realização de projetos em políticas agrárias.</p> <p>4- reorientar o currículo escolar para incluir conteúdos inerentes à Educação do Campo.</p> <p><b>DIRETRIZ VII</b></p> <p><b>PROMOÇÃO, EM PARCERIA COM O ESTADO, DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO</b></p> <p>1- fomentar parceria com o Estado de Minas Gerais, visando garantir vagas para os alunos concluintes do 9º ano, principalmente daqueles advindos da zona rural.</p> <p>2- estabelecer convênios com o Governo do Estado, visando garantir transporte escolar de qualidade, com conforto e segurança, que também atenda alunos com deficiências, com o suporte de um acompanhante, sempre que necessário; para os alunos e profissionais da zona rural e de bairros sem número suficiente de vagas, que estejam cursando o Ensino Médio inclusive nas modalidades EJA e de Ensino Profissionalizante.</p> <p>3- estabelecer parceria com o Estado, visando à criação de turmas de EJA para o Ensino Médio, utilizando espaço físico das escolas da zona rural, para atender os estudantes.</p> <p><b>DIRETRIZES IX</b></p> <p><b>GARANTIA DE INFRAESTRUTURA ADEQUADA E NECESSÁRIA PARA UMA</b></p>
--	--

	<p>EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM TODOS OS NÍVEIS E MODALIDADES, NAS ESCOLAS DE ZONA URBANA E RURAL</p> <p>1- garantir a implantação, renovação, manutenção e ampliação das bibliotecas escolares, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos, materiais e infraestrutura necessários à qualidade de aprendizagem dos estudantes.</p> <p>2- promover, garantir e efetivar que a construção das novas escolas e o CEMEPE tenham anfiteatros com equipamentos adequados (som e vídeo) para apresentações e promoções de eventos, com acessibilidade.</p> <p>3- garantir e assegurar que as bibliotecas escolares tenham profissionais capacitados, exclusivos e aptos a desenvolver todas as atividades relacionadas à área.</p> <p>4- promover, garantir e efetivar a construção e a implantação, renovação, manutenção e ampliação das brinquedotecas e parques infantis das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com equipamento, espaço acessíveis, materiais e infraestrutura necessários à qualidade de aprendizagem dos alunos.</p> <p>5- promover, garantir e efetivar sala de recursos multifuncionais com equipamentos, espaços e infraestrutura necessários para alunos com deficiência.</p> <p>6- promover, garantir e efetivar a construção de</p>
--	--



	<p>prédios próprios para a instalação das instituições educacionais de acordo com demandas identificadas, garantindo assim que a população local seja atendida, com infraestrutura adequada a cada nível de ensino.</p> <p>7- promover, garantir e efetivar nas escolas um espaço adequado, equipado com ferramentas tecnológicas, para uso dos profissionais da educação, durante atividades de estudo e planejamento.</p> <p>8- promover, garantir e efetivar a construção e manutenção dos laboratórios de ciências, com materiais e equipamentos adequados para a boa aprendizagem dos alunos.</p> <p>9- promover, garantir e efetivar a construção e manutenção das quadras poliesportivas cobertas (com equipamentos e espaços adequados para a boa aprendizagem dos alunos).</p> <p>10- garantir transporte escolar, para condução de alunos e profissionais da educação em atividades de campo ou atividades de associação do ensino e pesquisa, fora da escola.</p> <p>11- criar, garantir e efetivar salas de artes (com suas diversas linguagens), nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede, que possuam espaço físico adequado para ampliação.</p> <p>12- realizar e/ou ampliar a arborização de espaços escolares destinados à recreação.</p> <p>13- promover, garantir e efetivar a construção de laboratórios de informática, bem como a substituição e manutenção dos materiais e</p>
--	--

	<p>equipamentos adequados para boa aprendizagem dos alunos.</p> <p><b>DIRETRIZ VIII</b></p> <p><b>PROMOÇÃO DE PESQUISA E AÇÕES REFERENTES ÀS TEMÁTICAS: SEXO, ORIENTAÇÃO SEXUAL, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, INDÍGENA, DOS POVOS DO CAMPO, CIGANOS, EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS, SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA</b></p> <p>1- desenvolver ações de parcerias entre as escolas e órgãos de apoio às causas sobre sexo, orientação sexual, relações étnico raciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, educação das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação, linguagens de expressão artísticas, pessoas jovens, adultas e idosas, situação de privação de liberdade e diversidade religiosa, além de incentivar e apoiar financeiramente pesquisas e projetos sobre estes temas.</p> <p>11- garantir a Educação Escolar para as relações etnorraciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, ciganos, educação das pessoas com</p>
--	--

	<p>deficiência, altas habilidades e superdotação, linguagens de expressão artísticas, pessoas jovens, adultas e idosas nos sistemas de ensino.</p> <p>12- implementar no PPP das unidades escolares os Marcos Políticos e Legais da Educação para as relações etnoraciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, ciganos, educação das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação, linguagens de expressão artísticas, pessoas jovens, adultas e idosas.</p>
<p>META 3- garantir acesso, permanência, conclusão e elevar a qualidade social da educação</p>	<p>DIRETRIZ IV</p> <p>FOMENTO, EXPANSÃO E PROMOÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)</p> <p>4- fazer o levantamento de dados sobre a demanda por EJA, na cidade e no campo, para subsidiar a formulação de uma política pública que garanta o acesso, a permanência e a conclusão qualificada socialmente a jovens, adultos e idosos nessa modalidade da educação básica.</p> <p>10- garantir transporte escolar, para condução de alunos e profissionais da educação em atividades de campo ou atividades de associação do ensino e pesquisa fora da escola</p>

<p>META 5- Garantir a formação continuada, em serviço e em rede, condições de trabalho no processo permanente de valorização dos trabalhadores da educação</p>	<p>DIRETRIZ I</p> <p>FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</p> <p>2- ampliar e consolidar o CEMEPE como órgão responsável pela formação continuada dos trabalhadores da educação, visando contemplar a diversidade cultural, religiosa, social, étnica, humana; tanto urbana como rural; bem como desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada em serviço e em rede, voltados para as necessidades das escolas municipais</p> <p>19- incentivar a formação continuada dos trabalhadores da educação, visando contemplar a diversidade cultural, religiosa, social, étnica, humana, tanto urbana publicação desta como rural, conciliando teoria e prática;</p> <p>21- contar com o apoio da SME na liberação de transporte para acesso dos discentes a centros culturais, teatro, trabalho de campo e subsídio para publicação desta trabalhos escolares.</p> <p>22- criar possibilidade de acesso dos alunos da zona rural a projetos desenvolvidos na zona urbana, disponibilizando transporte.</p> <p>27- Criar, no CEMEPE, o Núcleo de Educação do Campo, com a finalidade de oportunizar formação específica aos trabalhadores que atuam na zona rural.</p> <p>DIRETRIZ II</p> <p>VALORIZAÇÃO: PLANO DE CARREIRA, JORNADA DE TRABALHO, REMUNERAÇÃO E CONDIÇÕES DE</p>
--	--

	<p>TRABALHO</p> <p>17- incentivar, pela formação, a permanência do profissional no mesmo nível de ensino, especializado em suas especificidades (Educação Especializada, alfabetizador, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo)</p>
<p>META 6 - ampliar, progressivamente, o investimento público em educação, até atingir o custo aluno qualidade, e fortalecer os mecanismos e os instrumentos que promovam a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados à educação.</p>	<p>DIRETRIZ I</p> <p>POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO</p> <p> 6) Fazer cumprir o financiamento público em regime de colaboração com o Estado e a União para políticas e estratégias de solução para o transporte escolar com qualidade e segurança nas áreas urbana e rural, garantindo acessibilidade adequada e monitores, com fiscalização e transparência desses repasses.</p>

**Fonte:** Minas Gerais (2015).

Sabe-se que, mesmo diante de toda legislação, é imprescindível que as escolas estejam preparadas e engajadas nesse movimento de valorização da Educação do Campo, visto que são as instituições de ensino que auxiliam na formação da identidade dos sujeitos. Face à este contexto, com esta pesquisa bibliografia documental realizada neste capítulo interpretamos que a comunidade escolar Domingas Camin, assim como todas escolas rurais do município de Uberlândia-MG, é resultado de uma dívida social no âmbito federal, estadual e municipal no que refere-se aos direitos dos camponeses, em especial ao nosso contexto histórico afro-indígena, e que os resultados apresentam em vários setores econômicos, sociais, políticos mas especialmente no que diz respeito à educação na qual não é construída a partir da realidade da comunidade escolar e suas tradições locais,

Dessa forma, transcende-se a questão de acesso e permanência, mas também de oportunidade de continuidade nos estudos por um currículo que valorize seus conhecimentos e sua identidade propiciando saberes transversalizados aos seus

conhecimentos, saindo do processo alienatizante de que o camponês, a mulher, o negro, o indígena, ou seja, a minoria apresenta poucos saberes para colaborar com a sociedade, saindo de um discurso neoliberal reprodutivista para um o saber humano, consciente, cultural e histórico.

Sobre esta realidade, Ramson (2011), cita que

É preciso à escola mais que uma tentativa de abertura aos seus sujeitos. Um abrir-se “em si mesma” nos seus tempos, espaços nas suas “grades curriculares” para a vida do campo, dos sujeitos do campo, da terra, do trabalho com a terra, as relações que se estabelecem neste trabalho, suas ferramentas de trabalho, sua história, seu cotidiano, “seus saberes de experiências feitos”. Pois só assim estar-se-á trabalhando no coletivo para o processo de humanização. E o currículo da escola, se foi imposto, passará a ser coletivo pelos seus sujeitos que no mesmo processo coletivo, o transformarão em currículo vivo, currículo ativo, sem exclusões, sem favorecimento às estruturas de poder. Se houver autoridade, que seja compartilhada (RAMSON, 2011, p. 7).

E para construção desta escola do campo pesquisaremos os princípios de um projeto político pedagógico em especial do campo com o desafio de esperar a democracia, o desafio de gestar democraticamente.

## **4 DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO PRIMEIRO PPP DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA**

### **4.1 Concepção de Projeto Político Pedagógico (PPP)**

Várias pesquisas giram em torno do conceito do Projeto Político Pedagógico (PPP) tentando aproximar a epistemologia da práxis. Nesse raciocínio, o PPP contempla uma visão de sistematização nunca definitiva de um processo de planejamento participativo, que se efetiva na caminhada, definindo as práticas educativas, que se deseja concretizar para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, são caminhos participativos que buscam na educação o resgate do ser e fazer humano, histórico, político, científico, econômico e social.

Para Veiga (2009), o PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, como um todo. Para que isso seja possível, é necessário que a escola crie condições de participação de todos os envolvidos no processo educativo da escola, levando em conta que as relações de trabalho na instituição deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva.

Todo trabalho da escola deve ser voltado para a melhoria do ser humano, dessa forma, todos se tornam melhores a cada realização. Neste processo gestor, é o terceiro olho da instituição com visão humana, política, social, econômica e pedagógica, cujo olhar transcende não somente a equipe docente e discente, mas a formação da comunidade escolar de uma maneira geral

Posicionando-se sobre estrutura organizacional da escola e destacando o papel do diretor/gestor em relação ao PPP, Padilha (2007) afirma que

O diretor da escola ou dirigente da unidade escolar e seu vice, responsáveis pela coordenação de todas as atividades escolares, devem ser capazes de “seduzir” os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Isso significa, por exemplo, criar mecanismos e condições favoráveis para envolvê-los na elaboração do PPP da unidade (2007, p. 75).

Nesse sentido, como gestora humana educacional social (aquela que gesta democraticamente dialogicamente com a comunidade), que luta pela legitimidade e construção do PPP de maneira democraticamente, em especial o PPP do campo, face aos desafios, posiciono-me como uma instigadora do ato de esperar, como afirma

Freire (1992) “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. É um ato inacabado e consciente de despertar a semente da democracia nas práticas pedagógicas, como luzeiro, que dá a luz a construção e efetivação do PPP com vistas a melhorias no processo de ensino e aprendizagem que conseqüentemente formarão sujeitos sensíveis à prática humana, histórica, social capazes de colaborar na potência de uma sociedade melhor, cuja consciência crítica desperte o poder do conhecimento de se autoperceber como cidadão humano e posicionar-se face ao sistema alienizante como sujeito do conhecimento, histórico, cultural, científico e social.

## 4.2 Concepção de PPP do Campo

Face aos estudos acima, pode se afirmar que conforme Caldart (2009),

[...] A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p. 38).

A Educação do Campo, portanto, é marcada por uma identidade muito maior que os estímulos capitalistas, que busca soluções neoliberais, mas para um meio campesino cheio de possibilidades e de desenvolvimento, apesar do cenário político econômico controverso.

A diversidade identificada no campo assume, portanto, princípio fundamental, onde se entende que as características da Educação do campo têm como norteadores os interesses coletivos emergindo das demandas da realidade dos camponeses. A escola é o lugar que seus interesses são articulados aos conhecimentos científicos que buscam fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais. Pontua Caldart (2004) que

Uma escola do Campo não é final, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de



humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. (2004, p. 110).

Nessa linha de raciocínio, uma escola construída com estas bases pode atender às necessidades que os estudantes camponeses apresentam, já que os objetivos devem emergir do coletivo e são organizados para atender a essas demandas. Com isso, a parcela de contribuição dos professores é fundamental, pois estes passam a compreender qual a contribuição de suas ações pedagógicas na construção ou formação desse sujeito e os impactos de seus planejamentos na comunidade escolar do campo. Nessa perspectiva, instigo a pesquisa, por meio desta dissertação, a reflexão sobre a importância da construção de um projeto político pedagógico do campo nas escolas ditas “rurais” no município de Uberlândia-MG.

Nesse cenário, o movimento “Por uma Educação do Campo” nos insere no debate das configurações político-pedagógicas referente ao processo de tecer orientações curriculares para as escolas do campo. Ao pensarmos o campo como contexto educacional em suas dimensões socioeducativas, o problema do currículo é discutido na prática escolar a partir de ordenamentos “naturalizados” na organização dessa prática.

Mesmo que ocorra uma grande distância, ou complexa interação entre as intenções expressas no âmbito do previsto e do praticado, formada entre o que se postula como currículo e o que realmente ocorre no cotidiano da sala de aula, compreendemos que o padrão de currículo escolar, estabelecido de modo amplo para o sistema escolar, torna-se uma problemática real nas escolas do campo. Portanto, quando evidenciamos o âmbito do currículo real, da prática efetiva de uma proposta, outras categorias de análise colaboram para a percepção de como uma proposta de mudança curricular está imbricada com dimensões institucionais e organizacionais para que realmente alcance seus objetivos de mudanças nas escolas do campo.

