

## Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores

Lindalva Maria Novaes Garske<sup>1</sup>, Lucimara Afonso Castilho<sup>2</sup>, Crisnaiara Cândido<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Departamento de Educação/Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Câmpus de Rondonópolis. Avenida dos Estudantes, 5055, Sagrada Família. Rondonópolis - MT. Brasil. <sup>2, 3</sup>Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso – SEDUC/MT.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: lindalvanovaes@gmail.com*

**RESUMO.** Este texto é resultado de um projeto de pesquisa<sup>i</sup> que objetivou analisar as concepções e expectativas de professores com relação à organização da escola do campo. Os estudos teóricos se deram em torno das Políticas de Educação do Campo, apoiados nos trabalhos de Arroyo (2007) e Caldart (2004, 2008). A metodologia teve abordagem qualitativa, sendo que para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola do campo, situada no Assentamento Carimã, município de Rondonópolis, Região Sudeste do Estado de Mato Grosso e análise do Projeto Político-Pedagógico da referida escola. As informações obtidas apontam para a preocupação dos entrevistados com a necessidade de aprofundar a compreensão acerca dos princípios democráticos que norteiam a gestão e a organização da escola do campo.

**Palavras-chave:** Política de Educação do Campo, Organização Escolar, Gestão Escolar.

## Organization of countryside school: conceptions and expectations of teachers

**ABSTRACT.** This paper is the result of a research project<sup>ii</sup> which aimed at analyzing the conceptions and expectations of teachers regarding the organization of countryside school. The theoretical studies arose from the Countryside Education Policies, underpinned on the works of Arroyo (2007) and Caldart (2004, 2008). The methodology had qualitative approach, being that in order to collect the data, semistructured interviews with the teachers of a countryside school, situated in the Settlement Carimã, city of Rondonópolis, in the Southeast Region of the State of Mato Grosso and analysis of the Pedagogical Political Project of the referred school were utilized. The obtained information indicate a concern of the interviewed with the need of reinforcing the comprehension of the democratic principles which guide the administration and the organization of the countryside school.

**Keywords:** Countryside Education Policies, School Organization, School Administration.

## Organización de la escuela rural: concepciones y expectativas de los profesores

**RESUMEN.** Este texto es el resultado de un proyecto de investigación<sup>iii</sup> que objetivó analizar las concepciones y expectativas de profesores con relación a la organización de la escuela rural. Los estudios teóricos se realizaron sobre las Políticas de Educación Rural, apoyados en los trabajos de Arroyo (2007) y Caldart (2004, 2008). La metodología tuvo un enfoque cualitativo, y para la recogida de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas con profesores de una escuela rural, situada en el Asentamiento Carimán, municipio de Rondonópolis, Región Sudeste del Estado de Mato Grosso y análisis del Proyecto Político Pedagógico de la referida escuela. Las informaciones obtenidas indican la preocupación de los entrevistados con la necesidad de profundizar en la comprensión sobre los principios democráticos que orientan la gestión y la organización de la escuela agraria.

**Palabras clave:** Política de Educación Rural, Organización Escolar, Gestión Escolar.

## Introdução

Embora nos últimos tempos o Brasil tenha dado um salto quantitativo importante na garantia do direito à educação escolar, esse fato não assegurou, efetivamente, universalização e qualidade, e não criou as condições para fazer da educação um forte instrumento de justiça social. Nem todas as crianças e jovens estão na escola e a escola não tem garantido a qualidade esperada. Podemos enfatizar que nem todas as características da educação enquanto direito humano, tais como disponibilidade, acessibilidade, qualidade e adaptabilidade (Haddad, 2012), foram satisfatoriamente garantidas neste país.

O princípio da universalidade, conforme Haddad (2012) diz respeito ao direito de todos à educação. A universalização depende, por sua vez, da garantia da disponibilidade, que significa que uma educação gratuita deve estar à disposição de todos. A acessibilidade é a garantia de acesso, sem qualquer tipo de discriminação. A qualidade está relacionada aos métodos, estudos, qualificação e, mais diretamente, à garantia da permanência. A adaptabilidade diz respeito à correspondência da política da educação à realidade imediata das pessoas, que se materializa no respeito à cultura, aos costumes, às diferenças, ao modo de

ser e agir dos sujeitos, neste caso, homens e mulheres do campo.

No caso da Educação do Campo, a situação é ainda mais complexa e conflitante, pois, em se tratando da escola do campo, é necessário superar, ainda, tanto a visão de *escolinha da zona rural*, com a formação voltada para a aceitação do modelo criado para as escolas urbanas, quanto avançar nas concepções das Políticas de Educação do Campo, a fim de superar os entendimentos equivocados sobre a construção de um projeto de escola *do campo* e não apenas uma escola *no campo*.

