

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Jocimar Souza do Carmo

**Integração curricular em uma escola do campo localizada em um município do
interior de Minas Gerais**

Juiz de Fora
2020

Jocimar Souza do Carmo

Integração curricular em uma escola do campo localizada em um município do interior de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carmo, Jocimar Souza do .

Integração curricular em uma escola do campo localizada em um município do interior de Minas Gerais / Jocimar Souza do Carmo. -2020.
155 f.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Educação do Campo. 2. Currículo. 3. Metodologias de ensino.
4 . Integração curricular. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

Jocimar Souza do Carmo

Integração curricular em uma escola do campo localizada em um município do interior de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 24 de janeiro de 2020

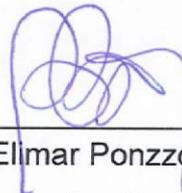
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Beatriz de Basto Teixeira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Elmar Ponzzo Dutra Leal
Faculdades Integradas Espírito Santenses

Dedico este projeto a todos os professores que influenciaram a minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer. As palavras descritas não conseguem externar toda a minha gratidão...

A Deus, por ter me dado a força necessária em todos os momentos de minha vida.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, pelo acolhimento e profissionalismo.

À Secretaria de Estado da Educação, por proporcionar e incentivar os servidores aprimorar a sua formação.

À Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira, pela orientação, cobranças e incentivo no desenvolvimento da pesquisa e dissertação

À Assistente de Suporte Acadêmico, Marina Terra, pelo apoio, carinho e acolhimento, que foram fundamentais na realização desta pesquisa.

A toda a minha família, em especial os meus pais: José (*in memorian*) e Erondina, que sempre foram a minha fonte de inspiração em acreditar que é possível construir um mundo melhor, e minha amada irmã Josiane, que sempre se fez presente em minha vida.

A minha amiga Iris que sempre esteve comigo ao longo dessa caminhada, sua presença sempre será lembrada

A todos os amigos que participaram direta ou indiretamente dessa caminhada e compreenderam o motivo da minha ausência.

A todos os amigos de trabalho, em especial àqueles que contribuíram diretamente para a realização da pesquisa.

A todos os alunos e pais da E. E. Prefeito Jayme Toledo que participaram diretamente para a realização da pesquisa.

Serei sempre grato a todos vocês!

Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. (BEANE, 2002, p. 93).

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute o currículo e as metodologias de ensino em uma escola do campo de Ensino Médio, que se localiza no município de Caiana. A escola atende a dois públicos de alunos: das zonas urbana e rural. O objetivo geral definido para este estudo é apresentar propostas para a integração curricular nessa escola, de modo a atender aos alunos das zonas urbana e rural por meio da identificação de interesses comuns entre esses públicos. Para isso, os objetivos específicos são: identificar expectativas dos alunos da área urbana e da área rural, bem como os fatores intraescolares que interferem no interesse e na aprendizagem dos alunos; analisar as práticas adotadas pelos professores tendo em vista a integração curricular; e propor estratégias que contribuam para tornar a escola mais atrativa e democrática. Partimos do entendimento de que a integração curricular está relacionada à integração escolar, ou seja, à criação de oportunidades de compartilhamento do projeto educativo pela comunidade da escola. Utilizamos, na pesquisa, os dados dos “Itinerários Avaliativos”, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, de pesquisa documental e de rodas de conversas. Estas foram realizadas com alunos da zona rural e da zona urbana atendidos pela escola, pais de alunos também dessas duas áreas de residência e professores da escola. A análise desses dados à luz da produção acadêmica de autores como Michael Apple, James Beane, Miguel Arroyo, Mônica Molina e Roseli Caldart, permitiu a apresentação de um plano de ação educacional com propostas para a integração da comunidade escolar, que buscam atrair professores, pais e alunos para um planejamento coletivo do processo educativo e o acolhimento pela escola de alunos e suas famílias. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade da gestão escolar articular ações com os diversos segmentos da comunidade escolar para a implementação de uma proposta curricular integrada capaz de atender às especificidades dos alunos do Ensino Médio. As ações foram propostas a partir da necessidade de promover a integração curricular na instituição, realizar o planejamento por área do conhecimento, refletir e trocar experiências na busca da integração curricular; realizar rodas de conversas com as famílias, motivar o

protagonismo através das lideranças de turmas e sensibilizar os estudantes à construção do projeto de vida.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Metodologias de ensino. Integração curricular.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Evaluation of Education at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/ UFJF). The case study studied discusses the curriculum and teaching methodologies in a school in the High School, which is located in the municipality of Caiana. The school serves two student audiences: from urban and rural areas. The general objective defined for this study is to present proposals for curricular integration in this school, in order to serve students from urban and rural areas through the identification of common interests among these audiences. For this, the specific objectives are: to identify the expectations of students from the urban and rural areas, as well as the intra-school factors that interfere in the students' interest and learning; analyze the practices adopted by teachers with a view to curricular integration; and propose strategies that contribute to making the school more attractive and democratic. We start from the understanding that curricular integration is related to school integration, that is, the creation of opportunities for sharing the educational project by the school community. In the research, we used data from "Evaluative Itineraries", from the Minas Gerais State Secretariat of Education, documentary research and conversation circles. These were carried out with students from the rural and urban areas served by the school, parents of students also from these two areas of residence and teachers from the school. The analysis of these data in the light of the academic production of authors such as Michael Apple, James Beane, Miguel Arroyo, Mônica Molina and Roseli Caldart, allowed the presentation of an educational action plan with proposals for the integration of the school community, which seek to attract teachers, parents and students for a collective planning of the educational process and the reception by the school of students and their families. The research results indicate the need for school management to articulate actions with the different segments of the school community for the implementation of an integrated curriculum proposal capable of meeting the specificities of high school students. The actions were proposed based on the need to promote curricular integration in the institution, carry out planning by area of knowledge, reflect and exchange experiences in the search for curricular integration; hold conversations with families,

motivate protagonism through class leaders and sensitize students to the construction of life projects.

Keywords: Rural Education. Curriculum. Teaching methodologies. Curricular integration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Pontos de melhorias apresentados pelos representantes.....	78
Quadro 2- Concepção progressista de integração curricular defendida por James Beane (1997).....	83
Quadro 3- Perfil dos alunos entrevistados	90
Quadro 4 - Perfil dos pais entrevistados	91
Quadro 5 - Perfil dos professores entrevistados	92
Quadro 6 - Transformações que a realidade exige da escola, segundo os autores Caldart, Cerioli e Fernandes (2011)	120
Quadro 7- Ações do Plano de Ação Educacional.....	125
Quadro 8 – Ação 1 do PAE na ferramenta 5W2H.....	126
Quadro 9 – Organização semanal dos estudos das áreas do conhecimento	128
Quadro 10 - Formulário de Acompanhamento do Planejamento Semanal	129
Quadro 11 – Ação 2 do PAE na ferramenta 5W2H.....	130
Quadro 12 - Formulário para planejamento das reuniões de Módulo II	131
Quadro 13 - Formulário para avaliação das reuniões de módulo.....	132
Quadro 14 – Ação 3 do PAE na ferramenta 5W2H.....	133
Quadro 15 - Formulário para registro das rodas de conversas com as famílias	135
Quadro 16 – Ação 4 do PAE na ferramenta 5W2H.....	136
Quadro 17 – Formulário para reunião com as lideranças	137
Quadro 18 – Ação 5 do PAE na ferramenta 5W2H.....	138
Quadro 19 - Formulário para a elaboração do projeto de vida.....	140
Gráfico 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	46
Gráfico 2 - Distorção idade-série.....	46
Gráfico 3 - Taxa de aprovação	49
Gráfico 4 - Taxa de reprovação.....	49
Gráfico 5 - Taxa de abandono escolar	50
Gráfico 6 - Formação docente por nível	76
Gráfico 7 - Esforço de docência por nível	77
Figura 1 - Mapa do Município de Caiana – MG.....	39
Figura 2 - Organização das etapas dos Itinerários Avaliativos.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Localização das dependências administrativas no estado de Minas Gerais	30
Tabela 2 - Matrículas da Educação Básica no Estado de Minas Gerais	31
Tabela 3 - Matrículas da Educação Básica em níveis e etapas em Minas Gerais	32
Tabela 4 - Número de docentes da Educação Básica no Estado de Minas Gerais ..	32
Tabela 5 - Formação acadêmica dos docentes da Educação Básica em Minas Gerais	32
Tabela 6 - Turmas e Números de Alunos do Ensino Médio	40
Tabela 7 - Localização – Zona Urbana e Zona Rural – dos alunos do Ensino Médio	40
Tabela 8 - Distribuição dos alunos do Ensino Médio da zona rural por localidades..	41
Tabela 9 - Número de matrículas (2016 a 2018).....	44
Tabela 10 - Quantidade de Servidores.....	45
Tabela 11 – Participação da família na vida escolar	59
Tabela 12 - Atividades remuneradas, relação com a escola e perspectiva de futuro	60
Tabela 13 - Grau de satisfação em relação à gestão	63
Tabela 14 - Questionário aos estudantes líderes das turmas de Ensino Médio.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
Ceffa	Centros Familiares de Formação por Alternância
E. E.	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
Forea	Fórum Regional de Educação Ambiental
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISE	Índice Socioeconômico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTEMG	Programa Nacional do Transporte Escolar de Minas
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO.....	20
2.1 CONTEXTO NACIONAL E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	20
2.2 CONTEXTO ESTADUAL DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	30
2.2.1 Marcos legais e políticas públicas no contexto estadual	33
2.3 A ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO	37
2.3.1 Conhecendo o Município de Caiana	37
2.3.2 Os alunos do Ensino Médio da E. E. Prefeito Jayme Toledo e a distribuição territorial.....	40
2.3.3 História, dados e indicadores educacionais da E. E. Prefeito Jayme Toledo	42
2.3.4 Os Itinerários Avaliativos na E. E. Prefeito Jayme Toledo.....	53
3 UMA REFLEXÃO TEÓRICA E ANALÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO CAMPO	81
3.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	81
3.2 A PESQUISA DE CAMPO.....	88
3.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DAS ENTREVISTAS REALIZADAS .	92
3.3.1 Estudantes	93
3.3.2 Pais	100
3.3.3 Professores	106
3.4 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E O ACESSO À ESCOLA.....	112
3.5 O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	116
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA DO CAMPO	124
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	125
4.1.1 Realizar o planejamento por área do conhecimento	126

4.1.2 Refletir e trocar experiências na busca da integração curricular.....	130
4.2 REALIZAR RODAS DE CONVERSAS: ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	132
4.3 O PROTAGONISMO JUVENIL	135
4.3.1 Motivar o protagonismo juvenil através das lideranças de turmas.....	135
4.3.2 Sensibilizar os estudantes à construção do seu projeto de vida.....	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A - Roteiro da roda de conversa com os alunos.....	153
APÊNDICE B - Roteiro da roda de conversa com os pais	154
APÊNDICE C - Roteiro da roda de conversa com os professores.....	155

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela foi realizada na Escola Estadual (E. E.) Prefeito Jayme Toledo, localizada no Município de Caiana, norte do Estado de Minas Gerais (MG).

A história deste pesquisador com a referida escola começou em 2005, quando fui aprovado em concurso público e assumi o cargo de professor de Ciências e Biologia na instituição. Ao longo dos anos, tive a oportunidade de observar e conversar com alunos e comunidade escolar, além de conhecer o perfil dos profissionais que trabalham na escola. Em 2015, me candidatei e fui eleito para o cargo de diretor da escola, com uma proposta de trabalho pautada na gestão compartilhada e democrática.

No Censo Escolar de 2017, a escola tinha 536 matrículas, sendo 302 alunos da zona rural e 234 da zona urbana. Quando analisamos os dados do IBGE (IBGE, 2010), observamos que a distribuição de localização dos moradores no município estava organizada da seguinte maneira: 53% na zona rural e 47% na zona urbana.

Em 2018, observamos a mesma porcentagem nas matrículas efetivadas na escola. Segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) (CAED, s/d), a escola teve 511 alunos matriculados, sendo 272 da zona rural e 239 da zona urbana. Em 2019, segundo dados do Simade, a escola possuía 479 alunos¹, sendo 246 (51,4%) residentes na zona rural e 233 (48,6%) na zona urbana (CAED, s/d).

Apesar de a escola localizar-se na zona urbana, foi classificada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) como uma escola do campo. Tal classificação se deve ao amparo legal da Resolução da Secretaria de Estado da Educação nº 2.820/2015², que, em seu art. 2º, define a escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto

¹ No ano letivo de 2019, houve uma redução do número de matrícula na escola, uma vez que a Secretaria de Educação de Minas Gerais não aprovou a abertura de turmas com números inferiores a 25 alunos. Por esse motivo, a escola não ofertou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Ensino Fundamental Anos Finais e o Programa “Telessala”.

² Resolução SEE nº 2.820/2015. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>. Acesso em 03 fev. 2020.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, as populações do campo” (MINAS GERAIS, 2015, s/p).

Conforme podemos constatar, a escola atendeu, em 2019, a dois públicos de alunos: 246 alunos (51,4%) da zona rural e 233 alunos (48,6%) da zona urbana. Sabemos que o quadro apresentado é desafiador, já que encontramos, no ambiente escolar, dois públicos que poderiam contribuir mutuamente na aprendizagem dos pares. A situação, entretanto, torna-se complexa pelo fato de a escola não apresentar uma proposta de integração curricular no atendimento desses dois públicos, além dos profissionais não terem formação específica em educação do campo para realizar um trabalho diferenciado. A proposta curricular e as metodologias utilizadas são as mesmas para os dois grupos de alunos.

Quando analisamos os resultados do Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018), o Estado de Minas Gerais recebeu 702.112 alunos matriculados no Ensino Médio na rede estadual de ensino nas dependências urbanas. Parte desses alunos reside no campo, na mesma condição da escola em estudo.

Dessa forma, para o estudo do caso, analisamos a relação entre currículo e metodologias de ensino e suas possibilidades na E. E. Prefeito Jayme Toledo. Partimos do seguinte questionamento: **como promover a integração curricular na escola, de modo a atender aos alunos das zonas urbana e rural por meio da identificação de interesses comuns entre esses dois públicos?**

Ao longo da minha trajetória na E. E. Prefeito Jayme Toledo, sempre me intrigou o enfoque que era dado ao currículo. Do meu ponto de vista, sua abordagem apresenta uma característica conteudista, privilegiando os alunos da zona urbana, não contemplando a integração de saberes, a identidade social e cultural dos alunos do campo. Outro fator que é importante destacar está relacionado à metodologia utilizada pelos professores. Na minha perspectiva, suas práticas pedagógicas sempre estiveram distantes dos alunos do campo, tornando este público excluído do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o contato com uma literatura que trata da necessidade da integração escolar, podemos assim dizer, para a integração curricular durante os anos de mestrado, chamou minha atenção para a relação entre a integração da escola e a integração curricular. Nomeio como integração da escola a formação de uma comunidade de aprendizagem, nos termos de Michael Apple e James Beane

(1997). É preciso criar espaços e momentos de conversa entre professores, alunos e seus responsáveis como meio de conhecimento desses segmentos entre si, uns pelos outros, para a construção de um projeto educativo integrado. O currículo é a seleção de conteúdos a partir desse projeto educativo integrado e compartilhado. É preciso que haja o reconhecimento e o desenvolvimento de um sentido de valorização do outro para que as barreiras entre rural e urbano se transformem em pontes entre a escola e o currículo.

Realizamos um recorte da pesquisa com os alunos Ensino Médio, porque é uma etapa desafiadora, que apresenta elevados índices de evasão e reprovação. Sendo a fase final da educação básica, segundo o artigo 25 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996a), o Ensino Médio tem como finalidades: a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, para que o estudante possa prosseguir seus estudos; a preparação para o trabalho e exercício da cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos.

Em relação à proposta curricular para o Ensino Médio, a LDBEN (BRASIL, 1996a) possibilita a flexibilidade do currículo, a fim de atender a peculiaridades relevantes do contexto local, como podemos observar no artigo 36:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996a, s/p)

O artigo 26 da LDBEN assegura que em todas as fases da educação básica os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada com uma parte diversificada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar (BRASIL, 1996a). O artigo 36 da LDBEN, que apresenta a proposta do currículo para o Ensino Médio, destaca, no §1º, que a parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada (BRASIL, 1996a).

Assim, o objetivo geral que orienta este estudo de caso é apresentar propostas para a integração curricular nessa escola, de modo a atender aos alunos do Ensino Médio das zonas urbana e rural por meio da identificação de interesses comuns entre esses públicos. Os objetivos específicos são: identificar expectativas

dos alunos da área urbana e da área rural, bem como os fatores intraescolares que interferem no interesse e na aprendizagem dos alunos; analisar as práticas adotadas pelos professores, tendo em vista a integração curricular; e propor estratégias que contribuam para tornar a escola mais atrativa e democrática.