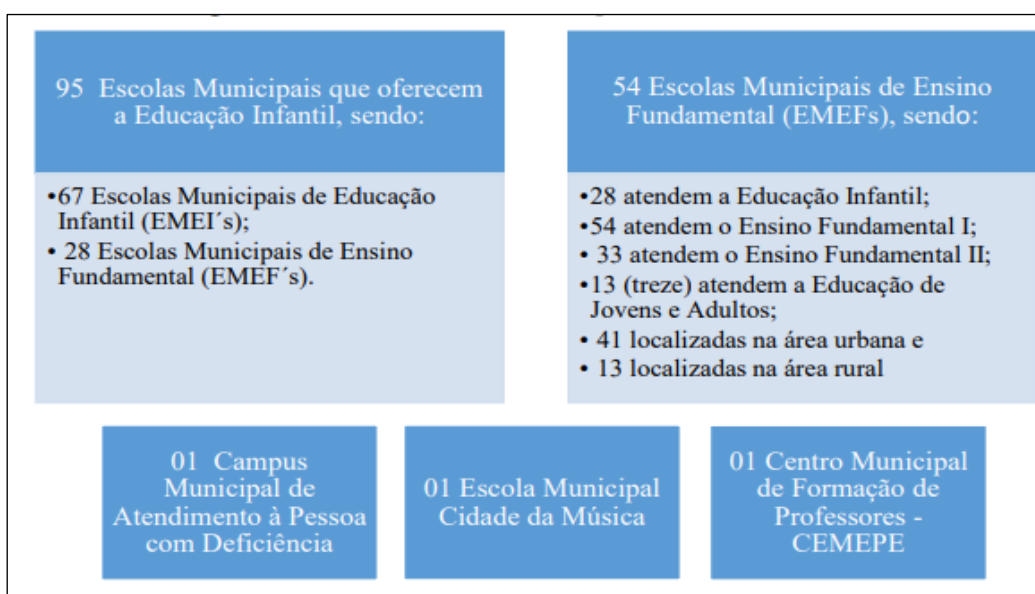
A contribuição da Gestão Escolar Freireana na educação do Campo, numa visão democrática, ao pesquisar os caminhos de construção do projeto político pedagógico da escola Domingas Camin, percebe o quanto se precisa refletir, avaliar e reavaliar seu plano de ação junto à comunidade campesina de Miraporanga. Isso com o intuito de fortalecer a identidade da comunidade em si e estimular o ensino a partir da diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, contribuindo então para ação-práxis-reflexiva de trilhar caminhos para melhoria das condições de vida de sua comunidade escolar campesina. Sendo assim, não existe outro caminho a não ser buscar

os projetos políticos pedagógicos das escolas do campo da rede municipal de Uberlândia para dialogarmos.

### 4.3 PPP das escolas do campo da rede municipal de Uberlândia

Conforme as Diretrizes Municipais Curriculares, mencionadas anteriormente, a Rede Municipal de Educação (RME) de Uberlândia atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Aos estudantes matriculados na Educação Básica municipal, com direito a frequentar a Educação Especial, é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a atender este público em suas especificidades e necessidades. Até 2019, a RME contava com a seguinte estrutura apresentada na Figura 1

**Figura 1:** Estrutura da RME



**Fonte:** Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Fundamental-1.pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.

Com base na Figura 1, podemos observar que a rede municipal de Uberlândia/MG tem 13 escolas rurais/campo, portanto estudados e analisados os 13 projetos políticos pedagógicos do campo da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG e mais uma vez dialogamos com a problemática em questão: Existe alguma gestão democrática Freireana nas escolas campesinas da rede municipal de Uberlândia que estimulou a construção do projeto político

pedagógico do campo até 2020?

Para responder a indagação, foi preciso análise do seguinte cenário, conforme PPP 2020-2021, como se observa no Quadro 6:

**Quadro 6:** Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo, dita rurais, de Uberlândia, 2020-2021

<b>Escolas Municipais Distritais/do campo</b>	<b>Turnos</b>	<b>Ano/Modalidade de atendimento</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Distância de Uberlândia</b>	<b>PPP do Campo ou PPP Urbano</b>
EM Antonino Martins da Silva Avenida Central, s/nº Rua Eletério Batista Pacheco, s/nº (Anexo) Distrito de Martinésia Ensino Médio em regime colaborativo com a SEE, salas anexas da E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	M/T	Educação Infantil- 4m a 3 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE Ensino Médio- Parceria com a secretaria estadual de Minas Gerais	141	30,4 km	Urbano
EM José Marra da Fonseca Rua da Educação, nº 146 – Distrito Cruzeiro dos Peixotos	M/T	Educação Infantil- 4 e 5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano	155	28 km	Urbano
EM Domingas Camin Avenida do Comércio, s/nº - Distrito de Miraporanga	M/T	Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE Ensino Médio-	156	44,2 km	Em transição do urbano para do

		Instituto Federal do Triângulo Mineiro			campo
EM Sebastião Rangel Avenida José Pedro Abalém, nº 779 - Distrito de Tapuirama Ensino Médio em regime colaborativo com a SEE, salas anexas da E.E. Prof. José Ignácio de Sousa	M	Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE	464	47,5 km	Urbano
E.M. Carlos Tucci Fazenda Cachoeirinha - Estrada da Harmonia	M	Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE	128	34,6 km	Urbano
EM de Sobradinho Fazenda Sobradinho	M e T	Educação Infantil- 4 e 5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE Ensino Médio- Instituto Federal do Triângulo Mineiro	158	22,1	Urbano
EM do Moreno Fazenda Tenda dos Morenos / Estrada do Pau Furado	M	Educação Infantil- 4 e 5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano	194	19,5 km	Urbano

		AEE			
EM Dom Bosco BR 365, Km 20	M	Educação Infantil- 4 e 5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE	303	20,9 km	Urbano
EM Emílio Ribas Fazenda Floresta do Lobo BR 050 Km 93	M e T	Educação Infantil- 4 e 5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE	169	40,6 km	Urbano
EM Freitas Azevedo Avenida Aldo Borges Leão, 2309 - Morada Nova Ensino Médio em regime colaborativo com a SEE, salas anexas da E.E. Teotônio Vilela	M, T e N	Educação Infantil- 4 e 5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano PMEA EJA AEE	1.1160	11,6km	Urbano
EM Leandro José de Oliveira Fazenda Douradinho - BR 497 Km 49	T	Educação Infantil- 5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE	153	17,3 km	Urbano
EM Profª. Maria Regina Arantes Lemes	M	Educação Infantil-	992	9,3 km	Urbano

BR 497 - Km 26 - Fazenda São José		5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE			
EM Olhos D'Água -BR 365, Km 14	M	Educação Infantil- 4 e 5 anos Ensino Fundamental- 1º ao 9º ano AEE	198	30,6km	Urbano

**Fonte:** Elaboração da autora.

Após a leitura e análise de todos PPP das 13 escolas do campo de Uberlândia, foi possível perceber que todas as escolas seguem os modelos orientadores dos itinerários avaliativos da SRE e SME acrescidos de suas peculiaridades, porém com características de escolas urbanas, somente três escolas fazem citações sobre a escola do/no campo: E.M. Maria Regina Arantes Lemes, E. M. Sobradinho e E.M. Domingas Camin.

A escola municipal Maria Regina Arantes Lemes cita duas legislações: o artigo 28 da LDB, e o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e, mais adiante, no item gestão pedagógica, a equipe administrativo-pedagógica sugere algumas metodologias que atendam os estudantes do campo.

Já a escola municipal Sobradinho apresenta várias características de uma escola do campo, desde a localização, à participação no Conselho Rural, às feiras produzidas na escola e horta junto com ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), contudo a escola apresenta a seguinte observação em seu PPP, página 53:

Sabe-se, por meio de questionário aplicado às famílias dos alunos e da própria convivência cotidiana com as mesmas, que esta escola acolhe crianças e adolescentes que advêm, em sua maioria, de famílias pobres, cujas relações têm “vestígios de uma inserção social caótica com sequelas afetivas que não podem ser desprezadas”.<sup>19</sup> (NEVES, 2008). Crianças e adolescentes que vivem no espaço do campo, cujos pais ou responsáveis são trabalhadores rurais, embora muitos estejam temporariamente em busca

de empregos que ofereçam salário e moradia sem, todavia, criar vínculos na relação com o campo.

Partindo dessa análise e no decorrer de todo PPP da Escola Municipal Sobradinho, posiciona-se como uma escola com uma proposta específica da comunidade escolar, porém muito distinta da educação do campo.

Seguindo ainda o raciocínio da análise dos PPPs da rede municipal de Uberlândia/MG ao analisar o PPP da E.M. Domingas Camin, pode-se afirmar que escola tem apresentado as primeiras características de uma escola do campo da rede municipal de Uberlândia, não somente por sua localização geográfica conforme o IBGE, caracterizado pelo censo escolar, mas porque ampara-se via PPP em toda legislação da educação do campo:

- A Constituição Federal de 1988, no artigo 6º preconiza: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Dessa forma, quando se fala em educação do campo, é justamente no sentido de dar a essa parcela da população os mesmos direitos educacionais que o homem do meio urbano possui, tendo a mesma qualidade educacional, ou seja, no mesmo patamar de igualdade, nem mais e nem menos, simplesmente com as mesmas garantias e direitos. A Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pela leitura de tais artigos, denota-se que a educação é um direito cabível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado para a população camponesa. E tal direito deve ser garantido nas mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população do meio urbano (BRASIL, 1988).
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: artigo 28, artigo 23 e artigo 26.
- A Lei 12.960/2014 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que afirma que não se fecha mais escolas do campo sem que haja uma consulta aos órgãos normativos como o Conselho Municipal da Educação e a comunidade escolar também deve ser ouvida.
- Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação/

Resolução 02/2008 Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

- Resolução/ CD/FNDE Nº 38 de 16 de julho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE.
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.
- PRONACAMPO/ 2012 visa a estabelecer um conjunto de ações articuladas que atende a escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica.
- Resolução SEE Nº 2.820/2015, institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais.
- Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014 de 25/06/2014.
- Plano Estadual de Educação – Lei 23.197/18 de 26/12/2018.
- Plano Municipal de Educação – Lei 12.209 de 26/06/2015.

Além da localização e todo amparo legal, pode-se afirmar categoricamente que o que caracteriza a escola municipal Domingas Camin como escola do campo é a comunidade escolar que povoa a instituição, a história, a cultura, a economia, os valores que marcam a identidade dos estudantes campesinos da região e constroem junto à equipe pedagógica a complementação curricular baseada nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo quando considera estes valores socioculturais, ambientais e históricos em sua dimensão empírica de maneira a fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.

Dessa maneira, faz-se necessário repensar os conceitos que a escola vem formulando sobre sua população e seu modo de vida. E a escola Domingas Camin acredita que é imprescindível o reconhecimento desses povos, de seu trabalho, de seu modo de vida e de seu jeito de ser, pois é por meio deste resgate da identidade associado ao conhecimento universal, global, tecnológico que se chega à emancipação. O sujeito que conhece sua história, valoriza sua existência e reconhece a importância humana e consequentemente técnica para transformação não apenas de sua realidade como da



comunidade, torna-se sujeito da práxis e, conseqüentemente, um transformador humano-social, respeitador do seu campo, do seu ambiente, de sua moradia.

Dessa forma, observando o cenário dos PPP' S 2020/2021 das únicas três escolas do campo da rede municipal de Uberlândia que dialogam sobre a educação do campo, os primeiros passos trilhados são da escola municipal Domingas Camin.

Observa-se também, nesse cenário, face aos dados do quadro acima, que as demais doze as escolas do campo do município Uberlândia/MG não levam em consideração/ e ou desconhecem a resolução da superintendência do estado de Minas Gerais nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021 citado no capítulo IV sobre a educação do campo onde temos os artigos abaixo os quais a escola Domingas Camin também se reconhece e se identifica

Art. 62 - A educação do campo é a modalidade de ensino que incorpora os espaços das populações do campo, respeitando sua diversidade nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias.

§ 1º - São populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscaidores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (MINAS GERASI, 2021).

Na escola municipal Domingas Camin, encontram-se assalariados rurais, assentados e agricultores familiares. Apresenta também o texto

§ 2º - A educação do campo será ofertada, preferencialmente, nas próprias comunidades, evitando-se os processos de fusão de escolas e de turmas e o deslocamento de estudantes para fora de sua comunidade de pertencimento. (MINAS GERASI, 2021).

A escola municipal Domingas Camin encontra-se na comunidade de Miraporanga desde meados de 1960, quando a Srª Domingas Camin organiza o espaço escolar e no ano de 2021 lutou pela implantação do ensino médio no Distrito de Miraporanga. Acrescenta-se

Art. 63 - Escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE -, ou em área urbana, desde que atenda predominantemente estudantes residentes no campo.

§ 1º - Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana que funcionem nas condições especificadas no caput deste artigo.

§ 2º - As turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana deverão ser contempladas no Projeto Político Pedagógico da respectiva sede. (MINAS GERASI, 2021).

No IBGE, a escola Domingas Camin é considerada rural, inclusive no CENSO ESCOLAR, o qual a caracteriza e oferta recursos como: Programa Dinheiro Direto na Escola Estrutura do Campo (PDDE DO CAMPO) no ano de 2019/2020 o qual oportunizou a troca do piso da escola, a compra de um freezer e uma TV de 50 polegadas.

Art. 64 - As escolas do campo devem proceder às adequações necessárias às especificidades da vida no campo e de cada região, observando os seguintes aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e aos interesses dos estudantes do campo, considerando as práticas socioculturais da população do campo e suas formas específicas de organização do tempo;

II - organização escolar própria, flexível, com garantia de adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;

III - adequação à natureza do trabalho dos estudantes do campo. (BRASIL, 2020).

A escola municipal Domingas Camin apresenta currículo complementar em seu PPP baseado em projetos que valorizam a identidade, a cultura, a história, a economia, o trabalho da comunidade escolar do campo, com uma tendência para a pedagogia progressista libertadora, inclusive a escola tem um laboratório de conhecimento comunitário onde desenvolve hortas, galinheiro e pomar.

A gestão da escola organiza também de maneira flexível, autônoma e com a parceria da SME aumento de linhas de transportes para atender à realidade da comunidade, organização da aplicação das avaliações conforme as condições climáticas face a diálogos com a inspeção escolar.