É com essa compreensão que o texto que ora se apresenta traz, inicialmente, uma discussão sobre os desafios e perspectivas referentes à organização da escola do campo e, em seguida, apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola do campo, localizada no município de Rondonópolis, região Sudeste do Estado de Mato Grosso, que buscou analisar e problematizar as políticas e a organização da escola do campo, a partir das concepções e expectativas de seis professores que nela atuam.

A coleta de dados envolveu a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e entrevistas com os professores participantes, tendo como parâmetro a abordagem qualitativa, por considerar, com

base em Triviños (1987), a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico.

Os resultados obtidos sinalizam para a necessidade de realização de mais pesquisas a respeito da Educação do Campo, em todas as suas dimensões, e de maiores investimentos na formação dos profissionais partícipes desta modalidade de educação, na direção da compreensão dos significados dos princípios que norteiam a sua organização.

### **Organização da escola do campo: desafios e perspectivas**

A história tem nos revelado que defender a Educação do Campo como direito humano pressupõe a luta pelo estabelecimento de sólidas e efetivas políticas de Estado em consonância com o que já se encontra estabelecido na própria Constituição Federal de 1988, nas leis de ensino e em outros códigos jurídicos que organizam a área da Educação.

É preciso entender, também, que para a efetiva garantia desse direito, tornam-se necessárias políticas educacionais, como políticas de Estado e não de governo, que assegurem a continuidade como princípio. Sem essa compreensão, teremos dificuldades ao compor os alicerces para a construção de

sólidas políticas de Estado para a Educação do Campo.

Assim sendo, para que seja implementada a política de Educação do Campo, na esperança de universalizar e garantir qualidade, é necessário que seja estabelecida uma “política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente e simplificada, com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo e com os movimentos que articulam a suas lutas.” (D’Agostini, Taffarel & Santos Júnior, 2012, p. 319).

A escola, nessa direção, deve ser concebida,

...como aquela que trabalha necessidades, interesses, política, cultura e economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanentes processos, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais para a sua implementação. (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 38).

Desse modo, depreendemos que o seu pressuposto, no contexto atual, é a construção de uma proposta de educação escolar que tenha como ponto de partida os interesses e as necessidades dos trabalhadores que vivem no meio rural.

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

A construção de uma escola que tenha como base esse pressuposto implica em

...pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que a sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo...pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade e da educação do campo. (Caldart, 2004, p. 35).

Nesse sentido, tendo como parâmetro o texto-base *Por uma Educação Básica do Campo* (Kolling, Nery & Molina, 1999), entendemos que os desafios a serem pensados, com vistas à possibilidade de implementação da política da escola do campo, são os seguintes: o primeiro, que se refere ao compromisso ético e moral com a pessoa humana, o que significa o estabelecimento do compromisso com a intervenção social que irá vincular os

projetos de desenvolvimento regional e nacional e o compromisso com a cultura camponesa no seu resgate, na sua conservação e na sua recriação.

O segundo desafio é a possibilidade de trazer, para a escola do campo, alternativas pedagógicas que são produzidas tanto em outros contextos escolares como também fora do espaço escolar formal. Este desafio está relacionado diretamente ao terceiro desafio, que concerne aos currículos escolares, cuja discussão, no cenário atual, trata da necessidade de sua adequação ao movimento da realidade em que se inserem. Por isso, a princípio, devemos retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos. Ela é um espaço, por excelência, de formação humana. Isso requer, por sua vez, uma reflexão sobre a existência do reducionismo, que compreende a escola como simples espaço de memorização e de informação.

Para Kolling, Nery e Molina (1999),

O currículo é o jeito de organizar o processo educativo da escola. É diferente, portanto, organizar uma escola entendendo-a como mero local de transmissão de conhecimentos teóricos ou como verdadeiro centro de formação humana. ...É preciso rever os tempos e os espaços que tem constituído o dia a dia de nossas escolas. Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implementação de novos processos

produtivos no campo. É preciso pensar num ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões da formação humana. (Kolling, Nery & Molina, 1999, p. 67).

Este desafio se constitui, segundo Carvalho e Cunha (2012), em organizar tempos e espaços de educar/aprender em que seja comum a vivência de práticas sociais na escola, nos quais se possa vivenciar a cultura local do campo em concomitância com a construção e reconstrução do saber elaborado, num permanente e rico exercício de ler o mundo e de atuar nele.