No primeiro capítulo, traçamos um panorama da educação no campo no Brasil e em Minas Gerais, focado em mostrar como tem sido o processo educativo em escolas como a E. E. Prefeito Jayme Toledo, ou seja, que atendem à população das zonas urbana e rural. Em seguida, apresentamos os marcos legais e políticas públicas no contexto nacional e estadual que fundamentam a escola do campo, descrevendo os avanços ao longo dos anos. Finalizando o capítulo, descrevemos a E. E. Prefeito Jayme Toledo e apresentamos, de maneira mais particular, o contexto em que está inserido o caso de gestão, além de descrevermos o perfil da comunidade e dos alunos atendidos pela escola.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia e os instrumentos utilizados para realizar o levantamento de dados em nosso estudo de caso. O referencial teórico, Michael Apple, James Beane, Miguel Arroyo, Mônica Molina e Roseli Caldart, busca abarcar uma reflexão teórica e analítica sobre a integração curricular em uma escola do campo localizada na zona urbana. Também é apresentado o resultado da pesquisa com os sujeitos participantes da escola e sua análise, com base no referencial teórico adotado.

O terceiro capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE), com o intuito de auxiliar no direcionamento das atividades realizadas na E. E. Prefeito Jayme Toledo, por meio de ações viáveis junto ao Ensino Médio, que possam contribuir para a integração curricular.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO

Neste capítulo, apresentamos um panorama da educação do campo no Brasil e em Minas Gerais. Descrevemos, ainda, as particularidades da E. E. Prefeito Jayme Toledo, que atende a alunos das zonas rural e urbana, e os desafios para a integração curricular no Ensino Médio.

Organizamos o capítulo em três seções. Na primeira e segunda, respectivamente, apresentamos os marcos legais e as políticas públicas no contexto nacional e estadual que fundamentam a educação do campo, elencando os avanços observados nos últimos anos. Na terceira seção, descrevemos a E.E. Prefeito Jayme Toledo, na qual está inserido o caso de gestão, com enfoque para o perfil da comunidade atendida pela escola e os desafios para a integração curricular do Ensino Médio.

Temos como objetivo principal, na conclusão do referido estudo de caso, apresentar propostas para a integração curricular nessa escola, de modo a atender aos alunos das zonas urbana e rural por meio da identificação de interesses comuns entre esses públicos.

2.1 CONTEXTO NACIONAL E FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Nesta seção, traçamos um panorama do contexto nacional, elencando a fundamentação legal das escolas do campo, as considerações de alguns autores e apresentando os avanços na legislação e nas políticas públicas nas duas últimas décadas. Como afirma Faria Filho (1998), a realização da análise da legislação necessita de um intenso trabalho de cruzamento de informações e realizá-la de forma isolada não é suficiente.

O modelo escravocrata utilizado por Portugal na colonização do Brasil e, posteriormente, adotado pelos próprios brasileiros para a expansão do interior do país, foi baseado na exploração dos trabalhadores rurais pelos proprietários de terras, negando aos trabalhadores os direitos trabalhistas e sociais.

Segundo Ferreira e Brandão (2011, p. 2):

Ao longo da história do Brasil o processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, sempre estiveram presentes e eram tidos como algo “natural”. Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social.

Os autores ressaltam que “A temática ‘Educação do Campo’ deixa claro o descaso e a forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo” (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 3). Caldart (2012, p. 262) resalta as lutas históricas e os anseios por uma educação do campo:

A educação do campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a educação do campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Segundo Freitas (2011, p. 37), “no final da década de 1950 e início de 1960 a questão agrária foi um dos principais pontos que polarizaram o debate político” que resultaram nas conquistas legais do direito à educação do campo.

Esse debate teve suas bases numa articulação entre os movimentos sociais do campo, partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica e gerou entre outras consequências, a construção de propostas educacionais que podem ser consideradas precursora do que surgiria, na década de 1990, com a denominação de Movimento pela Educação do Campo. (FREITAS, 2011, p. 37).

A educação do campo começa a se intensificar a partir da metade do século XX, através dos movimentos sociais do campo e da sociedade civil, que passam a reivindicar o direito à terra e a uma educação que atendesse às necessidades da população do campo, capaz de valorizar a cultura e a identidade dessa população. Percebe-se, com tais movimentos, que havia o desejo de uma educação inclusiva e autônoma (TRAVESSINI, 2015).

Importante ressaltar que as conquistas pelo direito à educação do campo não tiveram apoio inicial nas políticas públicas para essa população, como afirma Vendramini (2007, p. 123):

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Como podemos perceber, a educação do campo não obteve apoio das políticas públicas, e suas conquistas tiveram origem nos movimentos sociais, em oposição à desvalorização cultural, social e econômica do homem do campo.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. (CALDART, 2008, p. 72).

A Constituição Federal aprovada em 1988 (BRASIL, 1988) é a primeira a tornar a educação como um direito social. O texto não apresenta a denominação “Educação do Campo”, mas assegura, em seu artigo 205, o direito à educação e suas finalidades na formação da pessoa.

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s/p)

Essa constituição, também conhecida como “Constituição Cidadã”, teve a participação da sociedade civil e de movimentos sociais. Entre eles, destacamos os movimentos sociais e sindicais do campo, os quais reivindicavam o direito a uma educação de qualidade que atendesse às suas especificidades. Posteriormente, a LDBEN (BRASIL, 1996a) menciona a educação básica para a população rural, respeitadas as suas diversidades, como descrito em seu artigo 28:

Art. 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996a, s/p).

A I Conferência Nacional por uma educação do campo, realizada em 1998, inaugura uma nova referência para os movimentos sociais e sindicais do campo. De acordo com Rosa e Caetano (2008, p, 23), “a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão campo, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas”.

Assim, a educação do campo deve apresentar práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população do campo, levando em conta a cultura e as tradições das pessoas que vivem nesse espaço. A educação do campo surge em resposta aos movimentos sociais do campo, que sempre buscavam uma educação que retratasse a vida e o cotidiano dos alunos da zona rural. Como afirmam Rosa e Caetano (2008, p. 23),

Com implantação do conceito “educação do campo”, ocorre uma inclusão e conseqüente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias.

A década de 1990 foi marcada por grandes conquistas em relação ao direito à educação do homem do campo. No mês de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10 do Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias, foi criada a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), posteriormente transferida para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Segundo Freitas (2011, p. 41), “O Pronera tem como objetivo implementar ações educativas destinadas às populações dos acampamentos e assentamentos rurais”.

Nas duas últimas décadas, várias ações decisórias contribuíram para assegurar o direito à educação do campo. Segundo Molina e Freitas (2011), são

quatro importantes instrumentos legais que legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação das pessoas do campo: a Resolução CNE/CEB nº 1/2002³, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002); a Resolução CNE/CEB nº 2/2008⁴, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008); o Parecer nº 01/2006⁵, que analisa o estabelecimento dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa) (BRASIL, 2006); e o Decreto nº 7.352/2010⁶, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera (BRASIL, 2010).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 aborda os temas norteadores para a educação do campo (BRASIL, 2002). Munarim (2011) destaca algumas categorias importantes que pautam a Resolução:

a) Universalização – consta no art. 3º “garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”. Note-se que esta Resolução nº 1 pontua apenas a universalização do acesso, mas a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, no art. 1º, § 1º, amplia essa conquista, propondo como objetivo da Educação do Campo a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”. **b) Diversidade** – categoria central da Educação do Campo, a diversidade está posta no art. 5º, assim como no art. 13: Art. 5º – As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. **c) Formação dos professores e organização curricular** – merece destaque a indicação inequívoca da Resolução nº 1/2002 sobre a necessidade de uma nova postura, por parte da escola, diante da

³ Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 03 fev. 2020.

⁴ Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 03 fev. 2020.

⁵ Parecer nº 01/2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em 03 fev. 2020.

⁶ Decreto nº 7.352/2010: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 03 fev. 2020.

diversidade dos educandos e dos demais sujeitos que vivem no campo, que não são bancos depositários nem sujeitos passivos. Traz ainda a indicação de como se devem empreender os novos processos de formação dos docentes. **d) Sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável** – o art. 8º, inciso II, determina o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável”. **e) Gestão democrática e controle social** – a participação efetiva da comunidade, na forma de organizações de sujeitos coletivos do campo, constitui forte eixo norteador na Educação do Campo. Essa participação é preconizada desde as definições das políticas junto aos órgãos gestores até o cotidiano da escola do campo. (MUNARIN, 2011, p. 55, grifos nossos).

Nessas diretrizes, destacamos duas conquistas. Uma delas é que, pela primeira vez, a denominação “escola do campo” é citada em um marco legal, como podemos observar em seu art. 1º:

Art. 1º – A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. (BRASIL, 2008, s/p)

O outro aspecto está relacionado às condições materiais de frequência à escola, como destaca Munarin (2011):

Trata de coibir o uso abusivo do transporte escolar, mormente do campo para a cidade, e o correspondente fechamento de escolas no campo. Essa Resolução impõe disciplina ao transporte de crianças e jovens e, principalmente, impõe limites às distâncias a serem ou não percorridas, coerentemente com a idade do estudante usuário. Ao mesmo tempo, estimula a (re)criação de escolas locais. (MUNARIN, 2011, p. 56)

A Resolução nº 1/2002 também determina, em seu artigo 10, que o projeto institucional das escolas do campo, estabelecido no artigo 14 da LDBEN (BRASIL, 1996a), deverá promover uma gestão democrática, capaz de criar estratégias que possibilitem estabelecer relações entre a escola e a comunidade local, assegurando que todos participem do processo educacional (BRASIL, 2002).

O reconhecimento legal da educação do campo como uma política pública ocorre a partir do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010). Aspecto relevante do Decreto nº 7.352/2010 está contido no reconhecimento jurídico, tanto da

universalidade, quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade (MOLINA; FREITAS, 2011).

Segundo Santos (2015, p. 28), “Este decreto reconhece e legitima a necessidade de condições específicas para o atendimento à universalização do acesso à educação das populações do campo”. O decreto assegura legalmente à população do campo o direito à educação, respeitando as suas especificidades.

O Decreto nº 7.352/2010 dispõe sobre a política de educação do campo, as características para sua implementação e as condições que devem ser ofertadas para o funcionamento dessas escolas. Denominado em seu artigo 1º, §1º - inciso II – “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (BRASIL, 2010)

O decreto também destaca o reconhecimento das propostas pedagógicas diferenciadas:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2010, s/p).

O Decreto nº 7.352/2010, em seu artigo 1º, conceitua população de campo e escola do campo:

Populações do campo: agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (grifo nosso). Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, s/p).

Molina e Freitas (2011) destacam que muitos foram os avanços alcançados nestes últimos anos em relação à garantia do direito à educação aos povos do

campo, como programas educacionais específicos direcionados a eles, inclusão da temática da educação do campo nas pesquisas das universidades públicas e a crescente articulação entre as instituições e os diferentes movimentos sociais, na busca de garantir que os direitos dessa parcela da população fossem assegurados. Segundo Caldart (2004, p. 15):

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos Movimentos Sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde e política de educação.

Para Caldart (2004, p. 5), “[...] na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado”. A autora ressalta que a visão sobre a educação do campo está em construção, o que é um dos desafios do debate político e teórico em curso, e menciona que algumas questões já foram incorporadas ao ideário:

- a) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista [...];
- b) A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas [...];
- c) A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural [...];
- d) A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. (CALDART, 2004, p. 5).

Nos últimos anos, através dos movimentos sociais, observamos avanços em relação à discussão da temática “educação do campo”, que asseguraram os direitos legais. A efetivação desses direitos somente será assegurada quando o estado criar estratégias, por meio das políticas públicas, capazes de atender às necessidades dessa parcela da população, evitando, assim, o constante êxodo rural.

A aprovação, em 04 de dezembro de 2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer CNE/CEB Nº 36/2001⁷, tendo como relatora Edla de Araújo Lira Soares, representou um importante avanço nas discussões das temáticas “Educação do Campo”. As escolas inseridas nesse contexto são importantes espaços para o desenvolvimento humano.

Os avanços da educação do campo, com o reconhecimento de sua cultura e valores do homem do campo, são elencados no parágrafo único do artigo 2º do Parecer CNE/CEB Nº 36/2001:

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 futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

A relatora enfatiza que “em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região” (BRASIL, 2001, p.10). Destaca-se o caso do Acre, “que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região” (BRASIL, 2001, p. 11), apresentando as adaptações do currículo em outros estados.

Em relação às estratégias para assegurar o Ensino Profissional do Campo no Estado de Minas Gerais, informa:

No artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais. (BRASIL, 2001, p. 13).

⁷ Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. Disponível em:
http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em 05 fev. 2020.

A relatora também ressalta a importância de uma base nacional curricular comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais, conforme previsto no artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996a).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que contém 472 páginas, que foi homologada em 20 de dezembro de 2017, é, segundo o Ministério da Educação (MEC), um documento de referência dos conhecimentos indispensáveis a todos os alunos da educação básica para a sua formação integral (BRASIL, 2017). É importante destacar que as redes de ensino têm autonomia para elaborar e adequar as suas propostas curriculares conforme as demandas e interesses locais.

A BNCC dispõe:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Na BNCC, os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDBEN (BRASIL, 1996a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

A reforma do currículo do Ensino Médio ainda está aguardando a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, mas a reforma do Ensino Médio, aprovada em fevereiro de 2017 pela Lei 13.415, estabelece que 60% dos conteúdos serão destinados pela BNCC. Os 40% restantes serão estabelecidos pelos estados e municípios em suas redes de ensino, respeitando questões regionais, suas histórias e culturas particulares.

Sendo assim, o art. 4º da Lei 13.415/2017 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar com o seguinte texto:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos

curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, as redes de ensino, assim como as escolas, devem “(...) incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19-20).

Na próxima seção, discutiremos a educação do campo em Minas Gerais, estado onde a escola pesquisada está localizada.

2.2 CONTEXTO ESTADUAL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Iniciaremos esta subseção apresentando alguns dados sobre a educação básica no Estado de Minas Gerais. Os dados foram retirados do Censo Escolar de 2018, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2018).

O Sistema Educacional Mineiro Estadual apresenta 6.612 unidades de ensino, sendo que 324 dependências (aproximadamente 10%) estão localizadas na área rural, como podemos observar na tabela 1:

Tabela 1 - Localização das dependências administrativas no estado de Minas Gerais⁸

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Urbana	64	3.288	5.512	3.881	12.745
Rural	14	324	3.050	43	3.431
Total de matrículas Urbana e Rural					4.576.150

Fonte: BRASIL (2018).

Muitas escolas localizadas na região urbana atendem a alunos oriundos do campo. Algumas estão localizadas na área urbana, sendo classificadas como “escola do campo”, conforme vimos anteriormente na Resolução nº 2.820/2015, que, em seu art. 2º, define escola do campo como “aquela situada em área rural,

⁸ Dados retirados do site do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 fev. 2020

conforme definida pelo IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo”. (MINAS GERAIS, 2015, s/p)

Segundo o site da SEE/MG, em 2016 o Estado de Minas Gerais contava “com 295 escolas estaduais do campo. Além dessas, há muitas escolas que, mesmo não situadas na zona rural, atendem alunos de áreas rurais” (MINAS GERAIS, 2016a, s/p). Quando analisamos o resultado do Censo Escolar, no ano de 2015, a rede estadual de ensino possuía 334 estabelecimentos no campo (BRASIL, 2015). Os dados nos permitem concluir que, no ano de 2016, a SEE/MG não atendeu ao previsto na Resolução nº 2.820/2015 em relação à classificação das escolas do campo. O número de escolas classificadas como do campo era inferior ao número de escolas localizadas na zona rural, além de não levar em conta aquelas situadas na zona urbana e que atendiam, em sua maioria, aos alunos oriundos do campo.

Segundo o Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018), o Estado de Minas Gerais apresentou 4.576.150 matrículas. Desse montante, 2.050.346 matrículas pertenciam à rede de ensino estadual, sendo que apenas 59.673 eram na área rural, como demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 - Matrículas da Educação Básica no Estado de Minas Gerais

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Urbana	38.312	1.990.673	1.595.228	689.408	4.313.621
Rural	16.168	59.673	182.470	4.218	262.529
Total de matrículas urbana e rural					4.576.150

Fonte: BRASIL (2018).

As escolas estaduais de Minas Gerais atendem aos diferentes níveis e etapas da Educação Básica, mas esse atendimento está concentrado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme previsto na LDBEN, artigo 10, inciso VI: “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio” (BRASIL, 1996a, s/p). Na tabela 3, a seguir, podemos observar a distribuição das matrículas em níveis e etapas.

Tabela 3 - Matrículas da Educação Básica em níveis e etapas em Minas Gerais

Educação Infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação profissional	Total
802.462	1.380.992	1.130.491	821.349	311.815	163.614	4.576.150

Fonte: BRASIL (2018).

A tabela 4 mostra o quantitativo de professores de Minas Gerais, nas diferentes esferas administrativas e os territórios (urbano e rural) de atuação:

Tabela 4 - Número de docentes da Educação Básica no Estado de Minas Gerais

Zona	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Urbana	3.553	91.086	88.351	49.522	211.591
Rural	1.116	5.938	16.308	420	23.379

Fonte: BRASIL (2018).