A gestão da escola organiza também junto ao PMAE (Programa Municipal de Alimentação Escolar) um cardápio diferenciado que atenda café da manhã, almoço, janta e ceia para atender a especificidade dos estudantes do campo que permanecem muito tempo no transporte escolar.

A partir de 2022, passou a se organizar da seguinte maneira, de manhã: do quarto ao nono ano, e à tarde: da educação infantil (primeiro e segundo período) ao terceiro ano. Dessa forma, conseguimos organizar maior interação dos estudantes do turno da manhã, no café da manhã, no almoço, ceia e jogos pós aula, pois ficam na escola até as 12h30min.

Também conseguimos organizar para que os pequenos da educação infantil até o terceiro ano almoçam em casa com suas famílias e não fiquem tanto tempo no transporte escolar, visto que muitos passavam mal ao chegar na escola, assim estes ao chegarem na escola ceiam, depois jantam e ceiam novamente na saída para chegarem bem em suas residências.

A gestão da escola também buscou parceria com a secretaria de agronegócio, economia e inovação que disponibilizou um técnico e um mestre em agronomia, uma veterinária e nutricionistas para desenvolver, junto à equipe pedagógica, os projetos da identidade do estudante do campo da região de Miraporanga, pois estes profissionais são os mesmos que atuam na região campesina da escola e trabalham junto aos produtores da agricultura familiar que são os entes queridos dos nossos estudantes.

Partimos assim do rico conhecimento popular do estudante do campo para os conhecimentos epistemológicos propostos pela diretrizes curriculares municipais de Uberlândia-MG de todos conteúdos, propiciando uma forte identidade com o campo e vislumbrando o potencial da educação para apropriação de novos conhecimentos possíveis de propiciar um ato democrático de escolha de estudar e retornar ao campo e propor e/ou trazer inovação ao homem do campo, assim como também escolher outra área de estudo, trabalho e vida e levar toda identidade do conhecimento.

Ainda, a gestão da escola, partindo da observação e diálogo com a comunidade, também organizou junto a inspeção escolar, o transporte a redistribuição das turmas na escola. A Figura 2 apresenta a frota de veículos que transportam os alunos ao Colégio. Até o ano de 2021, a escola tinha a seguinte disposição: manhã: uma turma de educação infantil (primeiro período), uma turma de cada ano, do quinto ano ao nono, e a tarde: outra turma da educação infantil (segundo período) e mais uma turma de cada ano do primeiro ao quarto ano.

**Figura 2:** Frota de veículos do transporte escolar



**Fonte:** acervo da autora

E assim, analisando todo este contexto da legislação vigente, observamos aqui que as demais escolas ditas “rurais” de Uberlândia, apesar de não legitimarem e/ou desconhecerem a escola do campo, apresentam-se com perfil de escolas do campo, pois Alves Filho e Jesus (2020, p. 165-166) acrescentam que somos uma população fortemente do campo:

Seguindo os passos dos movimentos sociais do campo, reivindicando reforma agrária pelo país, a região do Triângulo Mineiro despertou para o processo na década de 1.980. Houve forte resistência por parte dos fazendeiros, da elite econômica e hegemônica, especialmente de Uberlândia para evitar o processo de desapropriação das terras que não cumpriam a sua função social. As dificuldades para os movimentos sociais foram tantas e tão fortes que, somente em 1994, aconteceu o primeiro assentamento na região, no Município de Campo Florido. Apenas no Município de Uberlândia, segundo o INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2018), até 2017 são 14 projetos de assentamentos de trabalhadores rurais, beneficiando 775 famílias, passando da categoria estereotipada e depreciativa de sem terras para agricultores familiares. Considerando os números de quatro pessoas por família assentada, calculados pelo INCRA, teríamos uma população assentada em Uberlândia de aproximadamente 3.000 pessoas, cerca de 18% da população rural do município que, segundo o IBGE no censo de 2010, seriam 16.747 pessoas. Dessa forma, pode-se dizer que o número de escolas no meio rural de Uberlândia seria

justificado tendo em vista o tamanho da população que habita o campo. (ALVES FILHO; JESUS, 2020, p. 165-166).

O registro em questão fortalece nossa identidade campesina de Miraporanga, cujos caminhos, isto é, os primeiros passos da educação do campo na cidade de Uberlândia começaram na nossa região, Campo Florido, caminho para a escola Domingas Camin, em 1994. Nossa característica e porcentagem de população rural, conforme os dados acima do INCRA fortalecem ainda mais nossa identidade campesina, portanto espera-se que, por meio desta pesquisa, abram-se novas consciências críticas epistemológicas de valorização do estudante do construindo assim novos PPP do campo que cumpram com a legislação vigente e propicie uma educação emancipatória e digna às valorosas culturas do homem do campo.

## **5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA DOMINGAS CAMIN**

### **5.1 Histórico**

Em 1682, Bartolomeu Bueno da Silva, O Anhanguera I, atravessou terras das Gerais em demanda a Goiás, conduzindo também seu filho com apenas 12 anos na expedição.

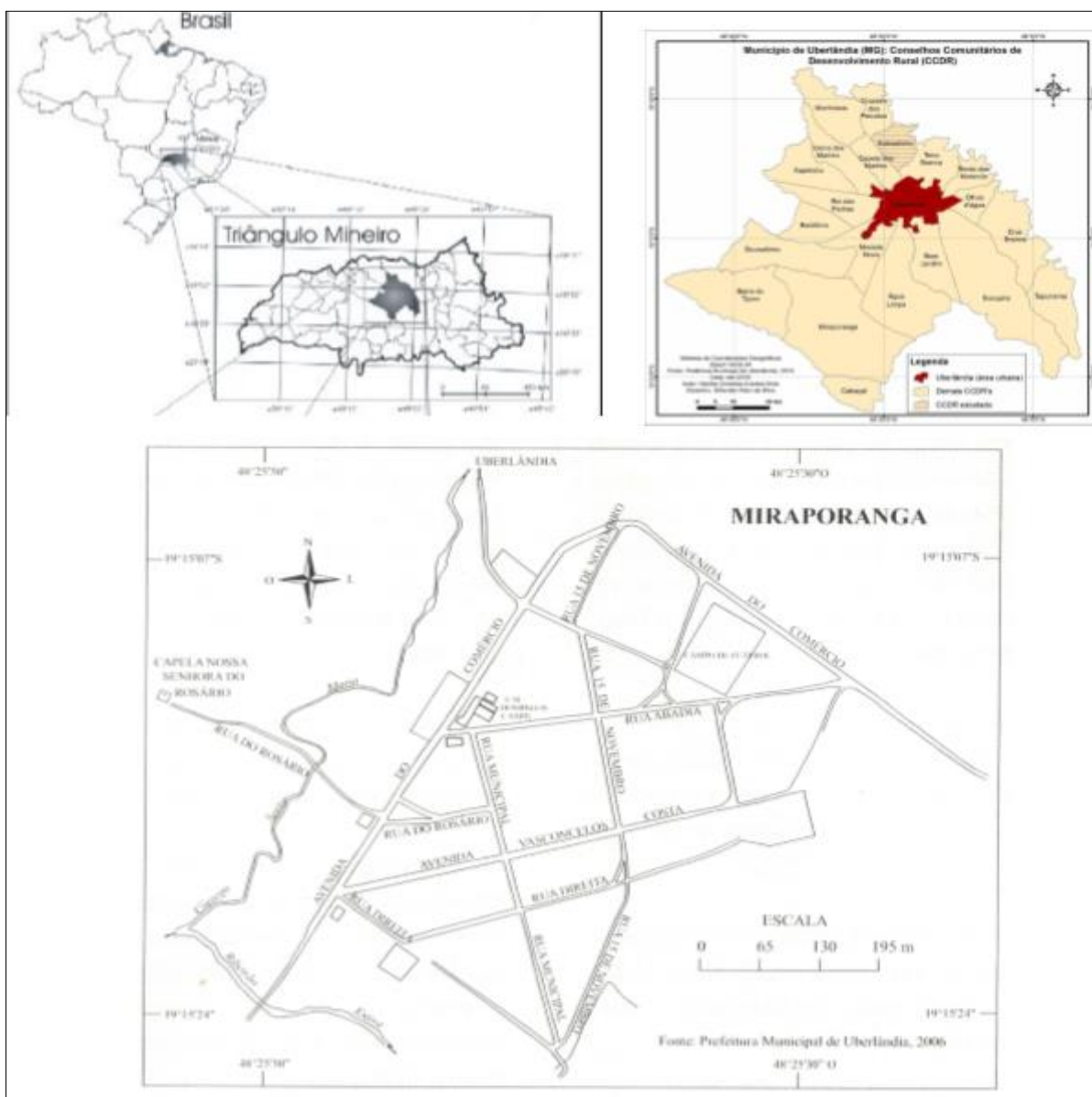
Até 1722, o sertão da farinha podre era desprezado pelos bandeirantes, dadas as condições geográficas e os poucos metais preciosos. Pequenas incursões de caráter desassombradamente as misteriosas florestas da hinterlândia brasileira.

Decorridos quarenta anos da primeira expedição com o pai, Bartolomeu II e sua tropa embocam-se em direção ao rio das Abelhas, atual Araguari, desbravando logo em seguida, a aldeia de Santana, atual Indianópolis, em direção à Santa Maria.

A tropa de Bartolomeu era composta por 152 pessoas, dentre as quais grande número eram índios escravizados e mais três padres jesuítas: Antônio da Conceição, Luiz de Santana e Cosme de Santo André. No processo de desbravamento, o grupo depara-se com evidências arqueológicas indígenas de povos conhecidos como Aratu-Sapucaí, de aproximadamente 1.000 anos antes desse embate entre desbravadores e caiapós. E conforme Oliveira Filho, Brito, Gonçalves e Santos no artigo (2012),

E o gentio declarou guerra aos posseiros. Houve luta, armaram-se tocaias, irromperam inopinados assaltos com morticínios. Concentraram-se os colonos para a defesa, que o agressor não dava quartel. Dalí irradiou-se a contraofensiva que havia de afastar os incômodos caiapós. Foram incendiados os aldeamentos mais próximos, o da Aldeã Velha, no salto do rio da Prata, e do salto do Gambá, no rio Tijuco, o de Santa Rita, e o da Queda, hoje conhecido por Salto Do Moraes”. (OLIVEIRA FILHO; BRITO; GONÇALVES; SANTOS, 2012, p. 6).

A Figura 3 apresenta a posição geográfica do município de Miraporanga. Em primeiro plano está o mapa do Brasil, com destaque para o Triângulo Mineiro; a imagem à direita e acima traz o município de Uberlândia e a imagem abaixo apresenta Miraporanga.

**Figura 3:** Triângulo Mineiro, Uberlândia e Miraporanga

**Fonte:** PPP da Escola Domingas Camin

Relatos informam que poucos Caiapós permaneceram na terra, visto que a grande maioria fugiu para região de Goiás e Mato Grosso. A ausência indígena foi divulgada de maneira tão vibrante entre os expansionistas de maneira que o sargento-mor Antônio Eustáquio da Silva e Oliveira organizou nova expedição e partiu para o Desemboque em julho de 1810, atravessando os rios da Prata, Tijuco e Passa Três, atingindo o rio Paranaíba até o esconderijo da bruaca de couro cru, contendo farinha deteriorada com tempo, razão de lhe ter sido dada a denominação de ribeirão da Farinha Podre, Santa Maria. Na Figura 4, visualiza-se um trecho do Rio Tijuco, no Distrito de Miraporanga.

**Figura 4:** Rio Tijuco

**Fonte:** PPP da Escola Domingas Camin

Todo esse trajeto, foi construído e reconstruído várias vezes, por muitos sesmeiros que erigiram um cruzeiro de madeira à margem do rio Paranaíba, passando a denominar-se Cruz do Anhanguera, local onde foi construída a estrada Anhanguera, dita Estrada Real (Figura 5), cuja idealização e construção teria sido pelo sargento-mor, Antônio Eustáquio, em sociedade com o fazendeiro Pedro Gonçalves da Silva, financiado pelo governo provincial e sob a coordenação do engenheiro militar Cunha de Matos.

**Figura 5:** Resquícios da antiga Estrada Real

**Fonte:** Lourenço (2002, p. 230).

Neste contexto histórico, ao longo da estrada real, surgiram vários arraiais dentre eles Santa Maria, que teve seus primeiros registros históricos justamente em 1810, com as primeiras caravanas de bandeirantes que se deslocavam em direção a Goiás e que



fizeram aldeamentos nestas terras, servindo de pousos e guaridas às tropas coloniais, dentre outras. Conclui-se então nesse estudo que o povoado de Santa Maria antecede à origem de Uberlândia, conforme trecho abaixo de Ramos (2003),

Em seus trabalhos, o memorialista Tito Teixeira, que traçou um panorama de toda a região do Triângulo, anteriormente denominado como Sertão da Farinha Podre, escreve que o povoado teve origem em 1810, com as primeiras caravanas dos bandeirantes que almejavam chegar em Goiás. (RAMOS, 2003, p. 3).

E ainda de acordo com Ramos (2003) no Histórico dos Distritos que se encontra no Arquivo Público de Uberlândia:

(...) em princípios de 1810, época de estiagem, penetravam pela Mesopotâmia- rios da Prata e Tijuco, atravessaram o Rio Passa Três e foram até o Rio Paranaíba, atingindo Santa Rita dos Impossíveis, hoje Itumbiara, ao ocidente da estrada do Anhanguera. Esta bandeira, que demandava ao Pôrto de Santa Rita dos Impossíveis, transpôs o ribeirão da Estiva, onde formou a primeira colônia que passou a denominar-se Santa Maria. Considerando essa narrativa, o povoado de Santa Maria antecede à origem de Uberlândia cerca de seis anos. (RAMOS, 2003, p. 7).

Por isso, para muitos historiadores, Miraporanga é considerado o "marco zero" da criação do município de Uberlândia, pois aqui está a origem da cidade hoje conhecida por Uberlândia. Nesse período, as indicações nos sugerem que em Miraporanga havia um número considerável de população escrava, que vem a se confirmar por meio de vestígios que encontrados no distrito e também por meio da leitura de documentos de época no acervo do cartório local.

Aproximadamente em 1850, os herdeiros do fazendeiro Jerônimo Sales Cunha edificaram a Capela de Nossa Senhora do Carmo e Santa Maria Maior (Figura 6), o que marca, consoante Barbosa, o início do povoado de Santa Maria.