Organizar a escola nessa concepção pressupõe o enfrentamento a um quarto desafio, que é o estabelecimento de políticas de formação de professores. A necessidade de políticas de formação para educadores/as do campo abrange não somente a formação inicial (graduação) para os docentes, como também a formação continuada no âmbito da unidade escolar, e mesmo fora desse espaço. A implementação de uma proposta alternativa de educação para o campo evoca novos conhecimentos sobre formação como direito humano e teorias pedagógicas que perspectivam uma ressignificação de educação escolar e da ação educativa, tendo em vista que a escola do campo não pode mais ser concebida como a *escolinha da zona rural*, com a

formação voltada para a aceitação do modelo criado para as escolas urbanas. Não pode ser, portanto, concebida como escola *no* campo, mas como escola *do* campo.

É preciso atentar, contudo, para o fato de que a formação do professor do campo, tanto inicial como continuada, é um direito e uma necessidade de todos os professores e professoras, que precisa ser repensada no tocante ao profissional da escola do campo, para não aumentar, cada vez mais, o fosso entre o que este tem apreendido em termos de conhecimentos, valores e ideias que privilegiam apenas a educação urbana, em detrimento da realidade do campo, espaço em que efetivamente atuam.

Os desafios acima referenciados dependem, obviamente, de uma proposta de organicidade dos espaços educativos no campo, em que as ações e relações devem ser participativas, logo, democráticas. Aqui reside o nosso quinto desafio.

O enfrentamento a esse desafio depende da compreensão de que as determinações legais e normativas acerca da Educação do Campo são decorrentes de lutas empreendidas pelas organizações e movimentos sociais que defendem os interesses e necessidades dos povos do campo, aspirando a sua consolidação como política pública educacional, reconhecida

como interesse público, com especificidades próprias, a serem postas em prática na escola do campo. Essas especificidades, por sua vez, se constituem como parâmetros para a organização dos contextos escolares.

Discutir a organização dos contextos escolares pressupõe, todavia, o entendimento do que tem sido concebido por organização escolar, no contexto atual, e do levantamento das implicações básicas que influenciam este processo.

Os escritos de Libâneo (2013) sobre gestão e organização escolar apontam que na concepção científico-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola, tomando-a como uma realidade objetiva e neutra, devendo funcionar racionalmente e que, por isso, precisa ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia. Este é o modelo mais encontrado no campo da educação, no contexto brasileiro. Já na concepção histórico-crítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, sendo relevantes o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. Ainda de acordo com o autor,

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas

e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. (Libâneo, 2013, p. 105).

O processo de organização escolar pressupõe, nesse sentido, um modelo de gestão que garanta a construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que dê conta de implementar ações e relações nas dimensões administrativa, pedagógica, cultural e política, em uma perspectiva participativa, portanto, democrática. De acordo com Garcia (2008),

O Projeto Político Pedagógico da escola é resultado de um pressuposto e de uma prática de gestão. Gestão esta implicada em pensar com o conjunto da escola, pais, alunos, professores, funcionários, os destinos da educação escolar. Ao pensar a educação do campo, a partir do Projeto Político Pedagógico, implica em tomar atitude, em construir método, metodologia, objetivos e finalidades que, por sua vez, implicarão em ações, resultados, em trabalho. (Garcia, 2008, p. 122-123).

Organizar a escola do campo em uma perspectiva democrática pressupõe, ainda, entendê-la com base num contexto mais amplo, o que significa não considerar apenas as questões atinentes à educação escolar, como a gestão pedagógica e administrativa, mas também seus aspectos políticos e culturais. Dentre estes,

destacamos o entendimento em relação à materialidade de origem da Educação do Campo, isto é, as lutas do campo, o que exige, por sua vez, que “ela seja pensada e trabalhada sempre na tríade: campo – política pública – educação”. (Caldart, 2008, p. 45).

Outro ponto a ser levado em consideração é que, ao pensar a organização da escola do campo, existe a necessidade de construção de propostas pedagógicas que tomem como referência o fato de que o processo educativo deve ter como horizonte a produção da vida no campo, numa articulação com os saberes universais historicamente sistematizados.

Foi com essa compreensão que decidimos pela realização de uma pesquisa em uma escola do campo, a fim de entender como seus professores concebem a organização da escola e quais são suas expectativas. O pressuposto de que a organização escolar é condição para a construção de ações e relações participativas favoreceu-nos aprofundar e problematizar, neste estudo, questões relacionadas às Políticas de Educação do Campo e sua implicação na organização das unidades escolares do campo.