Quando analisamos a quantidade de alunos matriculados nas áreas urbanas e rurais (tabela 2) na rede estadual e relacionamos com o quantitativo de professores de cada território (tabela 4), percebemos que, para cada dez alunos da área rural, temos um professor. Na área urbana, a proporção é de 22 alunos para cada professor.

Podemos observar, na tabela 5, a Escolaridade e a formação acadêmica dos professores de educação básica em Minas Gerais.

Tabela 5 - Formação acadêmica dos docentes da Educação Básica em Minas Gerais

Fund.	Médio	Ensino Superior					Total
		Graduação		Pós-Graduação			
		Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Espec.	Mestrado	Dout.	
386	32.662	183.411	12.354	78.431	5.518	1.308	228.813

Fonte: BRASIL (2018).

Muitos professores não apresentam formação pedagógica para o exercício do cargo. A formação inadequada ou a não formação do professor reflete diretamente na aprendizagem dos alunos, independentemente da sua origem, urbana ou do

campo. O estado deve promover políticas públicas de formação continuada para que os professores desenvolvam competências para o ensino de sua disciplina. Como salienta Meirieu (1998):

[...] que o professor domine o “conhecível”, que explore, em todos os sentidos, os conhecimentos que deve fazer com que sejam adquiridos, que compreenda suas gêneses e suas lógicas, que examine todos os recursos que elas oferecem e que busque, sobretudo, todas as abordagens, todos os caminhos que lhe permitam ter êxito. (MEIRIEU, 1998, p. 41)

A Resolução SEE/MG nº 4.112/2019, em seu anexo II, estabelece os critérios para a organização das turmas: “no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 25 alunos por turma; no Ensino Fundamental Anos Finais, 35 alunos por turma e no Ensino Médio, 40 alunos por turma”. (MINAS GERAIS, 2019a, p. 14)

A gestão 2015-2018 permitia a formação de turmas com números de alunos inferiores à resolução, após a apresentação de justificativa realizada pelo Diretor Escolar, buscando sanar as necessidades e demandas de cada comunidade escolar. O governo que cumpre o mandato 2019-2022, até o momento, tem liberado turmas quando a demanda atende ao quantitativo de alunos previsto na resolução. Diante desse cenário, a maioria das escolas não conseguirá oferecer a EJA, uma vez que o número mínimo de 25 alunos está fora da realidade da maior parte das escolas mineiras do interior. A escola em estudo, no início do ano letivo de 2019, tinha apenas 12 alunos para cursar a EJA Fundamental, primeiro período.

2.2.1 Marcos legais e políticas públicas no contexto estadual

Após essa breve apresentação de dados gerais do Censo Escolar sobre a educação básica em Minas Gerais, discutiremos alguns marcos legais e políticas públicas no contexto estadual.

O debate em torno da educação do campo em Minas Gerais não é diferente do observado no cenário nacional. Os avanços e conquistas também tiveram início com os movimentos sociais na busca pela terra e por uma educação pública que atendesse às suas especificidades.

Na década de 1990, foi organizada a Rede Mineira de Educação do Campo, com a participação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais

(FETAEMG), da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), com a parceria de universidades e sindicatos, entre outros (MINAS GERAIS, 2016), no ano de 1998, em Belo Horizonte.

A instituição das Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais resultou de um longo processo de discussões ocorridas, inicialmente, pela articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em 2011 (MINAS GERAIS, 2016), no IV Encontro de Movimentos Sociais, com participação da SEE, universidades e apoiadores e a criação do Grupo de Trabalho “Educação do Campo” (2011); o “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” (2012); e o trabalho da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC), realizados ao longo de 2013 a 2014, culminando, finalmente, com sua aprovação em 2015.

A Resolução nº 2.820/2015 institui as diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. O art. 2º define escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo” (MINAS GERAIS, 2015, s/p). Pode-se perceber que a legislação da educação do campo em Minas Gerais está em consonância com a legislação federal.

A SEE/MG desenvolveu o projeto “Escola da Terra”, em discussão desde 2012, implementado, no estado, no ano de 2015. O principal objetivo do programa é a formação continuada de educadores do campo. O projeto é uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e sua efetivação foi fruto de uma parceria entre o MEC, a SEE/MG, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e 17 prefeituras mineiras.

Em 2016, a SEE/MG lançou o projeto “Semear e Colher”. As escolas do campo foram convidadas a elaborar um projeto pedagógico que atendesse a uma proposta pedagógica para os alunos do campo. Foram selecionados alguns projetos em cada Superintendência Regional de Ensino (SRE) e, entre os selecionados na SRE/Carangola, foi contemplado o intitulado “Girando em busca de sonhos”, da E. E. Prefeito Jayme Toledo. As escolas selecionadas receberiam os recursos financeiros da SEE/MG para a implementação e execução dos projetos e os professores dessas escolas participariam de uma formação continuada para educadores do campo. Entretanto, até a presente data os professores não fizeram a

formação e as escolas não receberam os recursos. Com a aprovação, no dia 15 de dezembro de 2018, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) dos Ensinos Infantil e Fundamental, as escolas públicas e particulares devem adotar novas referências para seus currículos até o início do ano letivo de 2020.

O projeto “Girando em busca de sonhos” tinha como objetivo principal desenvolver ações que possibilitassem a elevação da motivação e autoestima dos alunos da E. E. Prefeito Jayme Toledo, dentro da proposta de educação do campo, proporcionando momentos enriquecedores, ambiente agradável e motivador para os alunos, valorizando o seu talento, a criatividade, a cultura regional e, principalmente, a realidade do meio ambiente onde eles estão inseridos.

As propostas das ações foram organizadas em grupos: sensibilização dos alunos e ampliação de sua visão de mundo; sensibilização de toda a comunidade escolar; viajando na bolsa sustentável; oficinas, horta e viveiro escolar; reciclagem, melhoria do ambiente; *bike* ecológico; produção de livro; e culminância do projeto.

Na sensibilização dos alunos, tínhamos o objetivo de realizar visitas ao campo para ampliar os conhecimentos sobre as questões práticas agrícolas. Após o trabalho de campo, realizaríamos um evento na praça da cidade de Caiana - MG, a fim de sensibilizar os pais sobre a preocupação com o meio ambiente e a perspectiva de uma nova visão de seu contexto.

Tínhamos a proposta de confeccionar bolsas com materiais recicláveis (roupas e sombrinhas velhas), em parceria com o Grupo Renascer da Melhor Idade e a cooperativa de costureiras do município. Seriam confeccionadas, inicialmente, 30 bolsas que, durante o ano letivo, seriam levadas pelos alunos para suas residências durante certo período. No término desse período, as famílias deveriam procurar a escola para devolução. Com essa atividade, realizaríamos a aproximação das famílias ao ambiente escolar.

As oficinas seriam realizadas durante a execução do projeto, com a participação dos alunos de todos os turnos, tendo os seguintes temas: compostagem; etnomatemática; produção de quadros com elementos da natureza; reciclagem e reaproveitamento de alimentos; práticas agrícolas e derivados do leite.

Após os trabalhos de campo - palestras, oficinas e pesquisas e produções realizadas pelos alunos -, começaríamos a colocar em prática o que fosse aprendido na teoria. A E. E. Prefeito Jayme Toledo tem um terreno com área de 138 m² que, no momento, encontra-se disponível para a construção do viveiro de multiplicação de

espécies frutíferas e nativas da região, visando ao reflorestamento de áreas degradadas e nascentes, e uma pequena horta para o plantio de hortaliças e leguminosas, tendo como objetivo aprimorar o conhecimento dos alunos sobre as práticas e técnicas agrícolas e promover o enriquecimento nutricional da merenda escolar. O viveiro e a horta seriam irrigados com as águas captadas da chuva e armazenadas no reservatório próprio. Todo o processo de construção seria realizado com a participação ativa dos alunos, para que eles fossem os protagonistas, em parceria com a comunidade escolar.

Em 2014, 2015 e 2016 realizamos passeios ciclísticos, denominados “Bike Ecológico”, com os alunos da E. E. Prefeito Jayme Toledo. A proposta inicial era ressaltar a importância da prática esportiva e promover a aproximação dos alunos ao meio ambiente, ampliando, assim, a sua percepção. No primeiro passeio realizamos o diagnóstico do meio e os alunos identificaram os pontos positivos e negativos, fazendo várias observações, como: erosão do solo, provocada pelo processo de desmatamento, e diminuição dos recursos hídricos. No segundo passeio ciclístico, fizemos uma campanha para coletar sementes e produzimos, com os alunos, as bombas de sementes que foram lançadas no decorrer do percurso. No terceiro “Bike Ecológico”, fizemos uma campanha de reflorestamento, em parceria com os produtores rurais dos percursos, com as mudas produzidas e doadas pelo Horto Municipal de Carangola e a Ecobrigada de Espera Feliz. No 4º passeio, em agosto de 2017, utilizamos as mudas produzidas no viveiro da escola.

A culminância do projeto seria a publicação de um livro com as atividades dos alunos, em que cada disciplina teria um espaço para apresentar o trabalho realizado nas salas de aulas. Além disso, apresentaríamos receitas, dicas sustentáveis e fotos dos eventos.

Como a SEE não liberou os recursos financeiros para a execução do projeto, a escola realizou apenas algumas das ações previstas. Tal fato contribuiu para a desmotivação dos professores e alunos, pois todos contribuíram para a elaboração da proposta.

A SEE/MG realizou, no dia 19/02/2019, uma videoconferência com representantes das Superintendências Regionais de Ensino da rede estadual de ensino e das redes de educação de centenas de municípios mineiros para apresentar o planejamento da implementação do Currículo Referência de Minas Gerais, a partir de 2020, nas escolas públicas de Minas Gerais. Posteriormente, as

Superintendências de Ensino reuniram-se com gestores, pedagogos e professores para direcionar as ações.

À SEE/MG coube a confecção de cadernos pedagógicos para auxiliar os professores na implementação do currículo. Em nenhum momento observamos uma proposta pautada em políticas públicas que atendessem às particularidades da educação do campo. O coordenador técnico da SEE/MG e a analista de gestão criaram quatro frentes, que fazem parte do planejamento de execução do Currículo Referência de Minas Gerais: “Normatização, Formação de Profissionais da Educação, Avaliação e Projeto Político Pedagógico”.

As escolas estaduais iniciaram, em 2019, a construção dos “Itinerários Avaliativos”, cujas atividades propostas tinham como objetivo traçar o perfil de cada escola para a construção do Projeto Político Pedagógico. O coordenador técnico da SEE/MG, Francisco Mello Castro destaca:

É fundamental que as escolas revisem seus PPP frente ao novo currículo. Para isso, elas terão essa ferramenta disponível. A ideia é que os PPP sejam revistos e elaborados novamente, se necessário, de forma coletiva e que reflita a realidade da escola. Na última semana de fevereiro serão enviadas orientações às superintendências regionais de ensino e às redes municipais a respeito dessa frente. (MINAS GERAIS, 2019b, s/p).

Apresentaremos, na próxima seção, o desmembramento do estudo dos Itinerários Avaliativos realizado por servidores, alunos, pais e comunidade escolar na E. E. Prefeito Jayme Toledo. O estudo realizado ao longo dos itinerários avaliativos nos permitiu conhecer a escola nas esferas pedagógica, administrativa e financeira.

2.3 A ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO

2.3.1 Conhecendo o Município de Caiana

Segundo o IBGE, a história do município teve início em 1856, quando um português, Manoel Francisco Pinheiro, adquiriu de um índio Purí uma gleba de terra com 60 alqueires, sendo o primeiro a cultivar o café na região. Em 1858, desejando criar um patrimônio para a Igreja Católica, recebeu, por doação de Esméria Toledo, proprietária vizinha, uma parcela de terras que hoje constitui o perímetro urbano da cidade. Manoel Pinheiro edificou a primeira casa e uma capela dedicada a São João

Batista. Em 1860, além das duas pessoas citadas, havia se estabelecido também o Sr. Lucas de Almeida Rosa.

Em 1908, quando a ferrovia *The Leopoldina Railway Company Limited* atingiu o povoado, este contava apenas com a capela e três casas residenciais. As terras vizinhas eram de propriedade de Manoel Francisco Pinheiro, João Cabral de Almeida e Henrique Gripp. A ferrovia fez crescer o núcleo de povoamento. A partir de 1920, principalmente durante a Segunda Guerra Mundial, a mineração de mica, feldspato e caolim foi um fator econômico explorado, aliado à agricultura e à pecuária.

Segundo dados do IBGE, o nome primitivo do povoado foi São João do Rio Preto, em homenagem ao padroeiro e em alusão ao rio que corta a cidade. O nome atual, apesar de homônimo de uma espécie de cana-de-açúcar comum na região, teve a sua origem na tradição oral. Relata-se que, em 1908, quando ali chegou a ferrovia, a maioria dos trabalhadores era composta de espanhóis e portugueses. Em uma das três casas existentes residia uma portuguesa, D. Ana Borges, que logo travou um relacionamento comercial com eles, fornecendo-lhes água, café e alimentação. Os portugueses chamavam-na, quando para pedir algo, da seguinte maneira: 'vaim-cai, Ana' ou somente 'cai, Ana'. O hábito dessa expressão, com o tempo, tornou-se o topônimo local.

Os dados do (IBGE, 2010) apontam que a principal economia agrícola é o cultivo do café, seguida do milho e feijão, e na pecuária, a criação de bovinos e galináceos.

A Escola Estadual Prefeito Jayme Toledo está localizada no Município de Caiana. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2010), a população do município era de 4.968 pessoas, com estimativa de 5.450 pessoas em 2019. Segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE, 2019), a escola atende a 479 alunos, 9% da população total do município. De acordo com os dados do IBGE, a área de unidade territorial do município é de 106.465 km². Como podemos observar no mapa a seguir, o município faz divisa com o Estado do Rio de Janeiro, Município de Santa Clara; Espírito Santo, Município de Dores do Rio Preto; e com três cidades mineiras: Faria Lemos, Carangola e Espera Feliz.

2.3.2 Os alunos do Ensino Médio da E. E. Prefeito Jayme Toledo e a distribuição territorial

Dos 479 alunos matriculados na E. E. “Prefeito Jayme Toledo” em 2019, 250 estavam no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Regular. Os alunos encontravam-se distribuídos em turmas e turnos conforme mostrado na tabela 6:

Tabela 6 - Turmas e Números de Alunos do Ensino Médio

Ensino Médio						
Turnos/Turmas e número de alunos						
Matutino	1º A	1º B	2º A	3º A	-	Subtotal
	35	35	40	24	-	134
Noturno	1º C	2º B	3º B	EJAMI	EJAMIII	
	26	31	17	29	13	116
TOTAL						250

Fonte: SIMADE (2019).

Quando analisamos a localização da residência desses discentes, constatamos que a maior parte dos alunos do Ensino Médio matutino reside na zona urbana (54,5%). Ao analisar os alunos do noturno, observamos o inverso: a maioria reside na zona rural (52,4%), conforme podemos observar na tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Localização – Zona Urbana e Zona Rural – dos alunos do Ensino Médio

Localização	Matutino		Noturno		Total e porcentagem por localização
	Número de alunos		Número de alunos		
Zona Urbana	Número de alunos	73	Número de alunos	46	119
	Porcentagem	54,5%	Porcentagem	39,7%	47,6%
Zona Rural	Número de alunos	61	Número de alunos	70	131
	Porcentagem	45,5%	Porcentagem	60,3%	52,4%
Total					250

Fonte: SIMADE, 2019

Podemos observar, na tabela 8, como estão distribuídos os alunos da Zona Rural no território do município. A tabela apresenta as localidades dos discentes,

sua quantidade em cada localidade e a distância aproximada das residências até a escola. Os dados foram retirados das fichas de matrículas dos alunos do Ensino Médio.

Tabela 8 - Distribuição dos alunos do Ensino Médio da zona rural por localidades

Localidades	Total	Distribuição		Distância aproximada da escola
		Matutino	Noturno	
Lavra	08	03	05	4 km
Córrego Mato Grosso	07	07	-	5 km
Chalé	12	05	07	7 km
Córrego Bananal	05	04	01	8 km
Córrego Santa Catarina	15	10	05	8 km
Córrego bom Jardim	11	04	07	8 km
Barro Branco	17	07	10	9 km
Divininho	06	01	05	9km
Córrego Estação Ernestina	02	02	-	11 km
Morro do Sabão	08	01	07	11 km
Córrego do Queixada	04	-	04	13 km
Córrego Santa Helena	01	01	-	13 km
Cachoeira da fumaça	03	02	01	16 km
Dores de Minas	08	-	08	16 km
Córrego Palmeiras	19	13	06	19 km
Córrego Três Estado	01	01	-	20 km
Roseira	04	-	04	26 km
Total	131	61	70	

Fonte: Fichas de matrículas dos alunos.

Os alunos de algumas localidades utilizam dois transportes para chegar à escola. Os veículos menores transportam os alunos até determinado ponto, por exemplo, a localidade de Divininho, de onde eles pegam um ônibus. A distância em relação à escola torna-se maior conforme o tempo que gastam esperando o transporte e as condições dos veículos e estradas.