As manifestações culturais advêm dos relatos dos moradores mais antigos do Distrito acerca das folias de Reis, congado, leilões, cavalgadas, catiras, procissões e das rezas em homenagem à santa Nossa Senhora do Carmo e do Rosário (Figura 7), tombada pelo patrimônio histórico.

**Figura 6:** Igreja Nossa Senhora do Carmo      **Figura 7:** Igreja Nossa Senhora do Carmo



**Fonte:** Acervo da autora.

Esta modificação também transfere o trajeto que passaria por Santa Maria para Uberlândia. As estradas se constituíam no primeiro projeto político consistente, objetivando a inserção de Uberlândia no mercado nacional comandados por um capitão da guarda nacional, Coronel José Teófilo Carneiro.

No processo de formação histórica do distrito de Miraporanga, percebe-se a forte influência política de grupos dominantes do município de Uberlândia que, no intuito de promover o desenvolvimento do atual distrito sede, não se importaram com a decadência da antiga Santa Maria.

Por interferência do Coronel Carneiro, representante das classes dominantes desta cidade junto às forças políticas nacionais, o trajeto da Companhia de Estradas de Ferro foi desviado para Uberabinha, sendo inaugurada a Estação Ferroviária em 1896, Figura 8. Dessa forma, a região se interligou definitivamente ao mercado industrial e comercial importador de São Paulo. Uberabinha, a partir de então, passou a ser o ponto mais extremo a oeste dos portos de Santos e Rio de Janeiro, servido pela estrada de ferro. (MACHADO, 1991, p. 50/51).

**Figura 8:** Ferrovia de Uberlândia



**Fonte:** PPP da Escola Domingas Camin.

E foi por essa mudança de trajeto que Santa Maria perdeu a chance de ser ponto de passagem da ferrovia. Para agravar a situação de decadência de Santa Maria, em 1899, a linha telegráfica de Goiás que possuía uma agência intermediária em Santa Maria, foi transferida para São Pedro do Uberabinha, hoje Uberlândia.

## **5.2 História da senhora Domingas Camin**

Domingas Camin Guazelli (Figura 9) nasce, em 1901, em Mococa Estado de São Paulo, filha de Pedro Ângelo Camin e Maria José Pereira dos Santos Camin. Em 1907, mudou-se com as irmãs para a capital, enquanto seus pais viajavam com seu irmão para a Itália. Estudou durante 9 anos e meio no Colégio Madre Xavier Cabrini.

Aos 17 anos, casou-se com o italiano Dino Guazelli, de cuja união gerou três filhos: Ricardo José Guazelli, Clemente Guazelli e Pedro Ângelo Guazelli. Logo após o casamento, estabeleceram residência em Ribeirão Preto - SP, posteriormente em Poços de Caldas - MG e depois no Rio de Janeiro.

**Figura 9:** Senhora Domingas Camin



**Fonte:** PPP da escola Domingas Camin

No início da década de 30, viúva, Domingas transferiu-se para Cruzeiros dos Peixotos, distrito de Uberlândia, a convite do tio Sr. José Camin, onde permaneceu por cerca de vinte anos. Nesse período, dedicou-se à fabricação de queijos, em parceria com o tio, e pôs-se a lecionar para crianças na Fazenda Quilombo.

Em 1960, adquiriu terras e imóveis em Miraporanga onde deu continuidade à produção de queijos e o desenvolvimento da comunidade. Como mulher lutadora, professora, costureira, parteira, empresária e escritã, Domingas Camin fez uma parceria com o prefeito Raul Pereira e realizou o sonho de conseguir recursos políticos do município de Uberlândia para construção da primeira escola do Distrito de Miraporanga legalmente reconhecida. Camin doou um terreno defronte à sua residência, onde construiu-se uma modesta sala na qual foi implementada a escola que funcionou inicialmente em um único cômodo, tendo sido criada pelo Decreto Municipal de 10/06/64 e Portaria da SEE nº 016/80 que autorizou o funcionamento do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, e a escola recebeu o nome de Escola Municipal Domingas Camin, em homenagem à sua fundadora.

### 5.3 A escola municipal Domingas Camin de 1960 até 2016

Conforme o PPP da escola no que se refere à seriação e nucleação ocorrida em 1989 das escolas municipais multisseriadas Jamil Tannus, Carlos Gomes, Julia Augusta Dantas, José Fonseca e Felipe dos Santos, juntaram ou melhor nuclearam junto à Escola Municipal Domingas Camin, e essa passa por uma reforma e ampliação da rede física com a construção de quatro salas de aula. Nesse período, assume sua direção a Sra. Vera Lúcia Abreu Alves Teixeira atuando como diretora até o ano de 2000.

A partir de Resolução 0900/91 de 24/10/91, autorizou-se o funcionamento do Pré-Escolar em registro constante no Livro nº 1 folha 03 de 10/92 e a extensão de séries de 5ª a 8ª séries, por meio do Decreto Municipal 5466/92 e Portaria de SEE 497/97. O atendimento a essa modalidade de ensino se fazia no turno noturno, juntamente com a antiga Educação de Jovens e Adultos, assim permanecendo até 1993, quando o referido turno foi extinto juntamente com a Educação de Jovens e Adultos, passando o atendimento de 5ª a 8ª séries para o turno matutino.

Em 2000, mais precisamente na metade deste, e ainda na gestão do então prefeito Virgílio Gallassi, a escola passa por uma segunda reforma e ampliação de suas instalações. Foram construídas duas novas salas de aula e uma terceira adaptada com o aproveitamento do antigo espaço destinado ao refeitório; um galpão coberto, hoje refeitório e uma quadra poliesportiva que se encontra fora das dependências da escola.

Em 2001, assume interinamente a direção da escola a Sra. Maria Inez de Carvalho Mendes, eleita por meio de eleições diretas em 2002 e reeleita em 2004, permanecendo até o final de 2006.

No período dessa administração, ou seja, em 2002 foi criada a Biblioteca Escolar que recebeu o nome de “Biblioteca Escolar Sirma Oneida da Silva Alves”, em homenagem à professora e vice-diretora, *in memoriam*. Nesse mesmo período, foi criado o atendimento ao Pré-Escolar de 05 anos, hoje denominado de II Período da Educação Infantil e reativado o ensino noturno com a implantação do Ensino Compacto, inicialmente atendendo de I ao IV Módulos e estendidos posteriormente até o VIII Módulo.

Em 2006, o então denominado Ensino Compacto passa à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo sido extinto juntamente com ensino noturno ao final desse mesmo ano, por questão de baixa quantidade de estudantes na escola. Nesse mesmo período, a escola passa por mais uma reforma com algumas modificações na estrutura já

existente, como pintura, troca de telhado, construção de novos banheiros para alunos e servidores, reforma do banheiro dos servidores, forração do refeitório (forro de madeira), corredores e cantina e a construção de um cômodo para despejo e um quiosque.

Em seis de fevereiro de 2006, por meio da Lei nº11.274, foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos de duração (1º ao 9º ano), com a inclusão de crianças de seis anos de idade. Este foi efetivado na Rede Municipal de Uberlândia a partir de 2007, com o decreto Municipal nº10.470/06 e Lei Federal nº11.274/06, assim, o antigo pré-escolar passa a ser denominado primeiro ano e sucessivamente as demais séries até o nono ano.

Em 2006, diante da nova Política Educacional, foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), cujo propósito é desenvolver programas de avaliação integrados cujos resultados apresentem informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do Sistema de Ensino. Assim, as escolas passam por avaliações do Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA) para alunos de 3º e 4º anos, e o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) para alunos de 5º e 9º anos para verificação das habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Tais Avaliações, somadas aos índices de reprovação, determinam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2007, assume a direção da escola também pelo processo de eleições diretas a Sra. Ione Machado de Alcântara para um mandato de 03 anos, permanecendo por mais 4 anos, até 2013. Ainda no ano de 2007, institui-se o Ensino Fundamental de 09 anos e a escola passa a contar com uma sala de Série Introdutória para os alunos de 06 anos, bem como com o Atendimento às Necessidades Especiais (NADH) por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma itinerante e, para os alunos com dificuldades, foi criado o Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA). Já neste mesmo ano, por decisão judicial, o processo de eleição para diretores é extinto. Todos os diretores são exonerados e nomeados pelo então prefeito Odelmo Leão Carneiro. E a diretora Ioná Machado de Alcântara permanece no cargo até o final de 2013.

Em 2007, a Escola Municipal Domingas Camin, obtém índice de IDEB de 2,4 ocasionando a intervenção do MEC junto à escola, levando-a a elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), onde foram traçadas metas e ações com a aplicação de recursos do MEC, visando à melhoria da qualidade de ensino, bem como, a superação do índice estabelecido para os anos de 2009 a 2011.

Em 2008, a escola inaugura um Laboratório de Informática, Programa Digitando o Futuro, uma importante conquista da instituição, uma vez que estamos inseridos e de forma aligeirada no mundo das tecnologias.

No ano de 2009, obtém o índice de IDEB de 4,6 superando o Ideb do Município conforme Quadro 7:

**Quadro 7: IDEB**

<b>Ano</b>	<b>Ideb da escola</b>	<b>Projeção Ideb da escola</b>	<b>Município Ideb</b>
2005	0.0	-	3.6
2007	2.0	0.0	4.2
<b>2009</b>	<b>4.6</b>	<b>2.0</b>	<b>4.5</b>
2011	0.0	2.0	4.8
2013	0.0	3.0	4.6
2015	0.0	3.0	4.5
2017	0.0	3.0	5.1
2019	5.1	4.0	5.4
2021	-	4.0	5.6

**Fonte:** PPP da escola/ 2021-2022

Em 2013, a escola passa por uma pequena reforma, onde houve a troca do forro de madeira pelo forro de PVC, um ganho de qualidade.

Em 2014, assume, pelo processo de consulta popular, a direção dessa instituição a professora Sra. Oneide Maria Marques Knychala para um mandato de 04 anos, trazendo com ela uma nova proposta de trabalho: o macroprojeto *ESCOLA ABERTA: um sabor a mais na relação escola-família* e seus desdobramentos.

Nesse mesmo ano, como parte do macroprojeto, a escola desenvolveu várias ações comemorando os 50 anos da instituição e, uma das ações que impulsionaram as comemorações foi a “Ação Social: 50 anos cidadão em movimento” em parceria com a TV Integração e vários prestadores de serviços se juntaram a nós em prol da nossa comunidade.

Em 2015, a escola desenvolve dentro do seu macroprojeto, na parte das VIVÊNCIAS, ações significativas, onde os alunos são levados a outros espaços formativos, além da sala de aula.

Em 2016, a escola amplia o atendimento na Educação Infantil, pois em decorrência da Lei nº 12.796/2013, a Secretaria Municipal de Educação autoriza a abertura de uma turma do I Período (4 anos) no turno da manhã. Outra conquista de igual importância foi a inauguração da Quadra de Esportes coberta

Neste contexto histórico, podemos observar a intencionalidades na construção e execução da proposta/projeto político pedagógico da escola até 2016 e identificamos as primeiras abordagens Freireanas quando a gestão apresenta sobre um trabalho em rede e conta com os equipamentos sociais: a Base Comunitária da Polícia Militar, a Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) e a Associação de Moradores e ainda busca outras parcerias com as empresas CITROSUCO, Usina Vale do Tijuco e Colégio Marista.

#### **5.4 PPP 2016 o primeiro passo Freireano e os primeiros diálogos sobre a escola do campo**

Ao ler e dialogar com a comunidade escolar sobre o último Projeto Político Pedagógico da escola Domingas Camin, verificamos que foi escrito em 2016, e não houve atualizações, verificamos também que é o mesmo apresentado pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas da rede municipal, tanto para as unidades urbanas quanto para as rurais.

Dessa forma, observando os documentos de registros da reescrita do PPP/2016 um dos mais importantes foi: “ Orientações teóricas / práticas elaboradas com gestores/as: um convite a todos/as os/as profissionais da rede pública municipal de ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015”, pois o referido documento tem como propostas discussão coletiva no interior das escolas e também diálogo com a comunidade externa, subsidiando assim a formulação da proposta básica de educação para a Rede, esclarecendo os princípios norteadores de um projeto educativo para uma cidade educadora.

A perspectiva da Secretaria Municipal de Educação naquele momento era com a participação social e popular elaborar e desenvolver políticas públicas educacionais associadas à garantia de uma educação pautada no direito das crianças, da juventude e das pessoas adultas ao ingresso, à permanência e à conclusão com qualidade referenciada



socialmente, conforme as orientações expressas na Lei Municipal nº 11.444/2013 e na “Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente”.

Naquele contexto, as orientações teóricas e práticas, expressas na carta, apresentaram o seguinte percurso metodológico de revisão e ou construção da Proposta Político-Pedagógica – PPP:

- Partir da realidade concreta de cada unidade escolar,
- Criar espaços de escuta, discussão e registro sobre diferentes versões acerca das práticas escolares e seus significados para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social, sistematizados em um cronograma de atividades. Cada unidade escolar tinha que elaborar, coletivamente, o referido cronograma e divulgá-lo para os(as) profissionais da educação, membros das famílias dos(as) alunos(as) e coordenação colegiada do polo, no qual a escola esteja vinculada.
- Identificar os problemas educacionais e problematizá-los, buscando a história de construção desses problemas e as possibilidades de intervir, coletivamente, nessa realidade, com vistas a garantir o direito de ensinar e de aprender.
- Estabelecer intervenções pedagógicas, a partir da sistematização e produção de conhecimentos com a participação das comunidades escolares e das que habitam o entorno das unidades escolares.
- Favorecer o conhecimento dos espaços da cidade e de suas particularidades, instituições e unidades de cada Polo (norte, sul, leste, oeste e centro), destacando saberes, fazeres e possibilidades de ações conjuntas, vinculadas à transformação da realidade escolar.
- Criar oportunidade de discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico, metas educacionais e outras questões relativas ao ensino e à aprendizagem, com a comunidade escolar e a população que habita o entorno das unidades escolares.
- Favorecer a Gestão Escolar Democrática e a produção de conhecimento em Rede, fomentando espaços de discussão e avaliação da gestão. Além disso, fomentar o trabalho interdisciplinar e em rede, estabelecendo parcerias.