### **Caminhos da pesquisa**

Nossa opção metodológica foi pela

pesquisa qualitativa, que constitui-se como uma abordagem interpretativa da realidade, distinguindo-se das demais em função de características distintas, como o ambiente natural ser o locus de coleta de dados, gerar resultados descritivos, ter foco no processo e não somente nos dados obtidos, valorizar as singularidades e experiências sociais dos sujeitos envolvidos, além de analisar os resultados intuitivamente, tendo como preocupação essencial os significados que os sujeitos atribuem ao fenômeno em estudo. (Triviños, 1987).

Assim sendo, o objetivo traçado levou em consideração tais características, o que, por sua vez, requereu a adoção de procedimentos de coleta e análise de dados que possibilitassem apreender o fenômeno de estudo em suas múltiplas dimensões, uma vez que, como enfatiza Triviños (1987, p. 88), “é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social e cultural, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a realidade social mais ampla”.

Para a realização da pesquisa empírica, optamos por uma escola pública de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, localizada no Assentamento Carimã, zona rural do município de Rondonópolis, região Sudeste do Estado de Mato Grosso. O Assentamento Carimã está

situado a 60 quilômetros do perímetro urbano de Rondonópolis, tendo sido instituído legalmente no ano de 1997, por meio da Portaria nº 011/22.01.1997. Faz divisa com o Parque Estadual Dom Osório Stoffel, estando também às proximidades da Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) Parque Ecológico João Basso. Embora haja alguns assentados que desenvolvam sua produção por meio da agricultura familiar, o entorno é ocupado por fazendas produtoras de soja, algodão e girassol, que atuam com o modelo do agronegócio, em que predominam técnicas convencionais de cultivo, como a monocultura, a fertilização artificial e o controle de pragas realizado por meio de agrotóxicos.

A Escola Municipal Rural Fazenda Carimã atende uma demanda de 286 alunos, aproximadamente, nos períodos matutino, vespertino e noturno, com as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante enfatizar que a criação desta escola, na região, é fruto da luta efetuada pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais ali residentes.

A definição da escola e dos professores que fizeram parte desta pesquisa levou em consideração os seguintes critérios:

- Que a escola, em que esses

profissionais atuam, já contasse com uma estrutura administrativa própria, tendo em vista que a maioria das unidades escolares dessa rede de ensino tem sua administração vinculada à equipe supervisora da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis.

- Que nessa escola a gestão estabelecida tivesse suas bases na gestão democrática e, por conta disso, já apresentasse um Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído pela comunidade escolar, no caso, sua equipe administrativa, seus professores, alunos e pais e mães de alunos.
- Que essa escola estivesse em processo de construção ou reconstrução de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e que a base deste processo fosse a Política de Educação do Campo e as Diretrizes Operacionais que constam na Resolução CNE/CBE Nº 1/2002.
- Que os gestores e professores participassem de encontros organizados pela Secretaria

Municipal de Educação de Rondonópolis/MT e de Fóruns planejados por diretores das escolas do campo para a discussão de temas atinentes à Educação do Campo.

Tendo em vista os critérios acima relacionados, foram convidados e aceitaram participar desta pesquisa seis professores da educação básica do campo. Dentre tais sujeitos, cinco lecionam em regime de contrato temporário, com renda entre dois e três salários mínimos e apenas um possui estabilidade por meio de concurso público. Todos eles atuam nesta escola do campo, contudo, residem na zona urbana do município de Rondonópolis. A fim de resguardar suas identidades, junto com os participantes optamos pelo uso de pseudônimos, sendo: Professor 1, Professor 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professora 6.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise documental e realização de entrevistas. A análise documental foi realizada por meio da leitura e interpretação de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, que tratam da

estrutura e funcionamento das escolas municipais e de elementos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Para Lüdke e André (1986), os documentos são considerados importantes instrumentos para a complementação de dados obtidos através de outras técnicas, uma vez que são fontes naturais de informações já existentes.

A coleta de dados foi organizada em dois blocos: no primeiro, a pesquisa se deu por meio da análise dos aspectos organizacionais do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em suas dimensões administrativa, pedagógica, cultural e política. No segundo bloco, usando como instrumento de coleta de dados um roteiro semiestruturado, foram realizadas entrevistas individuais acerca das concepções e expectativas dos professores com relação à organização da escola e o seu envolvimento nesse processo. As entrevistas foram gravadas em áudio e, após transcritas, constituíram parte dos resultados, os quais foram analisados por meio da técnica de análise de prosa, proposta por André (1983).