Os alunos residentes nas localidades com distância da escola acima de nove quilômetros relatam que o tempo para chegar à escola varia de duas a três horas, fato ocasionado pelo período de espera no ponto e pelas condições precárias do transporte e das estradas.

Nenhuma das estradas do município apresenta pavimentação. Nos dias chuvosos, não é possível transportar os alunos para a escola devido à quantidade de lama, que torna o trajeto perigoso. Como apresentado anteriormente, os ônibus

escolares são outro problema. O município não tem quantidade de veículos suficiente e, devido à condição das estradas, muitas empresas não querem realizar as rotas. Algumas acabam fazendo o serviço, mas colocam veículos em péssimo estado de conservação. Tais fatos podem ser observados nos relatos dos alunos: “O vidro do ônibus caiu”; “o ônibus parece uma carroça, de tanto barulho que faz”; e “o ônibus é muito velho”.

Outro problema com o transporte está relacionado ao constante defeito do ônibus que faz a rota principal, Dininho x Caiana, demorando dias para ser consertado, o que provoca as ausências dos discentes. Os outros veículos precisam suprir a falta do ônibus e, com isso, os estudantes chegam atrasados ou precisam sair das aulas antes do final. Algumas vezes, o transporte atrasa e os alunos entram em sala no segundo período.

As situações vivenciadas no trajeto até a escola diferenciam os alunos do campo dos da Zona Urbana. Essas condições de acesso à escola influenciam diretamente na motivação e aprendizagem do aluno do campo, como podemos observar nos relatos dos professores.

2.3.3 História, dados e indicadores educacionais da E. E. Prefeito Jayme Toledo

A escola iniciou sua história em 1935. Foi criada uma escola do estado, funcionando em prédio cedido. Em 1954, foi feita a compra de um terreno para a construção de um prédio próprio. A construção teve início em 1955 e terminou em 1956. Em 1957, foi instalada a “Escola Reunida de Caiana”, passando a se chamar “Escola Reunida Prefeito Jayme Toledo”, conforme Decreto nº 2523/1961. (ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO, 2014)

Em 1963, a referida escola foi transformada em Grupo Escolar Prefeito Jayme Toledo, através do Decreto nº 6973/1963. Em seguida, em 1974, a citada escola passou a ter nova denominação: Escola Estadual Prefeito Jayme Toledo 1º Grau, conforme Resolução nº 810/1974. Visando à expansão e melhoria do ensino de 1º grau através da extensão de série, em caráter progressivo, foram autorizadas as aberturas de turmas da 7ª série, por meio da Resolução nº 3729/1981 e a 8ª série, através da Resolução nº 4558/1982. (ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO, 2014)

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a E. E. Prefeito Jayme Toledo, no desempenho de suas funções de educar, tem por proposta acolher os discentes, buscando construir e utilizar metodologias de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas. O educador deve reconhecer o seu papel no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, utilizando-se de diferentes recursos didático-pedagógicos e tecnológicos. Segundo o PPP da escola, a metodologia:

[...] é o caminho, a forma utilizada pelo professor para atingir os objetivos e metas propostos. Ela tem que ser coerente com a concepção pedagógica adotada pela escola, utilizando-se de todos os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos que, através da interação aluno/aluno, professor/aluno, as aprendizagens possam acontecer de forma prazerosa, produtiva e significativa. (ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO, 2014, p. 32).

A proposta curricular da instituição tem o seu trabalho fundamentado na LDBEN (1996), na Resolução nº 2197/2012 e no Currículo Básico Comum (CBC) (2008). Segundo o PPP, na “implementação do Currículo, a escola buscará evidenciar a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade” (ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO, 2014, p. 21). Ressalta-se, ainda, que o Currículo Escolar “é compreendido como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social, contribuindo, intensamente para a construção de identidades socioculturais do educando” (ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO, 2014, p. 19).

Em cumprimento à Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996a) e Emenda nº 14/1996 (BRASIL, 1996b), em 1998 foram municipalizados o 1º Ciclo (1ª a 4ª série) e, em contrapartida, a E. E. Prefeito Jayme Toledo passou a atender aos alunos de Ensino Médio e o 2º Ciclo (5ª a 8ª série) já existente, passando também a trabalhar com os projetos “Acertando o Passo” (alunos fora da faixa etária) e “Ensino Médio Itinerante”, da SEE/MG. O Ensino Médio foi regulamentado em 1998, passando a ser ministrado como regular após 2001. Em 2004, a SEE/MG autorizou o funcionamento do curso na modalidade EJA no período noturno.

Atualmente, a escola funciona nos três turnos, ofertando a educação básica - 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental - e o Ensino Médio. Também oferece as mesmas etapas na modalidade EJA. No turno matutino, temos os 9º anos do Ensino

Fundamental e o Ensino Médio; no turno vespertino, temos o ensino do 6º ao 8º anos do Ensino Fundamental; e no turno noturno, as modalidades EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e Ensino Médio regular. A escola, em 2018, atendia a 511 alunos, distribuídos conforme indicado na tabela 9:

Tabela 9 - Número de matrículas (2016 a 2018)

Série	Número de matrículas		
	2016	2017	2018
6º ano	79	66	65
7º ano	59	72	41
8º ano	71	61	58
9º ano	55	61	61
1º ano	61	69	74
2º ano	44	64	54
3º ano	43	41	53
EJA Fund.	60	47	33
EJA Médio	44	53	50
Normal em Ed. Inf.	31	-	-
Telessala		-	22
Zona urbana	272	234	239
Zona rural	275	302	272
Total	547	534	511

Fonte: CAED (s/d).

Como vimos anteriormente, o Município de Caiana - MG faz divisa com o Município de Dores do Rio Preto - ES. No ano de 2017, alguns alunos do município vizinho realizaram a matrícula na escola, pois a escola de Dores do Rio Preto não estava ofertando aulas no período noturno. No mês de março, foi disponibilizado o ensino noturno em seu município e alguns alunos solicitaram transferência.

O site do Simade⁹ apresenta as condições de oferta. Em relação à rede física, a análise leva em consideração a infraestrutura e a posse de equipamentos, classificando as escolas em quatro categorias: elementar, básica, adequada e avançada. No ano de 2014, a escola foi classificada 100% na categoria básica. Todo

⁹ “O Simade é desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. [...] É um banco de dados com informações sobre o sistema educacional mineiro. [...] Todas as tarefas podem ser informatizadas, como os diários de classe. Para a implantação do Simade, foi desenvolvido um portal na Internet, que centraliza as informações necessárias para a gestão das escolas”. (CAED, s/d).

o corpo docente da instituição apresenta graduação para a área do conhecimento em que está atuando e 80% apresentam especialização, mas a rotatividade dos profissionais na instituição é considerada média/alta. Isso não dificulta o prosseguimento de projetos e o vínculo dos profissionais com a comunidade escolar. A tabela 10, a seguir, apresenta a quantidade de servidores da escola:

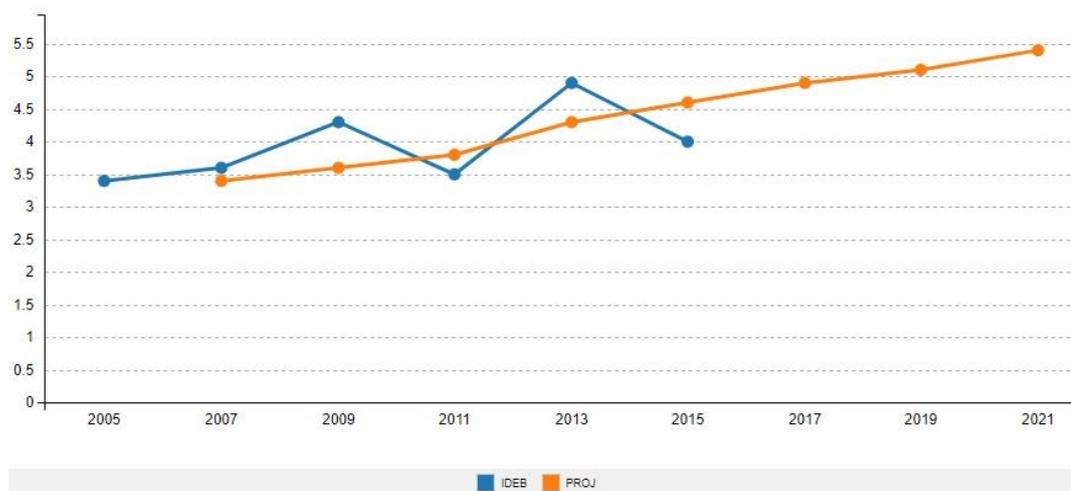
Tabela 10 - Quantidade de Servidores

Cargo/Função	Efetivos	Designados	Total
Diretor	1	0	1
Vice-Diretor	2	0	2
Secretário	1	0	1
Supervisor Pedagógico	1	1	2
Auxiliar de Secretaria (ATB)	1	2	3
ATB Financeiro	1	0	1
Auxiliar de Serviços (ASB)	0	13	13
Professor Regente de Aulas	23	11	34
Professor Regente de Turma	0	1	01
PUB (Biblioteca)	2	1	3
Professor Sala de Recursos	0	0	0
Professor de Apoio	0	1	1
Professor Ajustamento Funcional	2	0	2
Total	34	30	64

Fonte: CAED (s/d).

O Simade reúne informações, ainda, sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Índice Socioeconômico da escola (ISE). No ano de 2015, a projeção para o Ideb foi de 4,6 pontos, mas a escola obteve apenas 4,0, permanecendo com o mesmo resultado em 2017. Podemos observar, no gráfico 1, o Ideb da escola desde o ano de 2005 e a projeção até o ano de 2021.

Gráfico 1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

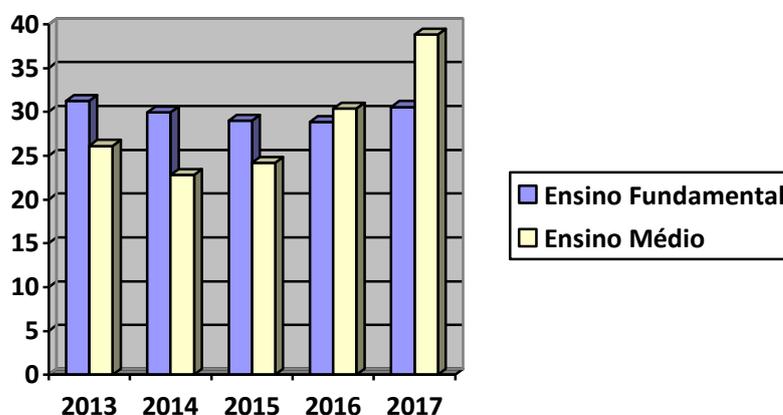


Fonte: MINAS GERAIS (s/d).

No índice socioeconômico da comunidade, o qual avalia a posse de bens materiais e culturais e a escolaridade dos pais dos alunos, a escola foi classificada em médio/baixo, segundo dados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb)/2017.

Obtivemos, também, a partir do Simade, os dados sobre o rendimento escolar: distorção idade/série, aprovação, reprovação e abandono. A distorção idade/série no Ensino Fundamental diminuiu entre os anos de 2013 a 2016. O gráfico 2, a seguir, apresenta o percentual entre os anos de 2013 a 2017.

Gráfico 2 - Distorção idade-série



Fonte: CAED (s/d).

No Ensino Fundamental, em 2013, a distorção idade-série era de 31,23% e manteve-se muito próximo em 2017, quando o percentual foi de 30,55%. Já no Ensino Médio, observamos o aumento da distorção idade/série, que em 2013 era de 26,11% e em 2017, de 38,81%.

A escola, no ano de 2018, contou com o Projeto Telessala, que teve 21 alunos matriculados. O objetivo desse programa era diminuir o percentual dos alunos com defasagem idade/série e os alunos que compuseram a turma de Telessala foram oriundos de diversas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais: oito alunos do 6º ano, oito do 7º ano e cinco do 8º ano.

O resultado do Conselho de Classe da turma do Projeto Telessala, registrado no Livro de Conselho da Escola (2018) e no Livro de Resultados, foi: 18 alunos aprovados para o 1º ano do Ensino Médio e três reprovados por falta. Pelas orientações do programa, estes últimos deveriam ser matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2019, dos alunos da Telessala, 14 realizaram matrículas no turno matutino e quatro no turno noturno. A equipe pedagógica da escola distribuiu igualmente os alunos do turno matutino nas duas turmas de 1º ano do Ensino Médio (1º A e 1º B). Os quatro alunos que realizaram matrícula no noturno eram menores de 18 anos e, por esse motivo, não podiam participar do Programa EJA – Ensino Médio, sendo inseridos no 1º ano do Ensino Médio (1º C) noturno.

Os professores das turmas do 1º ano matutino constantemente reclamaram com a equipe pedagógica sobre a indisciplina e a falta de interesse dos alunos oriundos da Telessala. Relataram, também, que mesmo realizando atividades diversificadas e diferenciando a prática pedagógica, os alunos não conseguiam acompanhar os conteúdos propostos, sendo grande a defasagem. As supervisoras e os professores das disciplinas realizaram, no mês de março de 2019, o Plano Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos da Telessala, para que seus avanços fossem acompanhados, individualmente, pela professora de uso da biblioteca.

No Conselho de Classe do 1º bimestre, realizado em 27 de abril de 2019, os professores relataram que não tinham observado avanços nos alunos da Telessala, pois a sua defasagem de aprendizagem era enorme, uma vez que aconteceu um rompimento no percurso escolar. Os professores disseram “que eles não conseguem acompanhar, por isso se sentem inferiores, conseqüentemente levando à desmotivação, evasão e indisciplina, o que tem refletido na aprendizagem dos

demais alunos da turma”. Sugeriram que os alunos fossem separados das turmas para a realização de um trabalho pedagógico diferenciado. Mediante as colocações dos professores, a direção escolar e a equipe pedagógica encaminharam, no mês de maio, o Ofício 22/2019 solicitando à SER/Carangola a autorização para organizar os alunos da Telessala em uma terceira turma, ressaltando as argumentações dos docentes.

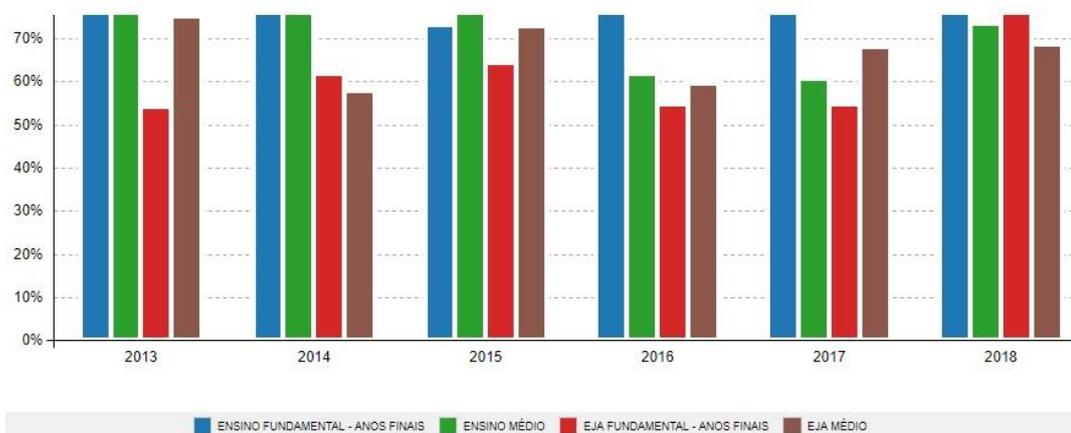
No dia 28 de junho, a escola recebeu a visita das representantes do Departamento Pedagógico da SRE/Carangola para uma reunião com professores, supervisores e direção escolar. Os professores apresentaram suas preocupações com os alunos e algumas atividades realizadas nas disciplinas de Matemática e Português. A direção relatou que a maioria dos matriculados na Telessala faltava muito às aulas, o que poderia acarretar o aumento da evasão e reprovação no Ensino Médio e, conseqüentemente, o baixo resultado nas avaliações externas, pois os alunos seriam avaliados em 2019.

A equipe da SRE/Carangola analisou a situação e as atividades dos alunos apresentadas pelos professores. Destacaram a importância de se realizar um trabalho diferenciado devido à enorme defasagem de aprendizagem. Infelizmente, o estado vinha passando por contenções de despesas, não havendo a possibilidade de formação de novas turmas. Portanto, a escola deveria criar estratégias pedagógicas para superar a defasagem dos estudantes. No dia 03 de junho de 2019, a inspetora enviou um e-mail para escola, mencionando que reavaliaram a situação e viram a possibilidade da divisão da turma no segundo semestre, solicitando que a escola encaminhasse os PDIs de cada aluno, para que aqueles que estivessem no 1º ano do Ensino Médio, oriundos da Telessala, pudessem ser agrupados para receberem um tratamento pedagógico diferenciado.