O documento apresentou excelentes considerações e direcionamento sobre a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, a Gestão democrática, o Calendário Escolar, o Projeto Político-Pedagógico – PPP, o Currículo Escolar para a

educação infantil e o ensino fundamental, a formação permanente dos/as profissionais da educação, Atendimento Educacional Especializado mas nada específico para as escolas do campo que legitimasse o projeto político pedagógico do campo, com exceção de algumas citações da Educação de Jovens e Adultos.

No que refere-se à gestão democrática, o documento orientou os gestores a estimularem, motivarem e criarem vínculos afetivos entre a equipe, tomarem providências administrativas, sensibilizarem educadores/as e, em especial, a equipe gestora (vice-diretores/as e pedagogos/as) para planejarem e organizarem espaços e horários favoráveis ao encontro regular de profissionais com a finalidade de garantir a formação permanente em serviço e também enfrentarem particularidades próprias de cada unidade escolar. Para além dessas questões, o/a gestor/a deveria criar uma cultura da avaliação dos resultados com a participação de todos/as os/as envolvidos/as, cuidando para que acertos fossem evidenciados e erros fossem corrigidos.

E eis a questão: Porque a comunidade escolar dita “rural” não manifestou o interesse de um polo de discussão do PPP do campo?

No diálogo com a comunidade docente da escola Domingas Camin o discurso da comunidade escolar perpassa pela falta de conhecimento sobre a educação do campo.

E conforme o livro de atas de registro das rodas de conversas encontramos os registros dispostos no Quadro 8:

**Quadro 8:** Registro das rodas de conversa

	1ª Roda	2º Roda	3º Roda
Data	27/11/2014	10/02/2015	11/02/2015
Horário	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã e tarde
Local	Nas dependências da escola	Nas dependências da escola	Nas dependências da escola
Assuntos principais	Baixo rendimento	Baixo rendimento	Baixo rendimento

**Fonte:** Registro de Atas da Escola Domingas Camin.

E, por fim, encontramos a 4ª e última roda de conversa, em 01/07/2015 – Ação-reflexão- ação, cujo assunto era devolutiva das rodas pela SME-Assessoria pedagógica e Comitê gestor polo Oeste (CEMEPE) que estabeleceu um diálogo com a equipe baseado

nas questões extremamente importantes, além do baixo rendimento as quais abordavam os seguintes temas:

- a) Ausência da família
- b) Dificuldades de aprendizagem
- c) Estudos Suplementares
- d) Práticas Pedagógicas
- e) Relato de Experiência
- f) Troca de Experiências
- g) Plano de Formação
- h) Falta de Comunicação

Naquele momento, pudemos observar nas atas de relatório que a equipe refletiu sobre os projetos desenvolvidos anteriormente e o que propunha para 2016 em diante, desta forma levantaram os seguintes questionamentos:

a) Há projetos desenvolvidos em consonância com a Rede Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender? Quais?

Não.

b) Existem projetos que contam com a participação da comunidade extraescolar? Quais?

Sim. O Projeto Político Pedagógico (PPP) e a parte “**Todos na Escola**” do macroprojeto da instituição Domingas Camin.

c) Há projetos realizados em parceria com os equipamentos sociais de seu bairro ou região? Quais?

Sim.

O projeto “**Eu acredito em Papai Noel**” é desenvolvido em parceria com a Usina Vale do Tijuco da região e a parte “**Vivências**” se desenvolve em parceria com a Usina Vale do Tijuco (da região) e Clube Ibiporã (Uberlândia-MG) e, Projeto Muriçoca – Slogan: “Xô água parada = Xô dengue” e outros como saúde bucal, vacinação em parceria com a Unidade Básica de Saúde do distrito. Ambos estão inseridos no macroprojeto da instituição Domingas Camin.

d) Existem atividades que sua escola gostaria que fossem melhor divulgadas?

Sim.

Observa-se, portanto, que grande parte dos projetos e o fazer pedagógico da escola não condizia com a demanda, isto é, com a necessidade da comunidade escolar, as quais foram dialogados na 4ª roda de conversa, na ação-reflexão-ação:

- a) Ausência da família
- b) Dificuldades de aprendizagem
- c) Estudos Suplementares
- d) Práticas Pedagógicas
- e) Relato de Experiência
- f) Troca de Experiências
- g) Plano de Formação
- h) Falta de Comunicação

Todas as pautas das rodas de conversa dialogavam somente sobre baixo rendimento e os demais projetos partiam dos insights provindos CEMEPE, legislações e/ou conforme datas comemorativas como:

Datas comemorativas:

Natal-Projeto: Eu acredito em papai Noel,

Dia das Crianças: Projeto: “Missão Marista de SOLIDARIEDADE,

Leis nº 11.645, de 10 março de 2008 e nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, Nº 13.185, DE 6 de novembro de 2015

Consciência Negra- Projeto: “CULTURA MISCIGENADA”,

Bullying- Projeto: “VIOLÊNCIA NA ESCOLA: um viés social”,

CEMEPE

Sesi empreendedorismo- Projeto “ALUNO EMPREENDEDOR: sua relação com o mundo”,

Raízes do sertão,

Atleta na escola,

Dengue- Projeto Muriçoca,

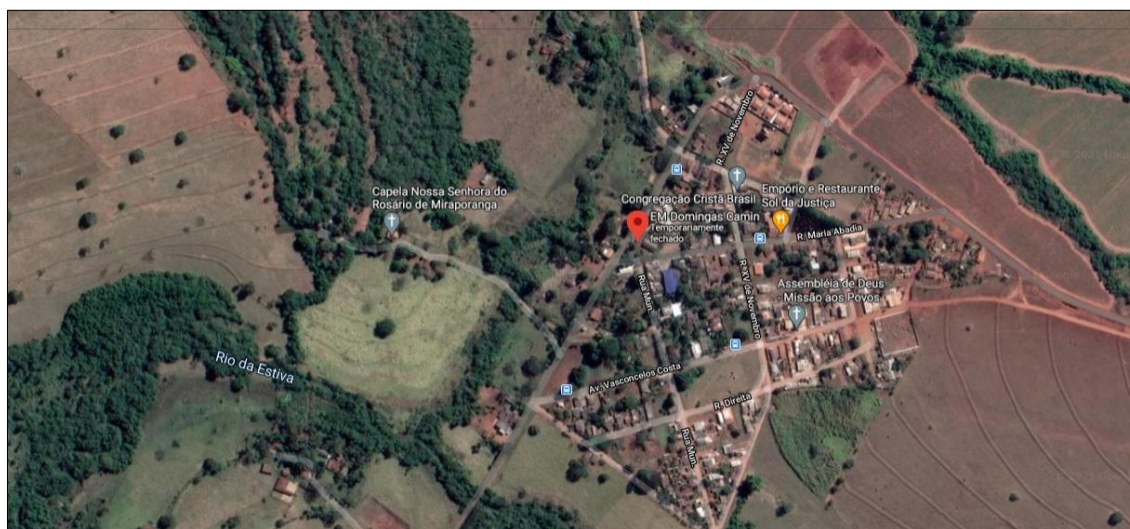
E foi observando todo este movimento popular no interior das escolas, que a secretaria municipal de educação criou via diálogo/rodas de conversa e posteriormente

carta aos educadores, a Comissão de Sistematização da reescrita/atualização do PPP e do Regimento Escolar o objetivo era sistematizar as ações, a fim categorizá-los por meio de instrumentais e inserir no PPP o consenso das discussões, ressaltando naquele momento que a reescrita deveria ser coerente com os demais documentos elaborados pela escola (Registros e Consolidados das Rodas de Conversa, PAPAE, Plano de Formação, Planejamento Participativo Situacional, Relatórios do Projeto de Pesquisa-Ação “Compreendendo os Resultados Educacionais: Pesquisa e Intervenções Pedagógicas”, Orientações aos Conselhos de Classe, Orientações Teóricas e Práticas elaboradas com Profissionais da Educação, membros dos Grêmios Estudantis Livres e Conselheiros(as) do Conselho Municipal.)

E foi exatamente neste momento que a escola municipal Domingas Camin começa a conhecer a essência da ação democrática Freireana, os primeiros sabores de uma cultura, história e os valores dos estudantes do campo. E assim trilhamos os primeiros passos dentro de uma gestão democrática Freireana da construção de um PPP do campo.

### **5.5 A práxis Freireana e os passos iniciais do primeiro PPP do campo da rede municipal de Uberlândia a partir de 2018**

Refletindo sobre o entorno da escola (Figura 10), sobre esta comunidade escolar percebemos atualmente que a luta dos estudantes do campo ainda é grande, pois lutam por políticas públicas que proporcione acesso e permanência à escola, maior nível de escolaridade aos estudantes camponeses, menores índices de reprovação, menores índices abandono e defasagem idade-série, conforme dados do INEP, pesquisados em 21/01/2022 (Quadros 9 a 12).

**Figura 10:** Vista aérea do entorno da Escola Domingas Camin

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/EM+Domingas+Camin>. Acesso em: 14 nov. 2021.

**Quadro 9:** Taxa de rendimento

Ano	Total	Anos iniciais	Anos finais
2016	82	88,2	73,8
2017	86,6	94	76,3
2018	88,3	95,9	78,2
2019	91,8	94,8	86,7
2020	100	100	100

**Quadro 10:** Taxa de reprovação

Ano	Total	Anos iniciais	Anos finais
2016	18	11,8	26,2
2017	13,4	6,0	23,7
2018	11,7	4,1	21,8
2019	7,4	3,9	13,3
2020	0	0	0

**Quadro 11:** Taxa de abandono

Ano	Total	Anos iniciais	Anos finais
2016	0	0	0
2017	0	0	0
2018	0	0	0
2019	0,8	1,3	0
2020	0	0	0

**Quadro 12:** Taxa de distorção idade/série

Ano	Total	Anos iniciais	Anos finais
2016	30	18,3	46,6
2017	32,4	23,2	43,9
2018	26,8	21,4	41,5
2019	19,4	9,3	34,7
2020	18,5	9,3	30,9

Assim avaliamos que os índices têm favorecido o ensino aprendizagem da educação do campo desde que desvendamos a gestão Freireana e conhecemos os primeiros caminhos da educação do campo.

Dessa forma, tecemos diálogos e rodas de conversas cotidianamente e pudemos observar nos registros de módulos da escola de 2016 que o PPP da escola voltou ao debate, com olhares camponeses, pois sabe-se que o planejamento aponta rumos a serem seguidos e/ou modificados para atender às necessidades apresentadas, com isso as atividades na escola passaram ser desenvolvidas à luz do que objetiva o Projeto Político Pedagógico, percebido como documento que apresenta às intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais do coletivo escolar, tendo em vista que o processo de escolarização deve atender a todos os envolvidos na escola, principalmente aos alunos (LIBÂNEO, 2003).

Para tanto, face a todo movimento já vivenciado, a gestão democrática da escola em 2018 conhecendo a realidade da escola no primeiro momento intermédia entre a SME,

CEMEPE, coordenação de projetos e a Universidade Federal de Uberlândia um curso de aperfeiçoamento em educação do campo: educação da terra, com carga horária de 180 h, para todos os professores da rede municipal e demais interessados de Uberlândia e região.

E nesta linha raciocínio, mesmo antes das propostas de escrita do PPP do estado e/ou do município, os princípios Freireanos de uma gestão democrática campesina começa a estabelecer e fortalecer vínculo com a comunidade Domingas Camin, e numa abordagem qualitativa de observação iniciam diálogos iniciam visitas junto aos seus sujeitos e sua comunidade, começamos a ter contato e participação com a associação de moradores, nas assembleias da comunidade Distrital e do campo em especial da ACAMPAR, e associação de moradores, visita casa dos estudantes, visita a unidade básica de saúde e base militar, visita ao moradores mais antigos do Distrito.

E desta forma instiga aos educadores práticas pedagógicas que envolvam os familiares do campo, da agricultura familiar e do comércio da região, da cultura, da culinária, da história dando significância ao saber popular dentro das propostas pedagógicas epistêmicas da escola. Mecanismos que possibilitaram o ato de repensar sobre o plano de ação da escola enquanto unidade do campo, cuja mobilização e envolvimento da comunidade já estava latente em caráter participativo. Assim percebemos que tais ações coletivas da escola apontavam para a mesma direção dos objetivos da comunidade escolar, isto é, conscientemente, como afirma Freire, numa concepção de consciência crítica fomos construindo nossos objetivos econômicos, políticos e sociais da comunidade de Miraporanga, cujos resultados iniciais começaram a aparecer: evolução da pontuação do IDEB da escola (Figura 11):



**Figura 11: IDEB Português e Matemática/ Anos Iniciais/ 2019**

Fonte: INEP/ 2019

Observa-se neste contexto que a escola pontuou no IDEB, nos anos iniciais depois de 10 anos, e ainda atingiu a meta da escola mesmo assim os anos finais não foi possível avaliar pois o nono ano em 2019 era composto de somente cinco alunos.

Neste contexto, analisamos nossa intenção curricular face à realidade da comunidade escolar, pois é importante destacar, que a participação é considerada como estratégia política tanto para os setores progressistas quanto para aqueles tradicionalmente não favoráveis às forças populares. Por isto, devemos, por um lado, entender a participação de todos de modo a elucidar objetivos emancipatórios de cidadania e de autonomia de sujeitos, e por outro lado, para manutenção de situações de centralização do poder decisório e o controle de muitos por poucos.

Face a estes conceitos, os passos principiantes da construção democrática Freireana do primeiro PPP do campo do município de Uberlândia, da escola Domingas Camin assume objetivos emancipatórios de cidadania e de autonomia de sujeitos utilizando da estratégia de ser e estar na comunidade observando, dialogando, questionando, instigando, como diria Sócrates buscando “parto” de ideias, fatos e ações sociais que fortalecem a identidade dos sujeitos do campo de Miraporanga e seus direitos humanos, históricos, culturais, econômicos e sociais.

A gestão democrática Freireana, neste contexto, visualiza a urgência da necessidade de descentralização do poder decisório político educacional da escola e da comunidade escolar de Miraporanga de maneira a propor que PPP do campo seja aquele que “envolve necessariamente alterações nos núcleos de poder, que levam a uma maior distribuição do poder decisório até então centralizado em poucas mãos” (LOBO, 1990), instigando nestes sujeitos a consciência crítica do saber e do poder popular capaz de fazer a transferência de poder centralizado para o poder local viabilizando novas relações entre o local (micro) e os estados (macro), criando espaços de relações a comunidade e o meio em que se vive buscando os melhores caminhos decisórios políticos, econômicos e sociais para o Distrito de Miraporanga

## **6 DESAFIOS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO CAMPO**

E assim vamos nos construindo/reconstruindo! Em setembro de 2019, os gestores da rede municipal de educação receberam as orientações para a revisão e atualização do projeto político pedagógico das escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Uberlândia: itinerários avaliativos de MG.