Segundo a autora, essa técnica de análise consiste na investigação do significado dos dados qualitativos em que “...tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua

contextualização no estudo”. (André, 1983, p. 67), sendo preciso que estes “... sejam frequentemente revistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação”. (André, 1983, p. 67).

### **Projeto Político-Pedagógico da escola: algumas observações**

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, percebemos que, do ponto de vista da gestão, a opção foi pelo modelo democrático, entendido como forma de atuação do coletivo no contexto escolar. Assim, por se constituir como uma escola do campo, com perspectiva de construção de um novo modelo de escola, o ponto básico da discussão estabelecida no PPP é a reconstrução e execução de uma proposta de educação sustentada em uma pedagogia capaz de superar a visão de *escolinha rural*, que promova alterações nas rotinas estabelecidas, que questione as práticas dogmáticas e homogeneizantes e que resgate o cotidiano das interações escolares no contexto da vida concreta da população que ela atende. Este entendimento coaduna com o que Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) defendem:

Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, não é pensar num

ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) neste espaço social, neste momento histórico. (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2011, p. 53).

A ideia de gestão constituída no PPP está relacionada diretamente a uma concepção de gestão como projeto coletivo, portanto, participativa, que entende a importância do fato de que professores, funcionários, alunos e comunidade sejam situados como cidadãos atores de um processo de pensar e fazer educação. Tal ideia converge com o que o texto-base da Primeira Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* traz como elementos necessários à democratização das escolas:

Ampliação (quantitativa e qualitativa) do acesso às escolas, não só para estudantes, mas também para suas famílias, comunidades, organizações e movimentos populares; Maior participação da população na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas; a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo, onde o povo entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece e no seu próprio destino; Maior participação dos alunos/alunas na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa; Criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar esses processos de

transformação e traduzi-los em ações educativas concretas. (Kolling, Nery & Molina, 1999, pp. 39-40).

Outro dado relevante evidenciado no PPP dessa escola diz respeito à formação, uma vez que todos os professores ali inscritos já possuem graduação, e um número bastante significativo possui pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*. Isso é importante no processo de organização da escola do campo, por poder contar com profissionais que têm condições acadêmicas para atuar nos seus diferentes setores, em especial, no processo de desenvolvimento das ações pedagógicas, que se dão no âmbito da sala de aula e fora dela. Nesse sentido, foi possível compreender que o PPP da escola tem possibilidade de construção coletiva, está em processo de reconstrução e tem como base a Política de Educação do Campo.

### **Concepções e expectativas sobre a organização escolar: o que revelam os professores da escola do campo**

A busca do entendimento das concepções dos professores entrevistados sobre aspectos da organização da escola do campo se deu a partir de questões relacionadas à opção por trabalhar na escola do campo, formação continuada, projetos pedagógicos e Projeto Político-Pedagógico.

Quando indagados sobre a opção por trabalhar nesta escola, as razões apontadas foram variadas, tais como: não encontrar vaga para trabalhar na cidade; por faltar professor em áreas específicas; e por ter sido convidada para trabalhar na coordenação. Fica claro, no estudo, que estes professores não residem no campo e que o motivo de estarem trabalhando nesta escola não está relacionado ao fato de estes serem sujeitos do campo e de participarem das lutas sociais que legitimam as políticas para o campo.

Nesse sentido, Arroyo (2007) pondera que

...um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes. (Arroyo, 2007, p. 169).

Embora o corpo docente da escola seja constituído por pessoas com residência, hábitos e costumes da região urbana, quando indagados sobre a proposta da Educação do Campo, a pesquisa demonstra que os entrevistados têm a compreensão de que esta deve levar em

consideração a realidade em que a escola está localizada e que, desse modo, a educação deve estar voltada para essa cultura em específico.

No tocante à formação continuada com base na Política de Educação do Campo, sua intencionalidade, princípios, objetivos, aspectos metodológicos e forma de organização da própria escola, dois dos professores participantes alegaram que não têm acesso porque nem a escola nem a Secretaria Municipal de Educação têm ofertado políticas de formação de professores nessa área. Os outros entrevistados mencionaram já terem participado de formações relacionadas à Política de Educação do Campo, mas ressaltaram a necessidade de maiores investimentos e aprofundamentos sobre a Educação do Campo, na formação continuada, tanto para os professores quanto para os demais segmentos da escola.

É interessante a fala de um entrevistado quando menciona que é preciso investir na formação do professor que está lotado na escola do campo, tendo em vista que a possibilidade de construção de relações de pertencimento, que não está determinada nas leis, decretos e resoluções que regulamentam a educação escolar nesse meio, reside nas ações e relações estabelecidas pelos sujeitos da escola e que

isto só se garante na medida em que esses sujeitos passam a valorizar a sua própria formação.