A taxa de aprovação nas modalidades Ensino Fundamental e Médio regular e EJA Fundamental e Médio apresentou alterações ao longo do período de 2011 a 2018, principalmente na redução da porcentagem de aprovação no Ensino Médio, e algumas variações no percentual de aprovação no Ensino Fundamental. Em 2018, observamos a diminuição de reprovação no EJA Fundamental – anos iniciais e Ensino Médio em relação a 2016 e 2017, como podemos observar no Gráfico 3.

Os resultados da escola em relação à aprovação no Ensino Médio ainda são baixos, como podemos observar no gráfico 3 - 72% no Ensino Médio regular e 68% no Ensino Médio EJA.

Gráfico 3 - Taxa de aprovação

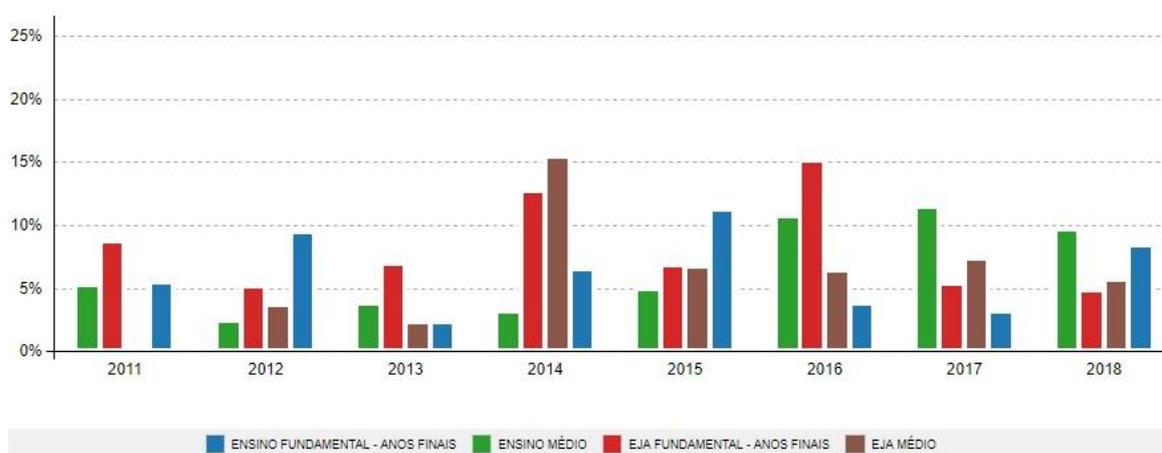


Fonte: CAED (s/d).

Como podemos ver no gráfico 4, a seguir, o Ensino Médio regular apresenta o maior índice de reprovação (9%) das etapas da educação básica ofertada pela escola. Analisando a taxa de abandono no Ensino Médio, percebemos que ela é muito maior que a do Ensino Fundamental (7% no Ensino Médio regular e 11% no Ensino Médio – EJA).

Em relação à reprovação entre os anos de 2011 e 2018, observamos que no Ensino Médio ocorreu significativo aumento da reprovação nos anos de 2016 e 2017. Já no Ensino Fundamental houve redução da reprovação nos anos de 2016 e 2017 e aumento em 2018. O gráfico 4 apresenta as taxas de reprovação da escola:

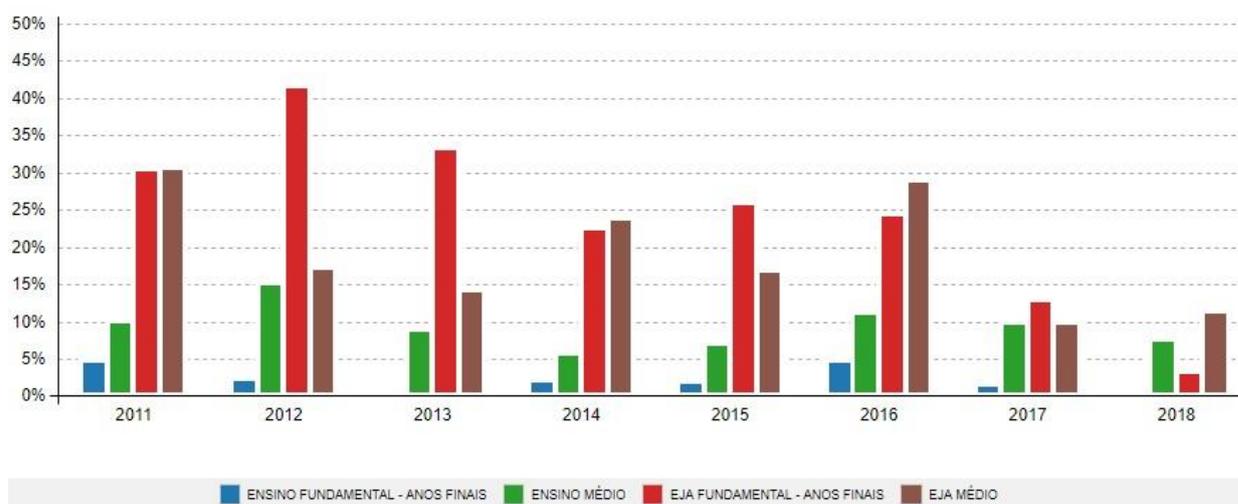
Gráfico 4 - Taxa de reprovação



Fonte: CAED (s/d).

Observando o gráfico de abandono no período entre 2011 e 2018, constatamos que as porcentagens variam ao longo dos anos, apresentando, a partir de 2017, uma significativa redução, o que pode ser visualizado por meio do gráfico 5:

Gráfico 5 - Taxa de abandono escolar



Fonte: CAED (s/d).

Destacamos o grande percentual de abandono dos alunos da EJA, que trabalham durante o dia nas lavouras de café e acabam saindo da escola na época das colheitas. Entre os anos de 2017 e 2018, a escola desenvolveu diversas ações para diminuir o abandono, entre elas o monitoramento dos alunos faltosos e visitas nas residências.

Observamos, nos gráficos 4 e 5, que em 2016 o Ensino Médio teve uma maior taxa de reprovação e abandono, com diminuição da taxa de aprovação, se comparado a 2017. Os resultados têm relação com políticas públicas estaduais do Ensino Médio noturno. No ano de 2016, em atendimento à Resolução nº 2.842/2016 (MINAS GERAIS, 2016b), o objetivo da proposta era reduzir o abandono escolar, estimular a permanência, com êxito, do jovem na escola, bem como assegurar a todos os estudantes um Ensino Médio de qualidade. A escola ofertou o Ensino Médio no turno noturno para todos os alunos maiores de 15 anos. A exigência para o estudo no período noturno era a realização de alguma atividade que contribuísse para a renda familiar. Os pais declararam para a escola as atividades realizadas

pelos filhos que ajudavam nos trabalhos agrícolas, e eles foram matriculados no turno noturno. Entretanto, em 2017 e 2018, na época da colheita do café, os alunos não conseguiram conciliar as atividades agrícolas com os estudos, o que ocasionou o abandono.

Entre os alunos do campo, alguns são oriundos de escolas multisseriadas. O Município de Caiana, onde fica a escola pesquisada, apresenta nove escolas na área rural, que possuem um número reduzido de alunos, sendo que a maioria é organizada em classes multisseriadas.

Segundo Arroyo (2010, p. 16),

[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a serem desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade.

Esses imaginários negativos sobre as escolas multisseriadas refletem diretamente nos resultados dos alunos delas oriundos. Tal fato pode ser observado nos diagnósticos realizados no início do ano letivo com os alunos dos 6º anos, os quais apresentam uma defasagem de aprendizagem em relação aos demais estudantes. No início do ano letivo, a escola realiza a avaliação diagnóstica com os alunos dos 6º anos, contemplando questões de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, os alunos são avaliados pela professora de uso da biblioteca, que avalia sua proficiência em leitura, interpretação e escrita. Analisando os resultados dos alunos individualmente, a equipe pedagógica da instituição constata que os alunos oriundos de series multisseriadas apresentam resultados inferiores de aprendizagem.

Os alunos residentes no campo são filhos de pequenos produtores rurais, tendo na produção do café a principal economia. Eles realizam pequenas atividades agrícolas com suas famílias e, com isso, já apresentam uma renda. A maioria dos alunos do campo depende do transporte escolar para chegar até a escola. Nos dias de chuva, o transporte escolar não circula devido à péssima condição das estradas da área rural no município, o que prejudica a aprendizagem desses discentes.

A história das famílias dos alunos do campo é marcada por lutas, como podemos observar por meio dos relatos das mulheres do campo no livro “Mulheres do Campo de Minas Gerais: trajetórias de vida, de luta e de trabalho com a terra”, uma grande obra de memória e empoderamento dessas mulheres, conforme relato que segue:

Pretendo fazer Direito. Voltei a estudar, depois de adulta. Tive um atraso nos meus estudos, por conta da panha de café. A gente ficava meses, lá nas fazendas de café, e tinha que abandonar a escola. Então, depois de adulto, é que a gente aqui do quilombo consegue chegar à escolaridade. (AMORIM, 2017, p. 18)

Dessa forma, a escola pode e deve contribuir para que os alunos do campo consigam vislumbrar outras possibilidades. A escola desenvolve um papel social e cultural em seu contexto. Para assegurar o cumprimento de suas funções e, conseqüentemente, a oferta da educação de qualidade, a gestão escolar precisa realizar ações diferenciadas, visando à melhoria da convivência escolar e à mediação de conflitos, assegurando aos alunos um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais instituiu nas escolas da rede estadual o Programa de Convivência Democrática, através da Resolução nº 3.685/2018 (MINAS GERAIS, 2018). O programa tem como objetivos difundir a defesa e garantia de Direitos Humanos nas escolas e territórios escolares; fomentar o conhecimento e o respeito às diversidades no ambiente escolar; estimular a convivência democrática nas escolas; e contribuir para a diminuição da violência no ambiente escolar. Segundo a resolução, as escolas estaduais tinham o prazo de 90 dias, a contar do primeiro dia letivo do calendário escolar, para apresentar o seu Plano de Convivência Democrática.

No início de 2018, a direção da escola apresentou a resolução para os segmentos que constituem a comunidade escolar. Os representantes de cada segmento escolheram os membros responsáveis em elaborar e executar o Plano de Convivência Democrática. Os integrantes da comissão foram escolhidos conforme o perfil, considerando-se aspectos como: facilidade de comunicação, envolvimento com a comunidade escolar e capacidade para resolver conflitos e propor soluções diante das situações problemas.

Na elaboração do Plano de Convivência Democrático, a comissão aplicou um questionário para conhecer os casos de conflitos existentes na escola. A resposta à pergunta “Quais são os principais motivos que geram conflitos e violências na escola?” nos chamou a atenção. Para os alunos, os principais motivos que geravam conflitos e violência na escola eram: fofocas, machismo, preconceito e classe social. Alguns alunos do campo relataram que os alunos da zona urbana os inferiorizavam por residirem na área rural. Apresentaremos os dados atualizados sobre a violência no ambiente escolar no Itinerário 7 - “Impacto da Violência nas expectativas de aprendizagem”.

No decorrer do ano letivo de 2018, a comissão realizou diversas ações educativas em relação às violências e conflitos que ocorriam dentro da escola. Entre as ações, podemos destacar: os diálogos constantes com os alunos; palestras; conversas com as famílias; e a realização dos eventos da escola, como desfile cívico e feira de ciências, com a temática “homem do campo”.

Apresentaremos, a seguir, os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais realizados pela escola nos últimos anos, com destaque para os Itinerários Avaliativos 2019, que tiveram a participação de toda a comunidade escolar nas discussões e análises de temas pertinentes ao processo educacional.

2.3.4 Os Itinerários Avaliativos na E. E. Prefeito Jayme Toledo

A importância do estudo dos itinerários avaliativos no estudo do caso está pautada na ampliação do conhecimento sobre a escola e nas possibilidades de integração curricular no Ensino Médio, de acordo com as análises dos dados apresentados pelos atores ao longo das discussões. Conforme carta enviada aos diretores no dia 11 de novembro de 2016, pela Superintendente de Avaliação Educacional e Subsecretaria de Informação e Tecnologias Educacionais, os itinerários avaliativos tiveram o seu início por meio do curso “Itinerários avaliativos de Minas Gerais”, iniciado em 21 de novembro de 2016, organizado pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

O curso foi direcionado para a formação de diretores e especialistas, buscando desenvolver estratégias de gestão participativa e envolver a comunidade escolar em torno dos objetivos estabelecidos no PPP, a fim de elevar os níveis de

equidade e melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O curso compreendeu 16 itinerários, organizados em quatro etapas: preparação, avaliação interna, plano de ação e monitoramento e avaliação.

O diretor e as supervisoras concluíram os Itinerários Avaliativos em novembro de 2017. A conclusão desse curso culminou em um plano de ação, que seria executado no ano letivo de 2018. Apresentaremos, em seguida, os cinco eixos norteadores e as propostas da equipe diretiva.

No eixo Acompanhamento Pedagógico foram propostas ações de integração dos componentes curriculares, atividades diagnósticas e consolidação da linguagem matemática e do raciocínio lógico, através de metodologias que valorizassem as situações do cotidiano e fomentassem a participação ativa dos estudantes, com experiências interdisciplinares que despertassem nos alunos o interesse e a autonomia na leitura, na compreensão e na produção textual.

No eixo Iniciação Científica e Pesquisa, propusemos, de forma integrada, a pesquisa sobre produtos agrícolas e as práticas de multiplicação e reprodução de espécies nativas, como também o valor científico das plantas medicinais utilizadas na região. No eixo Diversidade e Mundo do Trabalho foi feito um levantamento das atividades sustentáveis no município e realizadas oficinas e exposição de trabalhos desenvolvidos.

No eixo Produção e Fruição das Artes estimulamos e promovemos atividades interdisciplinares que possibilitaram, através das diferentes formas de apreciação, crítica e expressão artística, produções literárias e declamações de poesias, com foco em ampliar a experiência estética dos estudantes.

No eixo Protagonismo Juvenil, elencamos a importância de atividades voltadas para educação do campo, visando à valorização e conscientização da comunidade escolar sobre o resgate cultural e a manutenção do homem do campo. Também foi apresentada uma amostra dos trabalhos para a comunidade escolar por meio do desfile cívico, pontuando, dessa forma, que a temática “Educação do Campo” faz parte da proposta desenvolvida pela escola.

Em 2019, o atual governo deu prosseguimento aos Itinerários Avaliativos. A atual proposta está organizada em quatro etapas, compreendendo 13 itinerários, tendo como objetivo apoiar as escolas na realização dos diagnósticos nas dimensões que impactam a aprendizagem. As dimensões foram organizadas em quatro eixos: relação da escola com a comunidade; direito à aprendizagem; gestão

democrática e participativa; e fortalecimento do trabalho coletivo, culminando na etapa final, com a elaboração dos Planos de Ação, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 2 - Organização das etapas dos Itinerários Avaliativos



Fonte: SIMAVE/CAED/UFJF.

As diferenças observadas nos Itinerários Avaliativos 2019 em relação aos de 2016 estão relacionadas à inserção da Etapa 2 – Marco Referencial, um momento para os diversos segmentos da escola realizarem o estudo e a revisão do PPP e construir coletivamente o marco referencial. Outras mudanças observadas estão relacionadas à redução e maior objetividade nos conteúdos, aglutinação dos itinerários similares ou conectados, novos conteúdos inseridos nos itinerários para ajudar na formulação do PPP e nova plataforma tecnológica.

Segundo as orientações para execução dos Itinerários Avaliativos 2019, fornecidas pelo SIMAVE, a construção do documento tem como finalidade:

Os Itinerários Avaliativos 2019 são a ferramenta pedagógica e tecnológica de apoio à elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que de fato ajude a escola no planejamento, execução e avaliação de suas atividades para melhorar a qualidade educacional, levando em consideração o contexto de cada escola.

O PPP é um instrumento importante para direcionar as ações e propostas pedagógicas no ambiente escolar. Segundo Ferreira (2009, p. 1), “fazer o PPP implica planejamento de todas as atividades no âmbito escolar, execução das ações previstas, avaliação do processo e retomada”. Isso somente é possível se instituída a prática do registro e da reflexão sobre ele, sendo os Itinerários Avaliativos uma importante ferramenta para a promoção da reflexão no ambiente escolar.

No dia 18 de março de 2019, a Diretoria Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Carangola convocou o diretor e as especialistas em educação para participarem da primeira reunião pedagógica, realizada no dia 20 de março de 2019, sobre os Itinerários Avaliativos 2019. A reunião tinha como objetivo iniciar a Etapa I - Preparação e orientação para o uso dos Itinerários Avaliativos. Na oportunidade, foram apresentados os servidores da SRE/Carangola que ficariam como suporte da escola.

Na Reunião de Módulo II, realizada no dia 04 de abril de 2019, as supervisoras apresentaram aos professores os Itinerários Avaliativos e o cronograma com as etapas dos itinerários, destacando a importância desses documentos para a formulação do PPP.