Naquele contexto, fomos informados de que, em colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação, seccional de Minas Gerais (UNDIME/MG), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais disponibilizou os Itinerários Avaliativos às escolas das Redes Municipais de Educação. O objetivo era: revisar e atualizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) alinhado aos documentos oficiais por meio de uma ferramenta participativa que possibilita o diagnóstico da realidade escolar, baseado em dados e evidências, para subsidiar a elaboração de um plano de ação que vise à melhoria da qualidade educacional.

Fomos informados de que os Itinerários Avaliativos eram ferramentas de gestão que apoiam e guiam o gestor da Rede Estadual de Ensino na organização e construção colaborativa de um diagnóstico da avaliação na escola e, posteriormente, de um plano de ação para tratar suas principais fragilidades.

E que naquele contexto os Itinerários Avaliativos do Estado iriam ser estendido com a mesma perspectiva para a Rede Municipal de Ensino, permitindo que o diagnóstico fosse uma base para a discussão do PPP, envolvendo um olhar para o contexto, sua história e identidade, diversidade e inclusão, além de sua perspectiva pedagógica, com atenção sobre os diferentes fatores intervenientes na aprendizagem.

Recebemos a informação de que os itinerários avaliativos eram: Um percurso com 13 itinerários que visam apoiar a escola no diagnóstico das dimensões que impactam a aprendizagem. Essas dimensões são sintetizadas em 4 eixos:

- 1- Relação da escola com a comunidade;
- 2- Direito à aprendizagem;
- 3- Gestão democrática e participativa; e
- 4- Fortalecimento do trabalho coletivo

Constatamos também que o PPP é um processo de planejamento coletivo elaborado por todos os atores da comunidade escolar, e que apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos (Regimento Escolar, Planos de Ensino-Aprendizagem e Projetos Escolares). É um instrumento teórico e metodológico para a intervenção e mudança da realidade, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 1.3) Estrutura do PPP: O Projeto Político Pedagógico deverá ser composto de três partes: Marco Referencial, Diagnóstico e Planos de Ação.

- Marco Referencial: é a posição da escola em relação a sua identidade, visão de mundo, valores, objetivos e compromissos. Ele é composto pelo Marco Situacional (onde estamos, como vemos a realidade), pelo Marco Filosófico (para onde queremos ir) e pelo Marco Operativo (que caminhos queremos para nossa ação). O Marco Referencial deve nortear o Diagnóstico e os Planos de Ação. Para a elaboração do Marco Referencial a escola deverá fundamentar-se no Plano de Ação Referência da Rede Municipal Ensino de Uberlândia no tópico: A Formação Humana que Queremos.
- Diagnóstico: O Diagnóstico é o instrumento de análise da realidade na qual a escola está inserida. Através da utilização de dados e informações, e não apenas de percepções, a escola deve procurar conhecer sua realidade, identificando e priorizando as oportunidades de melhoria, que serão trabalhadas pelos Planos de Ação.
- Planos de Ação: Os Planos de Ação definem a atuação da escola a partir das necessidades identificadas no diagnóstico. Eles também devem possuir ferramentas para monitorar sua execução e avaliar seus resultados, por meio de indicadores, metas, painéis e reuniões. Os Planos de Ação devem ser coerentes com o Marco Referencial.

Mas o que são os itinerários avaliativos?

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da

Superintendência de Avaliação Educacional, promove ações e elabora instrumentos para apoiar as escolas na construção de uma educação de qualidade e equidade e um destes instrumentos são os Itinerários Avaliativos, que em 2019 subsidiaram as escolas na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Tais itinerários avaliativos visam apoiar a escola no diagnóstico das dimensões que impactam a aprendizagem. Essas dimensões foram sintetizadas em 4 eixos:

Relação da escola com a comunidade;

Direito à aprendizagem;

Gestão democrática e participativa;

Fortalecimento do trabalho coletivo.

Tais eixos foram delineados para a elaboração dos Planos de Ação, isto é, no planejamento, execução e avaliação de suas atividades para melhorar a qualidade educacional da unidade escolar, levando em consideração o contexto de cada comunidade escolar

Mas como pensar este Norte, face a um olhar Freireano campesino? Refletimos que era preciso uma roda dialógica reflexiva em que comunidade se fizesse pertencente a este movimento, com eixo central de participação consciente na qual somos parte da educação do campo. Sendo assim quais caminhos seria preciso trilhar?

Fazendo uma análise documental dos itinerários avaliativos observamos que as escolas estaduais da cidade de Uberlândia MG, partiram dos seguintes princípios: Elaboraram sua proposta educacional da unidade de ensino: PPP via os Itinerários Avaliativos e depois foi aprovado pela comunidade escolar e implementado nas escolas.

As escolas municipais da cidade de Uberlândia MG foram orientadas pela assessoria pedagógica do CEMEPE a elaborarem sua proposta educacional da unidade ensino: o PPP também via os Itinerários Avaliativos e depois foi aprovado pela comunidade escolar e implementado nas escolas.

A gestão democrática Freireana da escola municipal Domingas Camin, num processo de observação participante, recebeu as orientações estaduais, municipais e também locais junto à comunidade escolar, e iniciou um processo democrático junto à comunidade escolar via participação nas assembleias gerais da comunidade, grupos de comunicação da comunidade via WhatsApp, tanto do Distrito quanto do campo e nesta

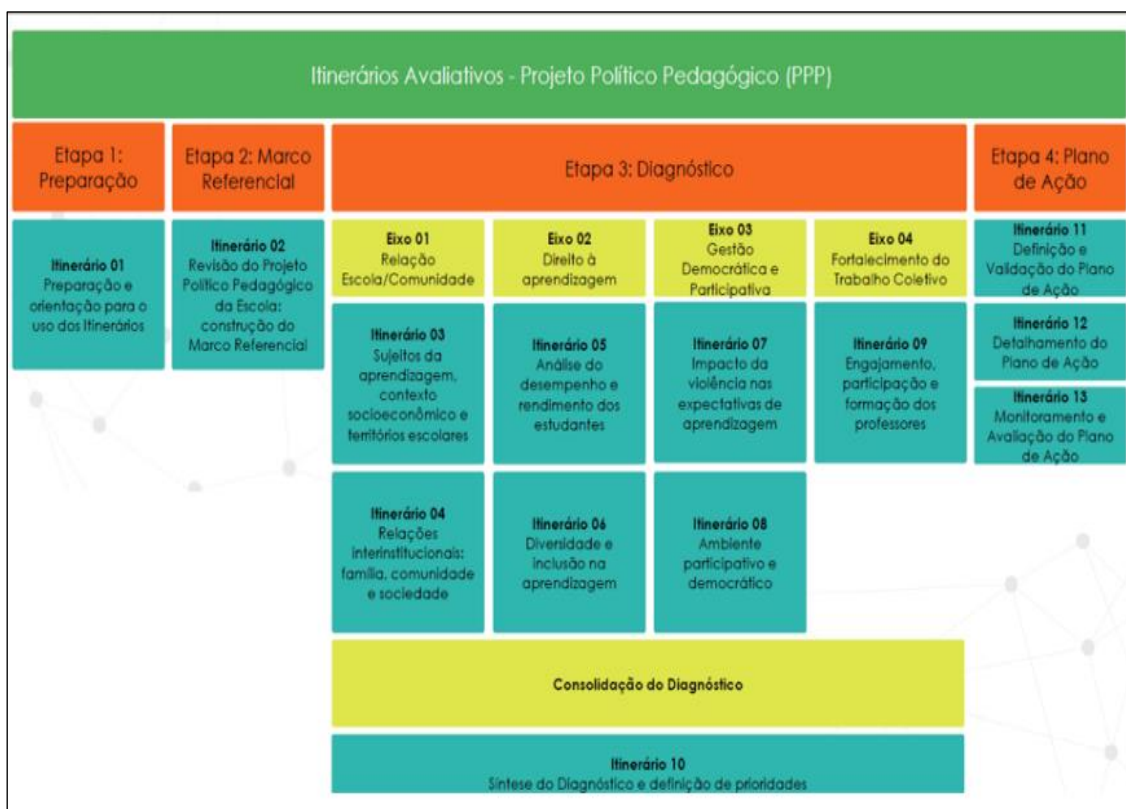
participações foi convidando a comunidade a estar na escola e participar efetivamente das ações da escola.

Face a esta realidade consolidou os diálogos junto com os instrumentais dos itinerários avaliativos que contou com a participação dos estudantes, família e professores. Dessa maneira, todos familiares dos 156 estudantes responderam ao questionário, 50 estudantes do turno da manhã e todos os 25 professores e demais profissionais da escola foram envolvidos.

Foram realizadas rodas de conversas com todas as vertentes da escola, ora formais, ora nos corredores da escola ou nas observações da comunidade escolar, isto é, aquele olhar, aquele luzeiro, conforme dito antes que se fez presente na comunidade e colocou a comunidade no interior da escola.

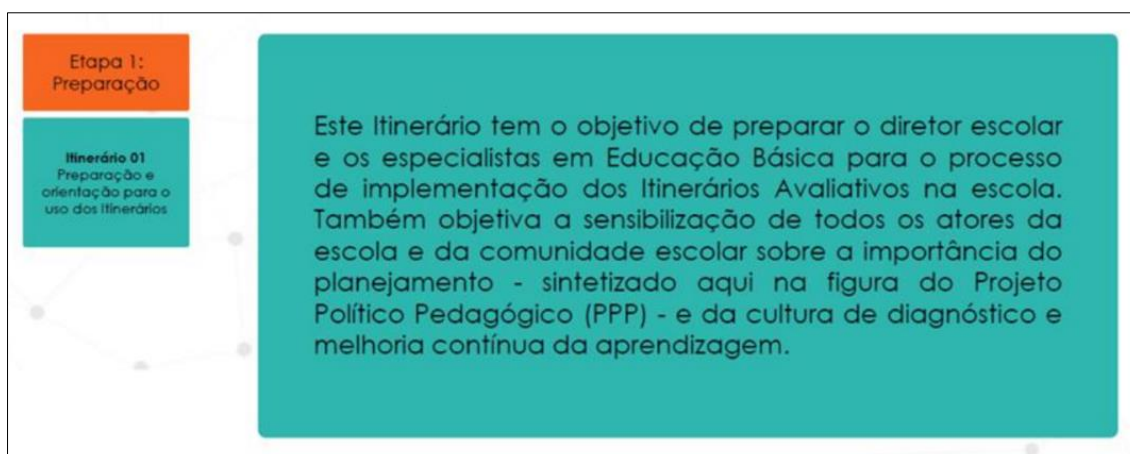
Neste contexto, consideramos como comunidade escolar: estudantes, familiares, servidores da escola, associação de moradores, representantes dos núcleos religiosos, e representantes da ACAMPRA- Associação Camponesa de Produção da Reforma Agrária do Município de Uberlândia, empresas nos derredores da escola: CITROSUCO, CMAA (Usina de Álcool), Granjas, Programa Saúde na Escola, Coordenação dos Distritos, etc.

Sendo assim, foram avaliados os seguintes eixos com a comunidade escolar provindos dos questionários dos itinerários avaliativos (Figura 12) e observações participantes das rodas de conversas formais e informais captando a realidade do estudante campesino, em 2018 e interlocutor com os saberes acadêmicos na construção do PPP:

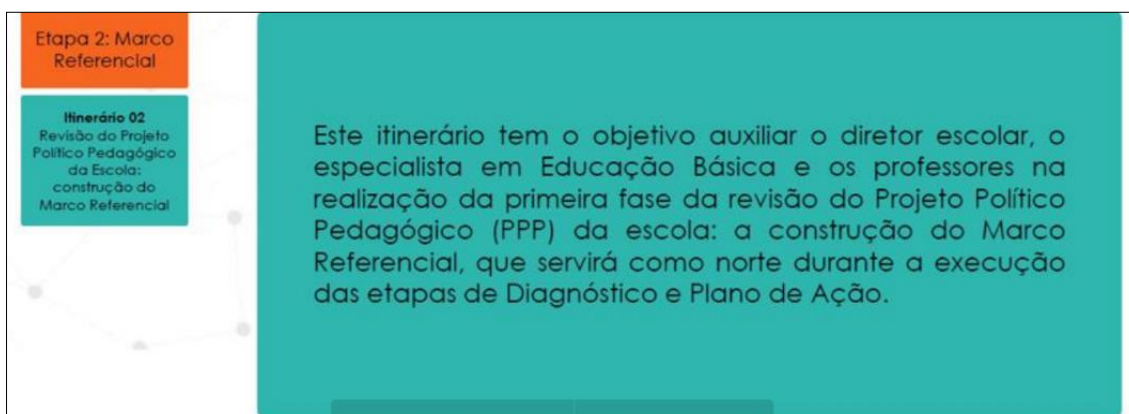
**Figura 12:** Itinerários Avaliativos

**Fonte:** Revisão e Atualização do - PPP Itinerários Avaliativos de MG/2019.

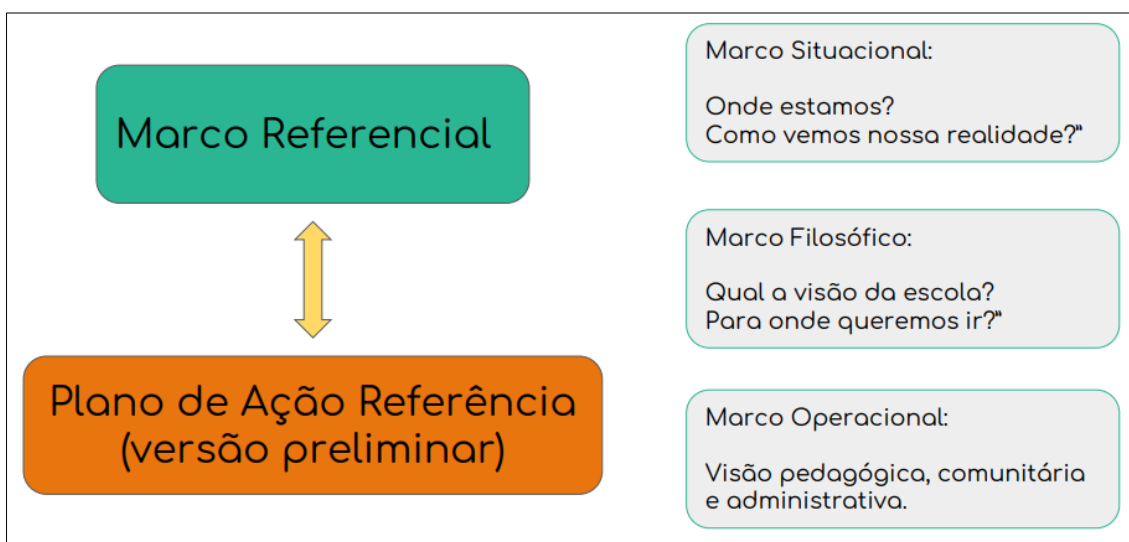
Dessa forma, como gestora recebi as primeiras orientações da secretaria municipal de educação (Figuras 13, 14 e 15):