Para Jesus (2004), o sentimento de pertença não é uma característica específica da escola do campo, mas condição para a própria existência do ser humano enquanto sujeito.

É um sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possa existir. É este sentimento que dá forma às nossas percepções para que possamos existir, como também nos oferece os locais onde podemos desenvolver nossas competências. É esse sentimento que estrutura a percepção do contexto em que vivemos, e é ele que nos individualiza ao mesmo tempo em que nos personaliza ao longo das gerações. (Jesus, 2004, p. 68-69).

Ainda no tocante às formações, é necessário salientar que estas são importantes tanto no sentido de favorecer a construção de saberes, culturas e relações de pertencimento com o campo, quanto para aprofundar os conhecimentos a respeito das Políticas de Educação do Campo, sendo este um ponto relevante a ser discutido neste estudo, tendo em vista que cinco dos entrevistados alegam desconhecimento sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo/Resolução 01 de 2002, do Plano Municipal de Educação e outras normativas da Educação do Campo. Neste

caso, apenas um dos participantes afirmou conhecer o documento.

Isto revela que faltam bases mais sólidas para orientar decisões no processo de organização da escola, posto que, no campo da educação, para o desenvolvimento de práticas com qualidade, é fundamental que elas estejam alicerçadas em bases teóricas e instrumentos legais.

A Política de Educação do Campo define princípios, finalidades, diretrizes operacionais, estratégias e metas que contribuem com a escola no cumprimento de sua especificidade e, quando isso se dá coletiva e democraticamente, possibilita a participação de diferentes segmentos da escola, em torno de um projeto comum. Essa política aponta, além disso, possibilidades pedagógicas que consideram as singularidades, conhecimentos e potencialidades dos povos do campo, que servem de foco de reflexão para a organização da escola do campo, do ponto de vista de suas atividades administrativas e pedagógicas.

Em relação aos projetos pedagógicos que a escola desenvolve e ao envolvimento dos docentes com tais projetos, destacamos os trechos das falas de uma professora e de um professor:

Eu procuro participar e incentivar a participação dos alunos em tudo que

a escola promove, como os projetos de música, viola, danças típicas e pinturas em telas. Outra atividade interessante é a horta comunitária, que a escola procura envolver os alunos e pais, que incorpora as verduras produzidas na alimentação dos alunos. (Professora 3, Entrevista realizada em outubro de 2016).

Bom, eu estou sempre apoiando todos os projetos. Se precisar, cedo minhas aulas, vou a reuniões, participo. Acredito que essas coisas só dão certo se tiver um coletivo engajado, então, eu sempre me proponho a fazer e a ajudar nas ideias dos colegas ou coordenadores. (Professor 1, Entrevista realizada em outubro de 2016).

Fica evidenciado, nas declarações dos professores, que no cotidiano escolar há o envolvimento com projetos, sobretudo, aqueles de caráter cultural. Esta é uma demonstração de organização e implementação de atividades que se aproximam dos princípios traçados na Política de Educação do Campo, referentes ao inciso IV do Art. 2º, que dispõe sobre a “valorização da identidade da escola do campo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo...”, Decreto nº 7.352 (2010, p. 2).

Quando da indagação sobre as concepções de Projeto Político-Pedagógico, que se configura como instrumento de organização da escola do campo, as respostas são bastante

diversificadas, como expõem os excertos apresentados a seguir:

É a forma como a escola encontra para garantir autonomia pedagógica. (Professora 4, Entrevista realizada em outubro de 2016).

É o projeto que estabelece as diretrizes de nossa atuação. (Professor 2, Entrevista realizada em outubro de 2016).

A escola é uma instituição que, por conta de sua especificidade, precisa ser organizada administrativa e pedagogicamente, a partir dos interesses de sua coletividade, em prol da formação intelectual de seu aluno. (Professora 5, Entrevista realizada em outubro de 2016).

É a organização do espaço físico, dando condições ao aluno de um lugar equilibrado, com boa ventilação, com materiais educativos, com boa formação, não somente na organização burocrática, mas no lado humano e social. (Professora 6, Entrevista realizada em outubro de 2016).

A organização da escola está voltada para o atendimento de seus objetivos. (Professor 1, Entrevista realizada em outubro de 2016).

É a forma de gerir todas as etapas dos processos de ensino e aprendizagem, juntamente com o funcionamento da escola. (Professora 3, Entrevista realizada em outubro de 2016).