A supervisora explicou que “Nesta primeira etapa o estudo tem como objetivo a construção do Marco Referencial da escola, que irá fundamentar o PPP, servindo de norte para execução do diagnóstico e do plano de ação”. Após a apresentação dos *slides* disponibilizados pela SEE/MG, a supervisora destacou que “O itinerário orienta o processo necessário para a reflexão e definição do posicionamento da escola, de modo a guiar a revisão do PPP”. Nesse sentido, iniciou-se a proposta de reflexão sugerida pela SEE/MG.

Nas reflexões da Etapa 2 - Marco referencial – Itinerário 2: Revisão do PPP da escola e construção do marco referencial, os 23 professores presentes foram divididos em três grupos para a escrita da redação do Marco Referencial, mediante as orientações apresentadas pelas supervisoras.

O primeiro grupo ficou responsável em delimitar o Marco Situacional: “Onde estamos, como vemos nossa realidade”. Os professores refletiram sobre o contexto em que a escola está inserida e descreveram:

A nossa escola está situada em um município do interior da zona da mata, com aproximadamente 5 mil habitantes. A maior parte de

nossos alunos reside na zona rural, portanto as práticas pedagógicas devem ser articuladas de forma mista, respeitando as diversidades.

Ao abordar o uso da tecnologia no contexto em que a escola está inserida, os professores destacaram:

Mesmo sendo uma escola inserida na zona rural, as tecnologias e o consumo das mesmas, são amplamente difundidas, ajudando com mais informações, antes de difícil acesso, porém a falta de limites como no tempo e na forma de utilização destes novos recursos, tem levado a alienação do que realmente é importante e necessário.

Os professores também ressaltaram a necessidade de adequação educacional às práticas pedagógicas, uma vez que a escola está dividida em duas partes, compostas por alunos que pretendem dar prosseguimento aos estudos e permanecer no campo. Os docentes afirmaram:

Atualmente, nossos alunos da área rural já estão mudando suas percepções, compreendendo que é possível estudar, se capacitar e envolver-se nos assuntos relacionados ao campo e receber o retorno desta dedicação e esforço. Torna-se necessário o desenvolvimento e oferta de aulas que atendam essa realidade, introdução de ações pedagógicas, tais como práticas agrícolas, tecnologia no campo para o aumento da produtividade na qualidade de produtos produzidos em suas propriedades. Precisamos valorizar a realidade de nossos alunos de um modo geral.

Os professores também disseram que “a valorização da realidade do aluno tem reflexo direto no cotidiano da sala de aula”.

O segundo grupo ficou responsável por definir o Marco Filosófico “Qual a visão da escola, para onde queremos ir”. Entre os principais questionamentos, destacamos:

Que tipo de sociedade queremos construir? Qual a função social da Escola? Quais as principais práticas que precisam ser transformadas a partir do novo currículo para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidade e competências em nossos alunos?

Em resposta aos questionamentos, os professores relataram que a sociedade que queremos construir deve ser justa, democrática e pautada em valores, sendo a principal função social da escola a educação para a vida, por meio de uma proposta

pedagógica participativa que não vise apenas aos objetivos conteudistas, mas também à autonomia do educando. Em relação ao questionamento das práticas que precisam ser transformadas através do currículo, eles apontaram a necessidade de uma atuação mais efetiva da família na escola.

O terceiro grupo ficou responsável por delimitar o Marco Operativo “As questões norteadoras, foram: planejamento, currículo, avaliações, aprendizagem e as competências da BNCC”. Em relação ao planejamento e ao currículo, os docentes destacaram que tais aspectos precisam ser voltados para a realidade dos alunos e que o processo de ensino-aprendizagem não deve envolver apenas os alunos, mas também as famílias. Quanto às avaliações, afirmaram: “Desejamos que a avaliação avalie (sic) o aluno integralmente, não somente em relação ao conteúdo, mas também em relação aos aspectos atitudinais.”

Em resposta ao questionamento “Como nossa escola pode organizar melhor seus tempos e espaços para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, pautada pelas dez competências gerais da BNCC?”, os professores descreveram:

Podemos organizar melhor os tempos e espaços executando os projetos que valorizem todos os momentos dos alunos na escola, buscando promover o desenvolvimento do mesmo, em todas as suas dimensões: intelectual, física, social emocional e cultural.

No dia 23 de abril, conforme ata registrada no livro Reuniões Pedagógicas – Módulo II, as supervisoras reuniram-se com os professores para apresentar os resultados dos questionários aplicados aos alunos no dia 10 de abril de 2019, de acordo com os Itinerários Avaliativos, Etapa 3 - Diagnóstico – Eixo 1: Relação Escola/Comunidade. Esse itinerário tem como objetivo propor o conhecimento do território onde o estudante se constitui como sujeito social, de modo a relacioná-lo ao território escolar e, assim, estabelecer um diálogo entre as territorialidades sujeito-escola e as aprendizagens.

Optamos por apresentar a pesquisa organizando os alunos do Ensino Médio em dois grupos, de acordo com os turnos de estudo - matutino e noturno. Os alunos do matutino são constituídos por menores de idade, enquanto no período noturno a maioria é maior. Além disso, os alunos do Ensino Médio noturno apresentam uma taxa maior de evasão e reprovação escolar em relação aos do turno matutino. Apresentaremos, a seguir, os resultados dos questionários aplicados aos alunos.

A tabela 11 mostra perguntas relacionadas à participação da família na vida escolar dos filhos. A primeira pergunta questiona aos alunos se os familiares ajudam nas atividades – pelo fato de os alunos do turno matutino serem, em sua maioria, menores, acreditávamos que um número maior de pais acompanhasse sua vida escolar, mas apenas 29% responderam que sim. As respostas de sim e às vezes, somadas, totalizaram 66%. 47% dos alunos do noturno e 34% dos alunos do matutino responderam que os familiares não ajudam nas atividades. Concluímos que, embora os alunos do noturno sejam maiores de idade, 53% deles (sim e às vezes) recebem ajuda de familiar na realização das atividades, enquanto poucos pais dos estudantes do matutino fazem um acompanhamento constante das atividades realizadas pelos filhos.

Quando analisamos a participação das famílias dos alunos do Ensino Médio nas atividades realizadas pela escola, constatamos que apenas 26% dos pais dos matriculados no turno matutino apresentam uma participação efetiva nessas atividades. Ao verificarmos os livros de registro de reuniões de pais, notamos que, nas reuniões administrativas e pedagógicas, a porcentagem de presença de pais do Ensino Médio é menor (aproximadamente 18%) que a dos pais de alunos do Ensino Fundamental. Acreditamos que as respostas refletem a participação da família nos eventos (Recital Literário, Desfile Cívico, Festas Juninas e Bike Ecológico) realizados pela escola.

Analisando o resultado dos alunos dos turnos matutino e noturno, constatamos que 32% dos alunos responderam que os pais não participam de nenhuma atividade realizada pela escola. Consideramos importante que a escola conheça os motivos que levam à não participação dos pais nos eventos escolares.

Tabela 11 – Participação da família na vida escolar

Questões	Matutino			Noturno		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
A sua família ajuda nas suas atividades escolares?	31 29%	37 34%	40 37%	19 23%	38 47%	24 30%
A sua família participa de atividades realizadas na escola?	28 26%	26 24%	54 50%	31 38%	32 40%	18 22%

Fonte: Entrevista com os alunos – 10 de abril de 2019.

A tabela 11 apresenta os resultados da pesquisa das questões envolvendo os seguintes temas: realização de atividades remuneradas, relação que o aluno tem com a escola e sua perspectiva de futuro. Com essas informações, podemos conhecer melhor o cotidiano de nosso aluno

Como esperávamos, foi constatado pela pesquisa que a maioria dos alunos do turno noturno (76,5%) realiza atividades remuneradas, o que justifica a opção pelo horário das aulas. Entre os alunos do turno matutino, 37% realizam atividades remuneradas.

Um fato que chama a atenção está relacionado ao protagonismo: 37% dos alunos do matutino e 28% dos alunos do noturno não se sentem protagonistas nas ações realizadas pela escola. Acreditamos que isso tenha relação com os alunos que disseram não se sentir acolhidos e valorizados pela escola. Tal situação deverá ser aprofundada na pesquisa de campo, para que possamos conhecer os motivos que levam à insatisfação desses discentes.

Praticamente todos os alunos do noturno, 99%, acreditam que vale a pena estudar, pois na sua vivência perceberam a importância dos estudos para a sociedade em que estamos inseridos. Entre os alunos do turno matutino, 6,5% acreditam que não vale a pena estudar - acreditamos que tal resultado está associado ao cenário brasileiro de desvalorização da educação, que tem influenciado diretamente os jovens.

A pesquisa aponta que a maioria dos alunos pretende terminar o Ensino Médio. Em relação ao prosseguimento dos estudos, apenas 11% dos alunos do matutino e 35% do noturno não pretendem ingressar em uma faculdade. Quando analisamos o ingresso no mercado de trabalho, observamos que 12% dos estudantes do noturno creem que não serão absorvidos pelo mercado de trabalho - esse pessimismo possivelmente está relacionado à idade desses alunos.

Tabela 12 - Atividades remuneradas, relação com a escola e perspectiva de futuro

	Matutino		Noturno	
	Sim	Não	Sim	Não
Você exerce alguma atividade remunerada?	40 37%	67 63%	62 76,5%	19 23,5%
Você se sente valorizado na	71	37	66	15

escola?	66%	34%	81%	19%
Você se sente acolhido na escola?	84 78%	24 22%	68 84%	13 16%
Você se sente protagonista das ações educativas na escola? Ou seja, você é participativo e se sente importante?	67 63%	40 37%	58 72%	23 28%
Você acredita que vale a pena estudar?	101 93,5%	07 6,5%	80 99%	01 1%
Você concluirá seus estudos no Ensino Médio?	106 98%	02 2%	80 99%	01 1%
Você pretende cursar o Ensino Superior? Ou seja, fazer faculdade?	96 89%	12 11%	53 65%	28 35%
Você acredita que será absorvido no mercado de trabalho?	103 95%	05 5%	71 88%	10 12%

Fonte: Entrevista com os alunos – 10 de abril de 2019.

Após a análise das respostas dos alunos, os 24 professores presentes na reunião discutiram e refletiram sobre os sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares. Depois, foram divididos em cinco grupos e responderam a um questionário, que continha as seguintes perguntas: “Qual o perfil de nossa escola mediante a estes contextos?” e “O que a escola pode fazer para tornar mais atrativa ao estudante?”.

Em resposta ao primeiro questionamento, o grupo 1 de professores descreveu:

Os alunos apresentam uma estima baixa, apresentam um desinteresse pelo mundo intelectual, além de muitas famílias serem desestruturadas, apesar dos vários problemas, alguns deles, digo, a maioria diz que pretende chegar a concluir a sua escolaridade, mas é algo que parece estar muito distante da realidade deles. Parece que eles não sabem sonhar.

Os grupos 2, 4 e 5 destacaram que a escola apresenta um perfil acolhedor, estando sempre disposta a encarar os desafios que surgem durante o cotidiano escolar, mas a motivação depende da participação e do envolvimento da família. O

grupo 3 destacou que “uma grande porcentagem de alunos reside na zona rural, ajudando no sustento familiar. Tem dificuldades de aprendizagem, problemas disciplinares e pouca noção de higiene”.

Em relação às sugestões para tornar a escola mais atrativa, o grupo 4 respondeu:

Manter os projetos vigentes sempre ativos, uma vez que nossa escola tem um perfil democrático e está sempre buscando estratégias criativas na busca de interação com nossos estudantes. Continuar o vínculo baseado no diálogo, pois todos os alunos têm oportunidade de serem ouvidos, tanto pelos educadores quanto pela direção. Todas as ações da escola visam à formação integral e estimulam valores que serão futuramente desenvolvidos na sociedade, na construção de cidadãos conscientes, críticos e capazes de gerir suas vidas. Esse questionamento deveria ser direcionado aos mesmos.

Os demais grupos apresentaram sugestões diretas, tais como: dinâmicas de motivação e valores humanos; rodas de conversas sobre diversos temas; momentos de reflexão sobre nossas atitudes no ambiente escolar; aulas voltadas para a realidade dos alunos do campo; gincanas; atividades recreativas envolvendo a participação da família; apresentações teatrais; campeonatos esportivos; e viagens. Exploramos as sugestões apresentadas pelos professores na pesquisa de campo.

No dia 15 de maio de 2019, realizamos reunião de pais e responsáveis, conforme ata registrada no livro de presença da família nas reuniões. A reunião teve como objetivos: conversa com os pais sobre a organização administrativa da escola; discussão de aspectos pedagógicos; entrega dos boletins do 1º bimestre; e pesquisa com os pais para conhecer a sua satisfação em relação à escola e para que eles pudessem apresentar sugestões de melhoria. Na reunião estavam presentes 104 pais ou responsáveis, os quais responderam às perguntas que apresentaremos em seguida.

Antes de iniciar a pesquisa, a direção realizou uma dinâmica com os pais. Entregou para eles uma bala e solicitou que fosse desembalada apenas com uma mão. Após perceber que os pais não conseguiam, a direção sugeriu que eles solicitassem ajuda à pessoa que estivesse ao seu lado. Foi feita uma reflexão e distribuída uma folha com o desenho de duas mãos. No desenho de uma das mãos, foi questionado o grau de satisfação em relação à escola e, no outro desenho, foi pedido aos pais que fizessem sugestões de melhorias.

Apresentamos, na tabela 13, o resultado do grau de satisfação dos pais em relação à escola.

Tabela 13 - Grau de satisfação em relação à gestão

Questionamento	Muito satisfeito	Satisfeito	Pouco satisfeito	Insatisfeito
Qual o grau de satisfação em relação à escola?	72 69%	29 28%	3 3%	- -

Fonte: Entrevista com os pais

Os pais que relataram estar pouco satisfeitos com a escola sugeriram, como melhoria, situações relacionadas ao transporte escolar. Conforme descrição de pais, “as crianças da roça estão sendo prejudicadas por falta de transporte, eu como mãe gostaria que organizasse para minha filha não perder tanta matéria”. Outro pai relatou que “por qualquer motivo o transporte escolar não busca os alunos”. Constatamos, no cotidiano escolar, que os alunos do campo que utilizam o transporte escolar são prejudicados. O município tem um número reduzido de transporte e constantemente os veículos estão no conserto, sem contar que nos dias chuvosos os ônibus não buscam os alunos, devido às condições das estradas.

Importante ressaltar que as demais sugestões de melhoria que apareceram mais de quatro vezes estavam relacionadas aos investimentos de recursos financeiros para manutenção e ampliação da escola, com salas diversificadas; a realização de cursos técnicos que contemplem os trabalhos do campo; e a cobrança da participação dos demais pais.

No dia 04 de junho de 2019, conforme registro no livro Reuniões Pedagógicas – Módulo II, foi apresentado aos professores o Itinerário 4 - Relação Interinstitucional: família, comunidade e sociedade, com a participação de 20 docentes, cujo objetivo é promover 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. As supervisoras dividiram os professores em grupos para responder ao questionário sobre a temática.

Os professores responderam às seguintes perguntas: “Como a participação da família afeta a aprendizagem dos estudantes da escola?”; “Como a participação

da comunidade afeta a aprendizagem dos estudos da escola?"; "Em uma escala de 0 a 10, em que zero 'muito inativa' e 10 'muito ativa', qual a visão da escola sobre a atuação de sua comunidade escolar?"; e "Justifique e liste os principais problemas ou pontos de melhoria detectados acerca das relações interinstitucionais entre a escola, a família, a comunidade e a sociedade, que impactam na aprendizagem".

Todos os grupos relataram que a participação dos pais tem relação direta sobre a aprendizagem dos filhos. Segundo os professores do grupo 2, nota-se, em sala de aula, que a maioria dos alunos cujos pais participam da vida escolar apresentam melhores rendimentos. Em relação à participação da comunidade, os professores do grupo 1 destacam que "a pouca valorização da escola reflete a falta de importância que é dada à educação pelos alunos e seus familiares".

Quanto à visão da escola sobre a atuação de sua comunidade escolar, os grupos apresentaram as seguintes notas, respectivamente: 4, 6, 6 e 10. Os argumentos que justificaram tais pontuações foram: grupo 1 - "Pouca participação dos pais de alunos que precisam que tenham um maior acompanhamento"; grupo 2 - "A participação de alguns pais e setores da comunidade ainda é muito deficitária"; grupo 3 - "Muitos pais não aparecem nas reuniões e/ou eventos, e alguns participam e não atuam"; e grupo 4 - "a escola promove constantemente, eventos, confraternizações, com o intuito de fortalecer o ambiente entre as famílias e escolas".

Os problemas destacados foram a falta de participação da família, transporte escolar deficitário, a não importância aos estudos e ausência de apoio do Conselho Tutelar. Entre os pontos de melhoria, destacou-se a última gestão, que tornou o ambiente escolar mais democrático; a melhoria das relações interpessoais; e o fato de as reuniões terem se tornado mais atrativas.

A reunião para discussão da Etapa 3 - Diagnóstico – Eixo 2: direito a aprendizagem - Itinerário 5: análise de desempenho, rendimento (fluxo) e frequência dos alunos, realizada no dia 18 de junho de 2019, registrada no livro Reuniões Pedagógicas – Módulo II, teve a participação de 18 professores. Esse 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.