**Figura 13:** Itinerário - Etapa 1 preparação

**Fonte:** Revisão e Atualização do - PPP Itinerários Avaliativos de MG/2019

**Figura 14:** Itinerário - Etapa 2 - Marco referencial

**Fonte:** Revisão e Atualização do - PPP Itinerários Avaliativos de MG/2019

**Figura 15:** Plano de Ação Referência

**Fonte:** Revisão e Atualização do - PPP Itinerários Avaliativos de MG/2019

E começamos a trilhar os primeiros caminhos! Enviamos instrumentais para comunidade conforme orientações do passo-a-passo e tivemos os seguintes dispostos no Quadro 13:

**Quadro 13:** Relação Escola/Comunidade

<b>Eixo 1- Relação Escola/Comunidade</b>
Itinerário 3- Sujeitos da aprendizagem, contexto econômico e territórios escolares:



<i>Este itinerário teve como objetivo propor o conhecimento do território no qual o estudante se constitui como sujeito social, de modo a relacioná-lo com o território escolar e, assim, estabelecendo diálogo entre as territorialidades sujeito-escola e as aprendizagens.</i>
Copilado das respostas:
Estudantes do campo, do Distrito, muitos provindo do norte, nordeste brasileiro em busca de trabalho, são provindo de famílias de classe econômica baixa à média, que precisam do acesso e permanência na escola fundamental e principalmente ensino médio.
Itinerário 4-Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade
<i>Este itinerário indica a reflexão sobre as relações da escola com a família, os responsáveis pedagógicos, as instituições da comunidade e da sociedade, de modo a propor discussões acerca do impacto dessas relações na aprendizagem dos estudantes</i>
Copilado das respostas:
Solicitação maior participação da comunidade da escola, Busca por projetos com identidade da comunidade, Construção coletiva de propostas pedagógicas da escola conforme a realidade da comunidade escolar
<b>Eixo 2: Direito à aprendizagem</b>
Itinerário 5-Análise de desempenho, rendimento (fluxo) e frequência dos estudantes
<i>Este itinerário tem o propósito de promover a análise e a discussão em torno dos resultados das avaliações externas, estimular a análise e a reflexão coletiva acerca das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, com base nas matrizes de referência dos componentes curriculares avaliados externa e internamente e no Currículo de Referência de Minas Gerais; e possibilitar a análise e o debate sobre indicadores de rendimento (fluxo) e dados de frequência dos estudantes.</i>
Copilado das respostas
Muitas rotatividades, alunos que chegam transferidos analfabetos funcionais e que retornam para casa em outro estado/ cidade. Ter acesso ao ensino médio. Formação continuada dos professores em especial sobre a educação do campo,

Itinerário 6- Diversidade e inclusão na aprendizagem
<i>Este itinerário objetiva subsidiar o entendimento acerca da correlação entre os temas transversais- educação das relações étnico- raciais, educação e direitos humanos e educação ambiental- e os processos educacionais, de modo que as particularidades próprias de cada tema sejam abordadas e consideradas ao longo de todas as etapas e modalidades de ensino na composição do currículo, auxiliando na construção didática e metodológica constituinte do fazer pedagógico da educação básica.</i>
Copilado das respostas
Ter capacitação do AEE para todos profissionais da educação, inclusive com a participação da família e na escola, Currículo complementar da educação do campo
<b>Eixo 3: Gestão Democrática e participativa</b>
Itinerário 7- Impacto da violência na expectativas de aprendizagem
<i>Este itinerário se pauta nas percepções sobre o impacto da violência nas expectativas de aprendizagem, de modo a incorporar essa discussão ao dia a dia da escola, tendo em vista ser uma questão comumente relatada por profissionais da escola.</i>
Copilado das respostas:
Implantar o CRAS no Distrito de Miraporanga para proteção da família, em especial da mulher, negro, crianças e adolescentes, Ter uma extensão setorial do conselho tutelar no Distrito, pois as crianças estão muito distantes não é possível acompanhar conforme demanda, Implantar atividades esportivas e culturais no contraturno escolar, Fazer parcerias para jovens aprendizes, Estimular mais acesso à cultura, a arte que instiguem os valores humanos,
Itinerário 8- Ambiente participativo
<i>Este itinerário visa a contribuir para a discussão sobre a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da gestão escolar. A intenção é promover um debate acerca da comunicação e da participação dos alunos, professores, colegiados e conselho de classe na gestão escolar</i>
Copilado das respostas:
Maior participação da família,

Legitimar a escola de pais, Legitimar o grêmio estudantil, Promover projetos ou práticas educativas cujos temas estão ligadas aos direitos e deveres de um comunidade do campo
<b>Eixo 04- Fortalecimento do Trabalho Coletivo</b>
Itinerário 09
Participação e formação dos professores
<i>Este itinerário tem por objetivo promover uma discussão em torno do engajamento e da participação dos professores e o seu comprometimento com o trabalho coletivo dentro da escola, assim como o seu impacto para o desenvolvimento da aprendizagem.</i>
Copilado das respostas
Participação da formação continuada alternada ora no CEMEPE, ora na escola; Formação continuada destinada a prática de sala de aula. (teoria e prática).Metodologias ativas, Aulas híbridas, Ensino remoto, online, EAD, etc.. Formação continuada em educação do campo

**Fonte:** a autora.

Logo após observar o resultado do diagnóstico, dados, informações e movimento de construção do PPP, a escola deslumbra um olhar de amorosidade e rigorosidade científica sob a identidade da escola Domingas Camin e traça os primeiros passos desafiadores do plano de ação de uma escola do campo:

Mas o que são os Planos de Ação? Os Planos de Ação definem a atuação da escola a partir das necessidades identificadas no diagnóstico.

A proposta político-pedagógica de uma escola Freiriana do campo cria ambiência cultural da prática do diálogo, sendo, portanto, fortalecedora da identidade da comunidade, que com conhecimento popular apropria-se rigorosamente do conhecimento acadêmico como poder comunitário plasmando ações transformadores humanas, sociais, de trabalho, política, econômica e históricas. Tal prática educacional atuam como elos construtores pautados na reflexão sobre o direito à educação referenciada socialmente. Assim a escola se constrói, se apropria, se ocupa, se transforma como ato da diversidade

O respeito a essa diversidade é o princípio que norteia a elaboração de uma proposta efetiva. A qualidade da educação passa pela compreensão do sujeito sócio-histórico, portador de direitos, produtor de cultura e, portanto, capaz de realizar escolhas

e definir caminhos para a sua própria educação, isto se constrói desde a estrutura física da escola, a formação de seus/suas profissionais, os conteúdos e as metodologias educacionais, assim como as formas de gestão e os recursos. Todos esses elementos, unidos em torno do objetivo de construção da escola pública, democrática e qualificada socialmente, compõem o texto da proposta pedagógica, dividido entre parâmetros a se alcançar, diagnóstico da realidade e plano de ação. Assim, o plano de ação não é um ponto de chegada, mas um caminho que se propõe a percorrer na busca constante de humanização dos sujeitos.

## 7 PLANO DE AÇÃO DO CAMPO

Face ao diálogo da educação da escola Domingas Camin com a comunidade escolar campesina do Distrito de Miraporanga, foi proposto um plano de ação pelos Itinerários Avaliativos. Partindo da concepção de gestão democrática Freireana vislumbramos articular a comunidade escolar do campo por desígnios corresponsáveis para com a escola envolvendo todas as esferas da comunidade escolar os estudantes, profissionais, pais e líderes da comunidade para que haja uma educação transformadora, que desestabilize o ser humano de sua poltrona da acomodação, tornando-o ativo, crítico e histórico, sendo capaz de atuar de forma participativa em sua comunidade local e plena. E desta forma traçamos o primeiro plano de ação da escola do campo, partindo da demanda local, da cultura local regional, história e economia. E juntos dialogamos em rodas locais e virtuais, traçamos os seguintes caminhos em 2019 para 2020/2021

<b>Itinerário Avaliativo</b>	Itinerário 3/ Eixo 1 Direito à Aprendizagem
<b>Ponto de melhoria</b>	Acesso ao ensino médio
<b>Nome da ação</b>	Parceria entre SRE, PMU cessão do prédio da escola Domingas Camin para SRE implantar o ensino médio na escola
<b>Objetivo e resultados</b>	Acesso e permanência no ensino médio e fundamental, diminuir rotatividade, infrequências, reprovações, distorção idade/série e consequentemente aumentar índice de acesso aos direitos humanos e sociais.
<b>Como podemos medir esse resultado?</b>	Com a implantação do ensino médio no Distrito de Miraporanga
<b>O que será feito?</b>	Diálogo entre as secretarias e documentos oficiais e legais da associação de moradores, grêmios para os órgãos governamentais fazendo o requerimento do ensino médio na região
<b>Como será feito?</b>	Assembleias e atas.

<b>Quando será feito?</b>	Quando acabar a pandemia
<b>Por quem será feito?</b>	Comunidade escolar (docentes, discentes, equipe gestora, familiares, etc.)
<b>Principais riscos para o sucesso dessa ação</b>	Acesso à cidadania, direito de ensinar e aprender.
<b>Itinerário Avaliativo</b>	Itinerário 4 – Eixo 1 Relação escola/comunidade
<b>Ponto de melhoria</b>	Pouca participação e envolvimento da comunidade na vivência da escola e vice-versa,
<b>Nome da ação</b>	Projeto:A identidade do aluno da escola Domingas Camin: Escola Aberta: Um sabor a mais na relação escola-família
<b>Objetivo e resultados</b>	Fortalecer vínculo escola-comunidade-sociedade,
<b>Como podemos medir esse resultado?</b>	Participação ativa, consciente e democrática da comunidade na escola
<b>O que será feito?</b>	Será realizado a implementação dos Conselhos e Associações: Associação de pais, de professores, Conselho escolar, Conselho Fiscal e Grêmio Estudantil
<b>Como será feito?</b>	Via reuniões, roda de conversas, online e presencialmente
<b>Quando será feito?</b>	No decorrer do ano
<b>Por quem será feito?</b>	Equipe pedagógica e administrativa da escola

<b>Principais riscos para o sucesso dessa ação</b>	Espírito de engajamento entre comunidade e escola
<b>Itinerário Avaliativo</b>	Itinerário 5/ Eixo 2 Direito à Aprendizagem
<b>Ponto de melhoria</b>	Lecto escrita
<b>Nome da ação</b>	Projeto: A identidade do aluno da escola Domingas Camin: 1- Alfabetização com o estudante do campo, o saber e o fazer, 2- A lecto-escrita, nossa cultura, nossa origem.
<b>Objetivo e resultados</b>	Educação infantil: Despertar a Identidade, cultura, jogos e brincadeiras da comunidade escolar, Fundamental I: Alfabetizar, construindo um sujeito consciente de essência cidadã na sociedade, Fundamental II: Transversalizar os conhecimentos sob eixo da leitura escrita e raciocínio lógico
<b>Como podemos medir esse resultado?</b>	Diagnóstico e avaliações da lecto escrita e participação ativa na comunidade
<b>O que será feito?</b>	Projeto transversalizados conforme a identidade do estudante da escola Domingas Camin
<b>Como será feito?</b>	Através dos espaços que a escola oferta para comunidade escolar: Horta, galinheiro, pomar, feiras científicas, culturais e populares, cooperativismo, visitas a espaços históricos da região
<b>Quando será feito?</b>	No decorrer do ano
<b>Por quem será feito?</b>	Comunidade escolar (docentes, discentes, equipe gestora, familiares, etc.)

<b>Principais riscos para o sucesso dessa ação</b>	Construção de laboratórios de aprendizagens
<b>Itinerário Avaliativo</b>	Itinerário 6/ Eixo 2 Direito Aprendizagem
<b>Ponto de melhoria</b>	Diversidade humana
<b>Nome da ação</b>	Projeto cultura, economia, ciência, arte, jogos e tecnologia do estudante da escola Domingas Camin com a comunidade escolar
<b>Objetivo e resultados</b>	Conhecer e desmistificar o multiculturalismo, conhecer e respeitar diversidade de gêneros, as deficiências e potencialidades, a riqueza da cultura afro indígena da comunidade escolar de Miraporanga
<b>Como podemos medir esse resultado?</b>	Os impactos nas relações e no ensino aprendizagem, identificar, intervir e prevenir atos de violência, racismo, bullying, etc.
<b>O que será feito?</b>	Projetos de Feiras culturais, científica, festas culturais, populares, junto com a comunidade escolar de valorização do nossa origem afro descende e indígena
<b>Como será feito?</b>	Projetos transdisciplinares que valorizam a comunidade escolar
<b>Quando será feito?</b>	No decorrer do ano
<b>Por quem será feito?</b>	Equipe docente, discente, administrativa e comunidade escolar
<b>Principais riscos para o sucesso dessa ação</b>	Impactos de tolerância e respeito a todos, uma ato de cidadania.



## 8 AÇÃO REFLEXÃO AÇÃO

Em agosto de 2021, ainda durante a pandemia contudo mais controlada, retornamos em regime híbrido e posteriormente presencial, assim buscamos ardentemente a comunidade escolar para concretização das ações planejadas.

Desta forma, em contato com a associação de moradores, com os líderes da comunidade elaboramos documentos oficiais até a SRE e SME e assinamos juntos solicitando o ensino médio no Distrito de Miraporanga que se refere ao:

### **Eixo 1- Relação Escola/Comunidade**

Itinerário 3- Sujeitos da aprendizagem, contexto econômico e territórios escolares:

**Resultados:** Implantação do ensino médio. A Figura 16 registra o momento de uma reunião entre membros da escola e da comunidade.

**Figura 16:** Reunião entre Escola e Comunidade



Fonte: A autora.