São vários os aspectos positivos inerentes às concepções de Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme a indicação dos professores participantes da pesquisa. Observamos, nas respostas obtidas, a presença de um argumento em

comum, que é o fato de o Projeto ser um elemento norteador da organização e gestão da escola. Além disso, o PPP é entendido, nos resultados da pesquisa, como conquista coletiva de um espaço, para garantia da autonomia pedagógica.

Está presente, também, a compreensão de que a escola é uma instituição com especificidades e que, por conta disso, precisa ser organizada administrativa e pedagogicamente, sendo o PPP um instrumento essencial na sua organização. Outro ponto relevante é a compreensão de projeto como um meio para o alcance dos objetivos. Resta saber, no entanto, se estes objetivos estão relacionados apenas aos objetivos institucionais ou se representam, de fato, as necessidades e interesses da comunidade escolar.

Um dado interessante, em torno do objeto pesquisado, é a ideia de que a escola do campo tem suas especificidades e, portanto, sua organização e gestão têm que ser pensadas a partir da escola, de seus limites e possibilidades, o que se constitui, de certo modo, como uma contraposição a um pressuposto básico da administração burocrática, que é o pressuposto da generalidade, como entendido por Hora (2007), ao afirmar que as organizações, ainda que possuam “objetivos diferentes, são semelhantes e, portanto, suas estruturas

são similares e, como tais, os princípios administrativos podem ser os mesmos, desde que sejam feitas as devidas adaptações para o alcance de suas metas – generalidade”. (Hora, 2007, p. 36).

É preciso entender, no entanto, que o pressuposto da generalidade, adotado pelos teóricos da administração geral, norteia o pensamento administrativo pela falta de esclarecimento de que a generalidade não é “capaz de determinar a elaboração de uma teoria que englobe toda a realidade prática administrativa da organização, qualquer que seja a sua natureza”. (Hora, 2007, p. 36).

Além das concepções dos professores sobre formação continuada, projetos pedagógicos e Projeto Político-Pedagógico, as questões também foram direcionadas para que os entrevistados revelassem suas expectativas a respeito da organização da escola do campo, tendo como elemento estruturante o Projeto Político-Pedagógico.

Desta forma, algumas expectativas dos professores foram sintetizadas a partir do que foi afirmado nas entrevistas, como: que este projeto atenda efetivamente o objetivo central da escola, que é a formação integral do aluno; que a proposta de organização e gestão sirva como garantia da construção da autonomia da escola; que promova o atendimento aos

alunos com dificuldades de aprendizagem; que traga de volta elementos da cultura local, que aos poucos estão sendo perdidos, por conta das novas tecnologias; que direcione as ações sem fragmentação; por fim, que o PPP seja elaborado por toda a comunidade escolar e que possa ser revisto e avaliado, de modo que satisfaça as necessidades desta.

Pela análise dos pontos propostos como expectativas pelos interlocutores da pesquisa, percebemos, claramente, elementos que se contrapõem aos pressupostos do modelo administrativo burocrático. A indicação básica é ter como horizonte a construção de ações e relações participativas, logo, democráticas.

Isto implica, por assim dizer, em proposições claras e possíveis de serem realizadas e que garantam as bandeiras de luta, que marcam o caráter democrático do projeto de organização da escola do campo, tais como: educação integral, autonomia, atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, trabalho coletivo e a não fragmentação do conhecimento e do pensamento.

### **Considerações finais**

À guisa de considerações finais, aqui entendidas como não-conclusivas, parece-nos importante voltar à parte inicial do

texto, quando assinalamos que “Embora nos últimos tempos o Brasil tenha dado um salto quantitativo importante na garantia do direito à educação escolar, esse fato não assegurou, efetivamente, universalização e qualidade, e não criou as condições para fazer da educação um forte instrumento de justiça social. Nem todas as crianças e jovens estão na escola e a escola não tem garantido a qualidade esperada”, para, dessa maneira, refletir que, aqui, um primeiro ponto a ser considerado é que, em se tratando da Educação do Campo, a situação ainda é bastante complexa. Porém, o resultado da pesquisa ora apresentada revela elementos que se configuram como possibilidades de transformação.

Há, por parte dos interlocutores desta pesquisa, uma série de expectativas, descortinando possibilidades de que todas as crianças desse meio tenham acesso à escola de qualidade. Outro ponto expressivo é que a concepção do projeto de organização da escola apresenta uma série de aspectos, relacionados, também, com os princípios da gestão democrática, como princípio básico da Política de Educação do Campo.