As supervisoras dividiram os professores em três grupos: grupo 1 - indicadores de desempenho e indicadores de participação; grupo 2 - indicadores de desempenho por descritores; e grupo 3 - indicadores de rendimento. Após analisar os dados no SIMAVE, os professores teriam que responder aos seguintes questionamentos: “A leitura da escala dos dados permite? Esses dados refletem a situação da escola? Por quê? Qual a avaliação dos participantes sobre os dados?”.

O grupo 1 realizou as seguintes leituras da escala em relação à participação dos alunos: “De 2014 para 2018 houve uma queda na participação dos alunos nas avaliações externas.” Segundo o grupo, os indicadores de desempenho apresentaram pequenas variações ao longo dos anos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, destacando-se que “em 2018 houve uma diminuição nas notas de proficiência”.

Todos os grupos apresentaram respostas com justificativas parecidas para a questão: “Os dados refletem a situação da escola? Por quê?”. Conforme os professores do grupo1:

Sim. No ano letivo de 2018, os alunos foram prejudicados por conta das greves, paralisações, copa do mundo e problemas relacionados ao transporte municipal, devido à falta de repasse de recursos financeiros estaduais.

Sobre o questionamento da avaliação dos dados, os professores do grupo 1 disseram que “os dados levam a pensar em novas formas de olhar o educando e criar estratégias para que a aprendizagem se efetive”.

O grupo 2 realizou a seguinte leitura da escala em relação aos descritores: “alguns descritores nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa não foram consolidados pela maioria dos alunos, necessitam uma intervenção pedagógica nesses conteúdos para que os objetivos sejam alcançados”. Foi feita a seguinte avaliação dos dados: “são muito esclarecedores e apontam melhor as deficiências das turmas e seus aproveitamentos”.

As conclusões observadas pelos professores do grupo 3 foram as mesmas, apresentadas pelo pesquisador nas tabelas de indicadores de rendimento (aprovação, reprovação, distorção idade/série e abandono). A distorção idade/série

aumentou no Ensino Médio: entre 2013, foi de 26,11% e em 2017, 38,81%. O índice de aprovação aumentou nos últimos três anos, mas ainda apresenta resultados insatisfatórios em 2018: 72% no Ensino Médio regular e 68% no Ensino Médio EJA.

Em relação à taxa de abandono, ela diminuiu nos últimos dois anos no Ensino Médio regular e apresentou um pequeno aumento em 2018 na modalidade EJA: 11%. A taxa de reprovação em 2018 cresceu devido a fatores externos, ficando com os seguintes resultados: 9% no Ensino Médio regular e 8% no Ensino Médio – EJA.

Ao avaliar os dados o grupo 3, os professores descreveram que “os dados retratam a realidade que observamos no cotidiano da escola”. Ressaltaram também “que a escola tem realizado um excelente trabalho na formação dos alunos, mas os fatores externos atrapalham demais os resultados da escola nessas avaliações externas”.

A reunião para discussão sobre os itinerários 6 e 7 foi realizada no dia 02 de junho de 2019, conforme registro no livro Reuniões Pedagógicas - Módulo II, com a participação de 21 professores.

A Etapa 3: Diagnóstico - Eixo 2: Direito a aprendizagem - Itinerário 6: Diversidade e inclusão na aprendizagem objetiva subsidiar o entendimento acerca de correlação entre os temas transversais - educação ambiental, relações étnico-raciais, educação e direito humanos – 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 a construção didática e metodológica constituinte do fazer pedagógico. Os professores foram divididos em quatro grupos em relação à temática em discussão: educação ambiental, relações étnico-raciais, direitos humanos e atendimento educacional especializado.

Os docentes descreveram que, sobre educação ambiental, são realizados debates e discussões com os alunos, principalmente nas disciplinas de Ciência da Natureza, sempre se preocupando com os problemas e soluções ambientais locais. Para eles, “esses momentos têm reflexo direto na aprendizagem dos alunos, pois refletem sobre a sua realidade”. Em relação à capacitação dos professores em “educação ambiental”, descreveram que não ocorreu nenhuma capacitação específica; apenas alguns participaram do Fórum Regional de Educação Ambiental (FOREA), tendo sido dada a preferência aos professores das disciplinas de Biologia e Geografia.

Quando questionados sobre como a escola identifica valores e apropria-se dos saberes locais, afirmaram que “a escola se apropria dos valores e saberes locais criando estratégias para tornar os conteúdos mais próximos da realidade dos alunos”. Em resposta ao questionamento sobre as ações desenvolvidas pela escola em busca da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável da comunidade, foram destacadas “aulas práticas nas propriedades rurais, a realização do bike ecológico com a plantação de árvores frutíferas, horta escolar e o projeto de multiplicação de espécies frutíferas”.

Os professores apresentaram três pontos de melhoria que podem impactar a aprendizagem, detectados a partir da análise da diversidade e inclusão na escola: “a motivação constante dos alunos pela busca do saber, a valorização do contexto em que estão inseridos (campo) e a busca constante de aproximação dos saberes práticos aos teóricos”.

Sobre a temática de relações étnico-raciais, quando questionados sobre as atividades pedagógicas realizadas para desenvolver conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, enfatizando a construção histórica e contemporânea de personalidades negras para a formação político-social de nosso país, as atividades descritas pelos professores foram: “apresentações de documentários, leitura, interpretação e imagens da cultura afro e seu sincretismo, pesquisa de personalidades negras da sociedade brasileira e debate sobre as condições da mulher negra”.

Os três pontos de melhoria detectados, a partir da análise, que podem impactar na aprendizagem dos alunos, foram: “a melhoria na autoestima dos alunos negros, a representatividade sociopositiva e o maior conhecimento a respeito da diversidade”.

No grupo de Direitos Humanos, os professores destacaram que a escola vem desenvolvendo ações relacionadas à temática, como os projetos Café Filosófico e o Recital Literário, nos quais são trabalhados temas relacionados à cidadania. Quando questionados sobre como o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades podem contribuir para aprendizagem dos estudantes, descreveram: “oferecendo oportunidade aos alunos para demonstrarem seus conhecimentos prévios de sua cultura local, abrindo espaços para discussões e vivências”.

Em relação aos três pontos de melhoria detectados a partir da análise dos dados que podem impactar a aprendizagem dos alunos, os professores destacaram:

“a escola tem buscado favorecer o diálogo de forma respeitosa com todos, preocupa-se com a formação humana dos alunos e tem lançados novos olhares a respeito da sociedade e o contexto dos alunos.”

Em resposta ao questionamento sobre a abordagem que a escola utiliza para considerar os estudantes com Atendimento Educacional Especializado (AEE) como sujeitos dotados de direitos e desejos, os professores disseram que “nota-se que a escola adota uma abordagem totalmente inclusiva, procurando compreender, além das necessidades educativas do aluno, os seus anseios, expectativas e a respeitar os seus direitos”. Destacaram, ainda, que a escola “procura estratégias que possam minimizar essas barreiras, em relação à acessibilidade e ao currículo”, mas que as “formações para o AEE são realizadas em nível de estado”. Em relação aos três pontos de melhoria detectados, a partir da análise da diversidade e inclusão na escola, que podem impactar a aprendizagem, apontaram: “promoção da autonomia e independência, parceria entre escola e família e respeito aos alunos em sua totalidade”.

A Etapa 3: Diagnóstico - Eixo 3: Gestão democrática e participativa - Itinerário 7: Impacto da violência nas expectativas de aprendizagem está pautada 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. Na busca de entender os impactos da violência nas expectativas de aprendizagem, a equipe pedagógica realizou uma roda de conversa com os professores e aplicou um questionário aos alunos.

No momento com os docentes, as supervisoras apresentavam as perguntas e, em seguida, descreviam as observações. Em resposta à pergunta: “Como a escola diferencia situações de indisciplina e aprendizagem?”, os professores disseram ser “através de observação do comportamento dos alunos em sala de aula, de como as atividades propostas são realizadas e de como é acatado as normas e regras da escola.”

Em relação ao turno e à modalidade em que observam a indisciplina, os professores relataram:

Identificam a indisciplina na escola, principalmente no turno vespertino, Ensino Fundamental, onde são mais imaturos e nos deixa

clara a carência familiar em que a maioria se encontra, muitas vezes é possível perceber a falta de limites de alguns, nos diferentes turnos.

Em resposta à pergunta: “Como são trabalhadas situações de violência na escola?”, apontaram que essas questões são tratadas “através de diálogo com o aluno e família, com registros a partir de diálogos e ocorrências, notificações as famílias”, ressaltando que “a escola precisa de maior interação com a comunidade, através de palestras, oficinas...”.

Quando questionados sobre os tipos de violência que são motivados no ambiente escolar, apontaram a existência de uma relação com “machismo, classe social, local de residência e racismo”. Não foi relatado nenhum exemplo de violência causada pela LGBTfobia, motivação apontada por 33% dos alunos.

Ao falarem sobre como a escola percebe esse tipo a interferência de prática de discriminatória na aprendizagem dos estudantes, os professores disseram que “os alunos que demonstram agressividade muitas vezes não têm limites e não aceitam regras, interferindo, assim, na aprendizagem”. Destacaram também que a pessoa agredida, na maioria das vezes, apresenta comportamento de “baixa na estima e isolamento”.

Os professores apresentaram seis sugestões para melhorar o impacto da violência na aprendizagem:

Maior participação da família, promoção de palestras sobre violência, reconhecimento dos alunos destaques das turmas, promoção de jogos e torneiros, acompanhamento de alguns alunos pelos profissionais da saúde e planejamento interdisciplinar.

Para conhecer os casos de conflitos existentes na escola, foram entrevistados 137 alunos do Ensino Médio. Os alunos foram questionados sobre o que entendem por violência e 95% deles relataram que é “qualquer tipo de agressão, seja ela verbal ou física”. Quando questionados se já sofreram alguma violência na escola, 42% respondem que sim.

Sobre os principais motivos que geram conflitos e violências na escola, as respostas dos alunos apontaram mais de um motivo, o que chamou a atenção. Para os discentes, os principais motivos que geram conflitos e violência na escola são: 51% racismo, 41% machismo, 33% Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais -

LGBTfobia e 33% classe social. Alguns alunos do campo (35%) relataram que os alunos da zona urbana os inferiorizam por residirem na área rural.

Quanto ao local onde ocorrem os conflitos, 34% dos alunos afirmaram que os problemas acontecem no pátio; 31%, na sala de aula; 18%, no banheiro; 13%, na rua; e 4%, no transporte e outros locais. O índice de conflitos dentro do transporte escolar é baixo, o que significa que há poucas ocorrências entre alunos da mesma localidade.

Em relação à maneira como os conflitos são solucionados, os alunos responderam à pergunta: “Quando ocorrem conflitos e violências, como são solucionados?” - 52% deles disseram que são resolvidos pela direção da escola; 28% afirmaram que a direção, na maioria das vezes, não tem o conhecimento sobre os conflitos; e 20% afirmaram não saber como são resolvidos os problemas.

Em resposta à pergunta: “Você se sente seguro dentro da escola?”, 72% responderam que sim e 28% disseram que não. Os motivos relatados pelos que não se sentem seguros foram: “porque pode acontecer igual aconteceu na escola em Suzano”; “a falta de uma pessoa trabalhando como segurança”; “as pessoas são imprevisíveis”; e “tem medo de massacre”. Verificou-se, dessa forma, que as situações vivenciadas nacionalmente têm relação direta sobre as respostas dos alunos.

A reunião para discussão da Etapa 3: Diagnóstico - Eixo 3: Gestão democrática e participativa – Itinerário 8: Ambiente participativo, realizada no dia 13 de agosto de 2019, contou com a participação de supervisoras, 18 professores e nove alunos representantes das turmas de Ensino Médio.

As supervisoras explicaram o objetivo do itinerário 8, que é discutir sobre a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão da gestão escolar, na intenção de promover um debate acerca da comunicação e da participação de alunos, professores, colegiados e conselhos de classe na gestão escolar.

No momento, explicaram aos alunos e professores que aplicariam “um questionário para que eles fossem respondidos. Os questionários dos alunos seriam respondidos individualmente e as respostas dos professores seriam sintetizadas em um único formulário”.

Os questionários respondidos pelos alunos abordavam questões relacionadas à gestão democrática e participativa no ambiente escolar. As quatro primeiras

perguntas apresentavam uma descrição e os alunos deveriam avaliar em boa, razoável ou ruim. Podemos observar o resultado na tabela 14.

Tabela 14 - Questionário aos estudantes líderes das turmas de Ensino Médio

Perguntas	Boa	Razoável	Ruim
Como é o incentivo a participação dos estudantes na realização de eventos:	03	06	-
Diálogo com os estudantes sobre situações e decisões da escola:	05	03	01
Realização de consulta aos estudantes sobre temas de seu interesse:	02	02	05
Acessibilidade a estudantes com deficiências:	02	03	04

Fonte: Alunos representantes de turmas do Ensino Médio.

Quando questionados sobre o incentivo e a participação dos alunos na realização dos eventos, a maioria escolheu a opção razoável (66,6%) - tal resultado nos leva a refletir sobre as estratégias que estão sendo realizadas pela escola.

Em relação ao questionamento sobre as consultas de temas de seu interesse, a maior parte afirmou ser ruim. A gestão não tem dialogado com os alunos quanto aos assuntos que eles gostariam que fossem trabalhados, sendo as decisões sobre os temas realizadas pelos professores e pela gestão escolar.

Ao serem questionados sobre acessibilidade a estudantes com deficiência, quatro alunos escolheram a opção ruim - acredita-se que a escolha está associada à falta de rampas, banheiros adaptados e sinalizadores na escola.

Os alunos classificaram de 0 a 10 a seguinte questão: “Como é a aceitação, pelos estudantes, das normas estabelecidas na escola?”. A média das respostas foi seis.

Em resposta à solicitação “Identifique dois obstáculos à participação dos estudantes nas decisões da escola”, apontaram “a falta de interesse dos alunos, a frequente falta do transporte escolar e a infrequência dos alunos”.

Quanto à solicitação “Identifique dois facilitadores à participação dos estudantes nas decisões da escola”, os alunos destacaram “a liberdade de expressão e confiança na direção da escola, apoio da escola, e o interesse que a escola tem com os alunos e a maior participação dos pais”.

Os professores foram questionados sobre os espaços de participação democrática e destacaram: colegiado escolar, conselho de classe, os representantes de turmas e as assembleias escolares. Quando indagados sobre a participação dos estudantes nos espaços apresentados, disseram que a “participação dos estudantes faz uma grande diferença”.

Sobre o incentivo e participação dos estudantes nos eventos realizados pela escola, descreveram que “a participação dos alunos é maior quando o evento vale nota”. Em relação à consulta aos estudantes sobre temas de seu interesse, consideraram razoável.

Os professores apresentaram obstáculos à participação dos estudantes nas decisões da escola: “a falta de interesse dos alunos, a falta de maturidade dos alunos e a irregularidade do transporte escolar”. Quanto aos facilitadores à participação dos estudantes nas decisões da escola, destacaram: “oportunidade de expressão, comprometimento da maioria dos servidores e o bom relacionamento com professores, diretor, e demais funcionários”.

No dia 22 de agosto de 2019, as supervisoras e 19 professores reuniram-se para falar sobre a Etapa 3: Diagnóstico - Eixo 4: Fortalecimento do trabalho coletivo – Itinerário 9: Participação e formação dos professores. Esse eixo tem como objetivo discutir as questões que influenciam direta e indiretamente a realização do trabalho coletivo nas escolas, por meio da apresentação de temas como a formação docente, o absenteísmo docente, a frequência e a pauta de encontros pedagógicos promovidos pela escola e o planejamento de aulas e atividades.

As supervisoras destacaram que o intuito do itinerário 9 é 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.

Os professores responderam a um questionário cujas finalidades eram: analisar a formação dos professores; analisar os seus conhecimentos sobre a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Fundamental e a BNCC do Ensino Médio; e verificar como se realizam as formações continuadas.

Quando questionados sobre a sua formação, todos os professores escolheram a opção “especialização concluída” em sua área de atuação. Apenas uma docente disse que, além da formação em sua área de atuação, apresenta uma especialização em educação do campo.

Os professores foram questionados sobre sua percepção em relação à sua formação, sendo quatro alternativas de respostas: a) já se considera formado e preparado o suficiente e não busca aperfeiçoamento; b) já se considera formado e preparado o suficiente e busca aperfeiçoamento; c) não se considera formado e preparado o suficiente e busca aperfeiçoamento; e d) não considera importante. A maioria dos professores escolheu a letra b) e as demais opções apareceram apenas uma vez.

Em resposta à questão: “Em uma escala de 0 a 10, em que 0 significa *completamente despreparado* e 10 *completamente preparado*, quanto você se considera preparado para a implementação do currículo Referência de Minas Gerais do Ensino Fundamental e BNCC do Ensino Médio?”, a média entre as respostas apresentadas pelos professores foi 7. Apresentamos, nos próximos parágrafos, as notas escolhidas em respostas à questão e as justificativas dos professores que são pertinentes ao estudo de caso.