Face aos resultados da história, da cultura e da economia da comunidade, fizemos parcerias com a CMAA, secretaria de agropecuária e abastecimento, secretaria de meio ambiente, ACAMPRA e DMAE e iniciamos a horta comunitária transversalizando os

conhecimentos que os estudantes estudam em todos os conteúdos do 4º ao 9º ano. Na horta, praticam economia solidária, conforme meta do:

Itinerário 4-Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade

**Resultados:** Início de projetos com a identidade da escola envolvendo a participação ativa da comunidade escolar. A Figura 17 retrata um dos momentos de análise do solo e a Figura 18, a adubação. A Figura 19 demonstra um momento de plantio e a Figura 20, um momento de colheita.

Projeto: A identidade do aluno da Escola Municipal Domingas Camin—um currículo em construção: horta comunitária, o saber e o fazer.

HORTA

**Figura 17:** Análise do solo



**Fonte:** Equipe Domingas Camin.

**Figura 18:** Momentos de adubação do solo



**Fonte:** Equipe Domingas Camin.

**Figura 19:** Plantio

**Figura 20:** Colheita



**Fonte:** Equipe Domingas Camin.

A Figura 21 apresenta dois momentos: troca de reciclados por dinheiro para fazerem a compra da feira, reciclados serão doados para cooperativa de reciclados, via Secretaria do Meio Ambiente. Em Segundo plano, tem-se as verduras expostas.

**Figura 21:** Troca de recicláveis por dinheiro e verduras expostas para venda



**Fonte:** Equipe Domingas Camin.

A Figura 22 retrata um dos materiais expostos durante a Exposição Pedagógica no CEMEPE.

**Figura 22:** Exposição pedagógica no CEMEPE



**Fonte:** Equipe Domingas Camin.

As Figuras 23 e 24 detalham momentos referentes ao galinheiro da escola.

**Figura 23:** Matéria Projeto Cocoricar

Fonte: [https://www.uberlandia.mg.gov.br/2019/10/09/projeto-cocoricar-chega-a-escola-municipal-domingas-camin-e-une-ensino-com-producao-rural/O galinheiro](https://www.uberlandia.mg.gov.br/2019/10/09/projeto-cocoricar-chega-a-escola-municipal-domingas-camin-e-une-ensino-com-producao-rural/O%20galinheiro).

**Figura 24:** Crianças no galinheiro



**Fonte:** Equipe Domingas.

Implantação da coleta seletiva na Escola Municipal Domingas Camin! Parceria com o DMAE e SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE, Conforme Figura 25

**Figura 25:** Equipe da Coleta Seletiva



**Fonte:** Equipe Domingas Camin.

Busca de parceiros nas universidades federais e CEMEPE para formações que atendem à demanda do campo, conforme a meta do:

## Eixo 2: Direito à aprendizagem

Itinerário 5-Análise de desempenho, rendimento (fluxo) e frequência dos estudantes

**Resultados:** Parcerias com instituições federais para formação continuada e/ou extensão em educação do campo.

**Figura 26:** Registro de um momento de aula



**Fonte:** Equipe Domingas.

Itinerário 6- Diversidade e inclusão na aprendizagem

**Resultados:** Diálogo sobre a formação continuada para todos os profissionais na própria escola. As Figuras 26 e 27 registram momentos de formação.

**Figura 27:** Momento de formação



Fonte: Equipe Domingas.

**Figura 28:** Momentos de Formação



Fonte: Equipe Domingas.

### **Eixo 3: Gestão Democrática e participativa**

Itinerário 7- Impacto da violência nas expectativas de aprendizagem

**Resultados:** Início do CRAS itinerante, via Busão Social, no Distrito de Miraporanga para proteção da família, em especial da mulher, negro, crianças e adolescentes, Atendimento psicológico e de assistente social no posto de saúde. Início de uma rede de



atendimento à criança e adolescente. A Figura 28 mostra detalhe da Matéria “Busão Social segue no distrito de Miraporanga nesta semana.

**Figura 29:** Detalhe de matéria



**Fonte:** Portal da prefeitura.

Itinerário 8- Ambiente participativo

**Resultados:** Maior participação da família,

Início do grêmio estudantil,

Início de escrita da prática pedagógica ou projetos cujos temas estão ligados aos direitos e deveres de uma comunidade do campo. A Figura 29 mostra o momento da reunião de início do Grêmio Estudantil.

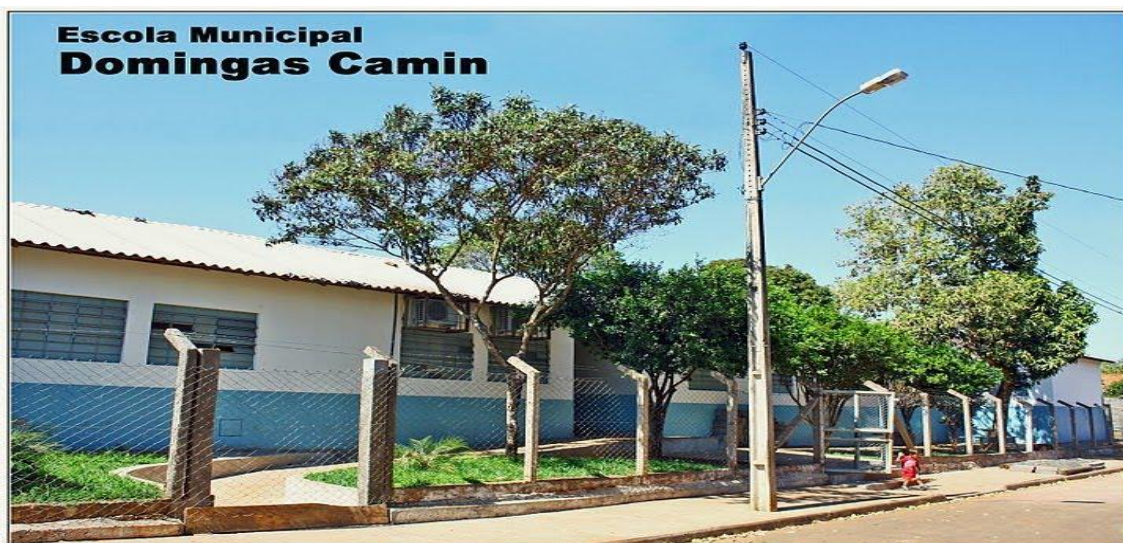
**Figura 30:** Reunião do Grêmio Estudantil



**Fonte:** A autora.

E no campo administrativo financeiro, o qual não contemplava os itinerários avaliativos, mas que também foi um diálogo com a comunidade, conseguimos a reforma da escola. As Figuras 30 e 31 apresentam a fachada da Escola Domingas Camin.

**Figura 31:** Fachada da Escola Domingas Camin



Fonte: Kátia Leão (2010).

**Figura 32:** Fachada da Escolha Domingas Camin



Fonte: Autora 2021.

Ainda no que se refere à questão financeira a gestão democrática junto ao conselho escolar conseguimos também colocar TV ou datashow em todas salas de aula, adquirir um novo freezer pra escola, uma Datashow coletivo no refeitório para aulas e apresentações culturais, um palco novo para as apresentações culturais científicas, colocar cortinas em todas salas de aula, trocar todas mesas de refeitórios e forrá-las, reconstruir o jardim da entrada da escola, pintura da quadra pela comunidade junto com a manutenção da secretaria municipal de educação,

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os estudos desta pesquisa, observamos que estamos num constante vir-a-ser, na construção audaciosa e desafiadora do primeiro PPP do campo da rede municipal de Uberlândia face à uma gestão Freireana.

No decorrer das análises dos dados dessa pesquisa qualitativa bibliográfica, documental e de observação, concluímos que ainda não temos pesquisa sobre o tema abordado no período de 2016 a 2021, somente abordagens próximas. Observamos por meio dos documentos analisados que na rede municipal de Uberlândia não temos nenhum PPP que se considere do campo, pois somente aborda a temática com citações.

Identificamos ainda legislações que definem todas as escolas rurais como campesinas, mas por desconhecimento da comunidade docente, discente, gestora e da secretaria municipal de educação das políticas públicas do campo não efetivam a garantia de direitos de uma educação do campo sendo referencialmente qualificada com um currículo que atenda a dinâmica do trabalho do campo, calendários próprios, proposta pedagógica, etc...

Face a esta análise, diante de uma observação participante abrimos a primeira fenda de luz na construção do primeiro PPP municipal do campo da cidade de Uberlândia, assumimos audaciosamente os princípios Freireanos, em pleno Centenário de Paulo Freire, e com ensejo mobilizador suplantamos os desafios em ação transformadora do conhecimento pautados na pedagogia libertadora cujos princípios teóricos metodológicos são estímulos para a emancipação e materialização de uma gestão educacional democrática, participativa, emancipatória enfim Freireana e do campo.

## REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, E. JESUS, O. F. Uma educação popular e identitária se distancia do campo. **Cadernos CIMEAC** – v. 10, n. 2, pág. 64 UFTM, Uberaba, 2020.

ALVES FILHO, E. JESUS, O. F. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ALVES FILHO, E. JESUS, O. F. Universidade da vida, ação racional e comunicativa de um líder de movimento social. **Rev. Brasil. Educ. Camp**. Tocantinópolis, v. 6, 9796.

ARROYO, M. G. Os Desafios de Construção de Políticas Públicas a Educação do Campo. *In*: RPAANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo: Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED, 2005.

ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. Coleção Magistério 2º grau, Série Formação do Professor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. P. **A Formação da Classe Trabalhadora no Brasil: o caso de Uberabinha-MG (1888-1915)**, página 8. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/riufc>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Relação de Projetos de Reforma Agrária. 2014. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questaoagraria/reforma-agraria/relacao\\_de\\_projetos\\_de\\_reforma\\_agraria.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questaoagraria/reforma-agraria/relacao_de_projetos_de_reforma_agraria.pdf). Acesso em: 28 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>, 2015. Acesso em: 07 nov. 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Estatísticas do século XX. 2007. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. CNE. Diretrizes **Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 02/2002. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento**. Disponível em: <Http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 01/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.

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

BRASIL. Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. MOBREAL. **Alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos**. Disponível em: 50 Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS – n.º 24 – Ano 13, novembro 016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm). Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/virginia/Downloads/\\_arquivos\\_a89cf525e1d9f04d16ce31165e139a4b\\_1061\\_PRONERA\\_UM\\_PROGRAMA\\_DE\\_EDUCACAO\\_DO\\_CAMPO.pdf](file:///C:/Users/virginia/Downloads/_arquivos_a89cf525e1d9f04d16ce31165e139a4b_1061_PRONERA_UM_PROGRAMA_DE_EDUCACAO_DO_CAMPO.pdf). Acesso em 19 de mar. de 2021.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 19 mar. 2021.

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. In. Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DEMAS, Ana Carolina Galante. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007 “**Do mais fiel e humilde Vassalo**”: as dedicatórias impressas para os monarcas D. João VI e Dona Carlota Joaquina no Brasil, São Leopoldo 2007. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anaisimposios/pdf/201901/1548210412\\_e8fa8309ff177fe18cdeedb883b36f4f.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anaisimposios/pdf/201901/1548210412_e8fa8309ff177fe18cdeedb883b36f4f.pdf). Acesso em: 22 out. 2020.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 22 out. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará. 2002.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FERREIRA, A. A., REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. **Gestão Empresarial: de Taylor aos nossos dias. Evolução e Tendências da Moderna Administração de Empresas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5a edição, São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação**. 6a edição, São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4a Edição, São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 2, pág. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/EM+Domingas+Camin>. Acesso em: 22 out. 2020.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2 ed. (Guia da escola cidadã; v. 4). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. A. **Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M. C. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa- Formação**. Brasília: Líber Livros Editora, 2010.

MACHADO, M. C. **Muito além do Paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia**. História & Perspectiva, Uberlândia, n. 4, p. 37 – 77, 1991.

MACHADO, M. C. **Um rigor outro sobre a qualidade da pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTES S. R. **Entre o campo e a cidade: as territorialidades do distrito de Tapuirama (Uberlândia/ MG) - 1975 a 2005**, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16167/1/SRMontes1DISSPRT.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.



MORTATTI, M. R. L. **Cartilha de Alfabetização e cultura escolar: Um Pacto Secular.** Cadernos CEDES 52. Cultura escolar: história, práticas e representações. Campinas: CEDES, 2000.

OLIVEIRA FILHO, Pedro Affonso; Brito, Juliana; Gonçalves, Maísa Albino dos Santos. Os Relegados: A História oculta dos primeiros povos do Pontal do Triângulo. *In: Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/Jataí: História e Diversidade Cultural.* Pág. 6 setembro de 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico, como construir o Projeto Político- Pedagógico da Escola.** São Paulo: Cortez, 2007.

PIZA, M. A. B. T. **O Contexto.** *In: Zalina Rolim: poetisa e educadora.* Itu, SP: Ottoni, 2008. pág. 21-43.

PIZZANI, L. *et al.* **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, pág. 53–66, jul./dez, 2012.

RAMOS, G. L. A. R. Miraporanga Memórias e Perspectivas. ANPUH – **XXII Simpósio Nacional de História** – João Pessoa, pág. 3 e 7, 2003.

RAMSON, S. S. **Mudar é difícil, mas é possível.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/391600-Mudar-e-dificil-mas-e-possivel.html>. Pág.7.2011. Acesso em: 11 jan. 2023.

ROSITO, M. M. B. R. Territórios do Eu: Narrativas da Vulnerabilidade e cuidado de si. *In: PASSEGGI, M. C. (org.) Tendências da pesquisa(auto)biográfica.* Natal, RN:EDUFRN. V3. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica-Educação. São Paulo: Paulus, 2008.

SILVA, M. R, ABREU, C. B. M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez. 2008. pág. 523-550.

SILVA, M. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história.** 2004. Disponível em: [http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao\\_do\\_Campo\\_e\\_Developimento\\_Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developimento_Sustentavel.pdf). Acesso em: 28 de out. 2021.

SOUZA, Eliseu Clementino. **Modos de Narração e Discursos da memória: Biografização, Experiências e Formação.** *In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (org.). (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes.* Natal, EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008. v 2. pág.85 a 101.

TEIXEIRA, E. C. O. **Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** Salvador: AATR, 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf)> Acesso em: 28 de out. 2021. Disponível em:

<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/03/documento-orientador-para-escolas-estaduais-itinerarios-avaliativos-2019-1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Domingas Camin, 2020/2021**. Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Uberlândia/MG, 2020. Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 26 ed. Campinas: Papirus, 2009.