A maioria dos professores entrevistados considera que o trabalho coletivo, a autonomia, a participação, a centralidade na formação integral, a necessidade de criação de programas

sistemáticos de formação com metodologias pedagógicas alternativas e as boas relações interpessoais constituem-se como aspectos positivos na implementação do projeto de organização da escola.

Os dados colhidos e analisados apontam para a necessidade de reflexão quanto à importância de se obter conhecimento sobre políticas e legislações da Educação do Campo, no sentido de que estas contribuam com a organização escolar, mediante realidades diversas.

É fundamental, para finalizar, ressaltar que este é um campo repleto não só de possibilidades, mas também de necessidades de pesquisas voltadas à gestão da Educação do Campo; ao currículo da Educação do Campo, à relação escola do campo e comunidade e às questões étnico-raciais na escola do campo. Os resultados aqui alcançados significam apenas uma pequena amostragem da urgência e carência de pesquisas no âmbito da Educação do Campo.

## Referências

André, M. E. D. A. (1983). Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, 45(1), 66-71. Recuperado de: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de Formação de educadores(as). *Cadernos CEDES*, 27(72), 157-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>

Caldart, R. S. (2004). Elementos para construção do Projeto político pedagógico da educação do campo. In Molina, M. C. (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 10-31). Brasília, DF: INCRA.

Caldart, R. S. (2008). Sobre Educação do Campo. In Santos, C. A. et al. (Orgs.). *Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação* (pp. 67-86). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Carvalho, A. L., & Cunha, E. V. R. (2012). Educação do campo: perspectivas para construção de um currículo em movimento. In Garske, L. M. N., & Cunha, E. V. R. (Orgs.). *Educação do campo: intencionalidades políticas e pedagógicas* (pp. 29-53). Cuiabá, MT: EdUFMT.

D'Agostini, A., Taffarel, Z. C., & Santos Júnior, C. L. (2012). Escola ativa. In Caldart, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 313-324). São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Decreto nº 7.352 (2010, 04 de novembro). *Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária-PRONERA*. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Escola Municipal Rural Fazenda Carimã. (2014). *Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo* (Material impresso).

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2011). I Conferência Nacional “Por

uma Educação do campo” (Texto Preparatório). In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do campo*. (pp. 21-63). Petrópolis, RJ: Vozes.

Garcia, R. (2008). *Consolidação das políticas educacionais do campo*. Tangará da Serra, MT: Gráfica e Editora Sanches.

Haddad, F. (2012). Direito a educação. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 215-222). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Hora, D. L. (2007). *Gestão educacional democrática*. Campinas, SP: Alínea.

Jesus, S. M. S. A. (2004). Aspectos paradigmáticos da Educação do Campo que ampliam as condições de construção de um projeto de educação emancipatória. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 66-73). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Kolling, E. J., Nery, Ir. I. J., & Molina, M. C. (1999). *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma educação básica do campo.

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (14a ed.). (2017). *Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Centro de Documentação e Informação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. São Paulo, SP: Heccus Editora.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.

Resolução CNE/CBE nº 1 (2002, 03 de abril). *Dispõe sobre as Diretrizes*

*Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD.* Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)

Severino, A. J. (1998). O projeto político-pedagógico: uma saída para a escola. *Revista de Educação AEC*, 27(107), 81-91.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.

<sup>i</sup> Projeto de pesquisa vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa (PROPeq) da Universidade Federal de Mato Grosso.

<sup>ii</sup> Research project linked to the Pro-rector of Research (PROPEq) of the Federal University of Mato Grosso.

<sup>iii</sup> Proyecto de investigación vinculado a la Pro-Rectoría de Pesquisa (PROPEq) de la Universidad Federal de Mato Grosso.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 09/06/2018  
Aprovado em: 10/11/2018  
Publicado em: 28/01/2019

Received on June 09th, 2018  
Accepted on November 11th, 2018  
Published on January, 28th, 2019

**Contribuições no artigo:** As autoras foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

**Conflitos de interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Lindalva Maria Novaes Garske

 <http://orcid.org/0000-0001-6518-2560>

Lucimara Afonso Castilho

 <http://orcid.org/0000-0002-8794-5917>

Crisnaiara Cândido

 <http://orcid.org/0000-0002-0865-3183>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

##### APA

Garske, L. M. N., Castilho, L. A., & Cândido, C. (2019). Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4 e5509. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5509>

##### ABNT

GARSKE, L. M. N.; CASTILHO, L. A.; CÂNDIDO, C. Organização da escola do campo: concepções e expectativas de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e5509, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5509>