Na avaliação do professor número 1, em relação ao seu preparo para a implementação do currículo Referência de Minas Gerais do Ensino Fundamental e BNCC do Ensino Médio, a alternativa escolhida foi 8, com a seguinte justificativa: “Me considero bem preparado, porém tenho dificuldades em ensinar alunos que não possuem os requisitos necessários para estarem no Ensino Médio”. O professor 2 escolheu a nota 7 “devido ao fato de ter lido, pesquisado e participado de cursos que abordaram a BNCC de maneira clara, porém rápida. É necessária uma adequação à nossa realidade escolar”. O professor 3 justificou sua nota 8, dizendo que “gostaria que o sistema investisse mais nos profissionais da educação, oferecendo cursos gratuitos à distância e que esses cursos fossem valorizados e incorporados em nosso salário”. Os demais professores mencionaram, em suas justificativas, que não apresentam conhecimentos plenos sobre a BNCC e Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Fundamental.

Conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012¹⁰, em seu artigo 33, § 1º:

¹⁰ Lei nº 20.592/2010. Disponível em: <http://sindutemgorgbr.task.net.br/novosite/files/28-12-2012-lei-numero-20-592.pdf>. Acesso em 03 fev. 2020.

A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá: I - dezesseis horas destinadas à docência; II - oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

Das quatro horas semanais definidas pela direção escolar, a escola em estudo orienta os professores a utilizarem duas para planejamento, realizado na sala dos professores sob orientação das supervisoras pedagógicas. As duas horas dedicadas a reuniões, denominadas Módulo II, são realizadas quinzenalmente na escola, totalizando quatro horas.

Os professores foram questionados sobre as reuniões do Módulo II, realizadas pela escola. Em resposta à pergunta “De que forma as atividades formativas, Módulo II, contribuem para o planejamento das aulas?”, os docentes enfatizaram a necessidade de melhoria desses momentos: “As reuniões poderiam nos auxiliar no trabalho específico de competências e habilidades”; “na minha opinião, poderia contribuir se fosse mais específico na área das disciplinas, não contribui de forma satisfatória e sobrecarrega o professor”; “os momentos devem focar na área de interesse e/ou defasagem”; e “não ajudam, pois a maioria dos módulos são temas escolhidos pela SER, como por exemplo os itinerários”.

Outros professores apresentaram pontos positivos das reuniões do Módulo II: “Nos deixa mais próximos da realidade de nossa escola”; “ajuda muito, pois é o momento que temos para tirar dúvidas”; e “as reflexões e estudos que realizamos nas reuniões de Módulo II, nos fazem analisar e perceber se precisamos alterar o planejamento das aulas, a partilha com os colegas sempre enriquecem a prática docente”.

Quando questionados sobre as sugestões de formação que despertavam o seu interesse, sendo as opções: a) metodologias ativas, b) o ensino por habilidade e competências, c) plano de aula, d) planejamento reverso e e) alfabetização na perspectiva do Currículo de Minas Gerais, a maioria escolheu a sugestão de ensino por habilidades e competências. Apenas dois marcaram plano de aula e um professor optou pelo planejamento reverso.

Em resposta à pergunta “Como você completa sua formação?”, cinco professores escolheram a alternativa a) formação oferecida pelo sistema de ensino;

cinco marcaram a alternativa b) formação continuada em serviço por meio dos profissionais da escola; quatro escolheram a alternativa c) formação continuada oferecida por outra instituição; e cinco selecionaram a alternativa d) formação através de cursos on-line.

Os professores apresentaram três pontos de melhoria acerca da análise da participação e da formação dos professores da escola: “Continuidade dos trabalhos ao decorrer dos anos, o reconhecimento e maior interação com a família e maior integração entre o corpo docente, facilitando a interdisciplinaridade entre as metas de trabalho”.

Os professores analisaram, na plataforma do SIMAVE, os dados sobre o indicador de adequação da formação do docente do ano de 2018. Segundo o INEP, conforme as orientações legais para avaliar e classificar as docências segundo a adequação da formação acadêmica do docente e a(s) disciplina(s) em que atuam, nos componentes curriculares obrigatórios previstos na base nacional comum, os professores são classificados em grupos, de acordo com a sua formação.

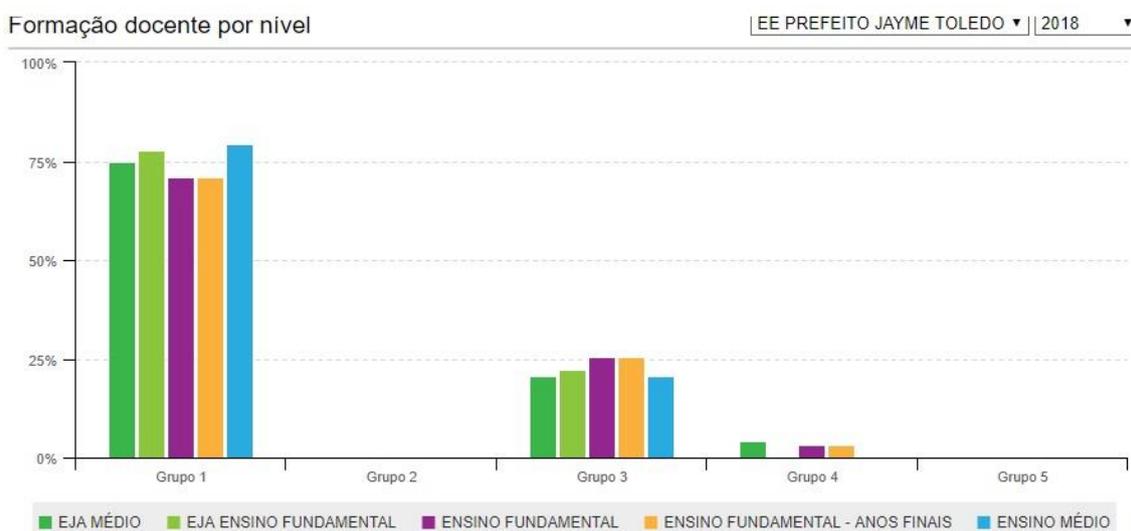
No grupo 1 estão os professores que possuem formação superior na área requisitada, modalidade licenciatura, ou na área requisitada, modalidade bacharelado, mas com curso de complementação pedagógica. No grupo 2 estão os que apresentam formação superior na área requisitada, modalidade bacharelado, mas sem curso de complementação pedagógica. No grupo 3 estão os que possuem formação superior em área diferente da requisitada, modalidade licenciatura, ou formação superior em área diferente da requisitada, modalidade bacharelado, mas com complementação pedagógica. No grupo 4 estão os professores com formação superior, mas que não se encaixam nos grupos anteriores. Por fim, no grupo 5 estão aqueles que não possuem formação superior completa.

Foi solicitado aos professores que fizessem uma análise descritiva do gráfico 6. Em resposta às perguntas “Qual é o grupo com maior percentual médio de professores?”; “Qual é o percentual médio de professores classificados no grupo?”; e “Alguma etapa de ensino foge ao padrão?”, disseram, respectivamente, que “O grupo com maior percentual médio é o grupo 1”; “O percentual médio de professores classificados neste grupo está por volta de 75%”; e que “não há etapa de ensino que foge ao padrão”.

Ao analisar os relatórios de pagamento de 2018, constatamos que as substituições dos professores em licença saúde e férias prêmios foram realizadas

por designados com formação em área diferente do conteúdo lecionado e outras áreas de formação, que se enquadram nos grupos 3 e 4.

Gráfico 6 - Formação docente por nível



Fonte: CAED (s/d).

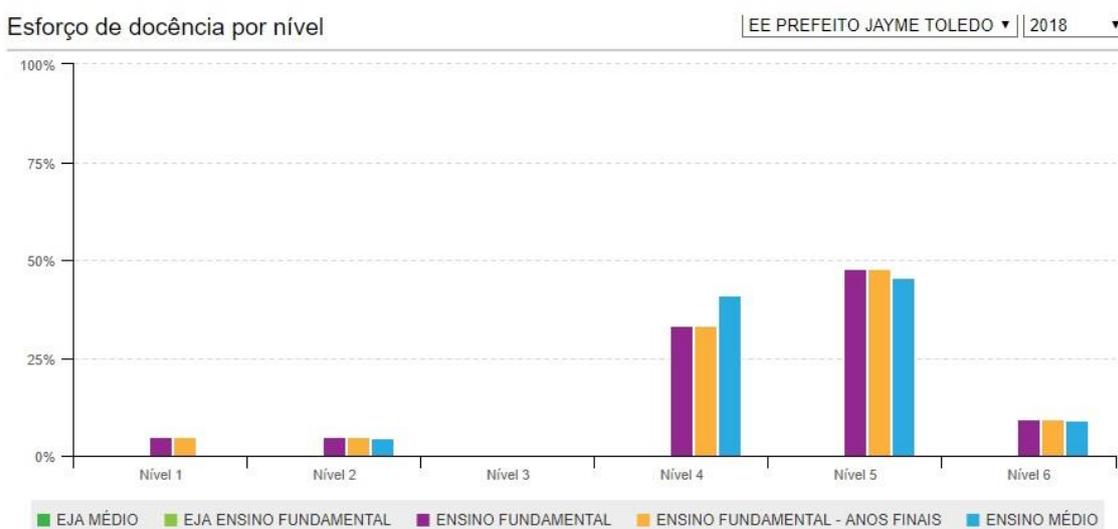
Os professores analisaram também o gráfico 7, com dados sobre esforço de docência por nível. Segundo o site SIMAVE/CAED, o INEP utiliza as seguintes informações para mensurar o esforço de docência:

[...] para desenvolver uma escala que mensure o esforço realizado pelo professor para exercer o magistério. Para tanto, utilizou informações sobre o número de escolas em que atua, o número de turnos do trabalho, o número de alunos atendidos e o número de etapas nas quais leciona. Os níveis dessas dimensões foram organizados de forma ordinal para tornar possível a análise via Teoria de Resposta ao Item. A agregação dessas variáveis, utilizando procedimentos estatísticos adequados permitiu criar uma escala do tipo ordinal, na qual o maior esforço por parte do professor é caracterizado pelo conjunto das variáveis que apresentarem resultados mais elevados. Isto é, quanto maior o número de escolas em que o professor atua, turnos de trabalho, alunos atendidos e etapas em que leciona, maior será o valor agregado do esforço empreendido pelo professor no exercício de sua profissão. (CAED, s/d)

Os níveis que concretizam o esforço dos docentes foram distribuídos em seis grupos: no nível 1, os professores têm até 25 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa; no nível 2, têm entre 25 e 150 alunos e atuam em um único turno,

escola e etapa; no nível 3, têm entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou dois turnos, em uma única escola e etapa; no nível 4, entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; no nível 5, têm mais de 300 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas; e no nível 6, os docentes têm mais de 400 alunos e atuam nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Gráfico 7 - Esforço de docência por nível



Fonte: CAED (s/d).

Após analisar o gráfico 7, os professores responderam às perguntas: “Como está a distribuição de professores de cada etapa entre os níveis?” e “Há maior concentração em um nível?”. As respostas apresentadas pelos professores foram: “A maior parte dos professores fazem parte dos níveis 4 e 5” e “Havendo uma maior concentração no nível 5”.

Quando questionados sobre como a escola percebe o impacto do nível de esforço docente na participação e no engajamento dos professores nas atividades coletivas, responderam: “Nota-se que os professores atuantes em mais níveis de ensino apresentam dificuldade de conciliar horários quanto às atividades são coletivas”.

Em resposta às perguntas “Como a escola percebe que o impacto do nível de esforço docente na aprendizagem?” e “Existe alguma relação com as proficiências da escola no SIMAVE?”, assim disseram:

Percebe-se que o nível de esforço docente pode influenciar de forma negativa ou positiva, haja vista a carga horária dos professores e o público-alvo. Sim, professores sobrecarregados têm maior dificuldade em preparar com qualidade as suas aulas, refletindo na aprendizagem dos alunos.

A SEE constatou que as questões sobre os pontos de melhorias no ambiente escolar apresentados pela comunidade escolar nos Itinerários Avaliativos proporcionaram, em muitas escolas, dupla interpretação. Algumas escolas destacaram as melhorias efetivadas e outras ressaltaram os pontos que precisam ser melhorados. Diante desse fato, a SRE solicitou, por meio de um e-mail enviado no dia 19 de setembro de 2019, que todas as escolas reunissem as equipes de representação dos diferentes segmentos dos itinerários avaliativos para discutir os pontos a serem melhorados.

A comissão de representantes é composta por professores, ATB's¹¹, ASB's¹², alunos e pais. Os representantes da escola em estudo reuniram-se com as especialistas pedagógicas e a direção escolar no dia 20 de setembro de 2019 para discutirem os pontos de melhoria. Após discussões, chegou-se ao consenso apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Pontos de melhorias apresentados pelos representantes

Itinerários	Pontos de melhorias
03	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação e estímulo aos alunos em busca de um projeto de vida. - Envolvimento dos alunos nas ações pedagógicas realizadas pela escola. - Criação de estratégias para utilização dos diferentes espaços/território do município.
04	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da família e comunidade na vida escolar; - Sensibilização da família sobre a sua importância na participação do processo ensino-aprendizagem. - Resgate de valores humanos básicos para a promoção de boa convivência entre professores, alunos e família.
05	<ul style="list-style-type: none"> - Melhora na proficiência dos alunos; - Diminuição da taxa de abandono.
	- Oferta de uma sala de recursos multifuncionais, para inclusão dos

¹¹ ATB's – Assistentes Técnicos de Educação Básica

¹² ASB's - Assistentes de Serviços da Educação Básica

06	alunos AEE. - Valorização do ser humano, com novos olhares sobre os temas: machismo, racismo, LGBTfobia, classe social e local de residência. - Envolvimento da família no contexto escolar.
07	- Diminuição do índice de violência na escola através de parcerias com profissionais da saúde, assistência social, polícia militar, família, conselho tutelar e representantes religiosos. - Efetivação das ações propostas no “Plano de Convivência Democrático”.
08	- Envolvimento dos alunos na busca de soluções para os problemas da escola. - Capacitações dos representantes de turmas;
09	- Formação continuada dos docentes na definição de sua identidade e no aprimoramento de suas práticas pedagógicas. - Participação e envolvimento de todos os servidores nas atividades realizadas pela escola. - Estabelecimento de uma relação entre o perfil do professor e o perfil da turma.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O próximo passo para a conclusão dos Itinerários Avaliativos é a construção do plano de ação, utilizando como base os pontos de melhoria apresentada pelos representantes. A presente pesquisa apresentará o seu PAE por meio das análises dos itinerários, do referencial teórico e das rodas de conversas realizadas com os representantes de pais, professores e alunos sobre as situações e temas que não foram elucidados nos itinerários avaliativos.

Nessa perspectiva legal e mediante toda a mobilização que a escola tem vivido, ainda persiste o desafio de integração de um plano curricular para o Ensino Médio que seja capaz de atender aos alunos do campo e urbanos, que apresentam pequenas peculiaridades, principalmente em relação ao acesso à escola.

Assim, a presente pesquisa tem como finalidade apresentar propostas para a integração curricular no Ensino Médio na E. E. Prefeito Jayme Toledo, de modo a atender aos alunos das zonas urbana e rural por meio da identificação de interesses comuns entre esses públicos.

Após a apresentação da reflexão teórica e analítica sobre a produção do currículo em uma escola do campo, passaremos à etapa de análise dos dados evidenciados por meio de instrumentos de pesquisa e rodas de conversa, buscando a compreensão dos fatores referentes à relação entre currículo e às metodologias de

ensino e suas possibilidades no Ensino Médio na E. E. Prefeito Jayme Toledo. Por meio das análises dos Itinerários Avaliativos e das rodas de conversas, conhecemos as expectativas dos alunos da área urbana e da área rural; avaliamos as possibilidades e estratégias que possam contribuir para tornar a escola mais atrativa; identificamos os fatores interescolares que interferem no interesse e aprendizagem dos alunos; e analisamos as práticas adotadas pelos professores.

A PAE apresentada neste estudo de caso de gestão contribuirá para direcionar as ações em diversas escolas que apresentam características de escolas do campo, a fim de que elas superem os desafios de integração do curricular dos alunos do Ensino Médio.

3 UMA REFLEXÃO TEÓRICA E ANALÍTICA SOBRE A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, descrevemos a metodologia a ser utilizada para a realização da pesquisa de campo. Na segunda, realizamos uma reflexão sobre o currículo, as práticas pedagógicas e a necessidade de políticas públicas educacionais que contemplem os diferentes sujeitos, no caso, alunos das zonas urbana e rural, por meio de um referencial teórico alinhado ao caso estudado.

3.1 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Neste trabalho, buscamos refletir, de maneira ampla, sobre a integração curricular na E. E. Prefeito Jayme Toledo, através de pesquisa de campo e análise de documentos, junto a referenciais teóricos selecionados para compreender as alternativas viáveis à promoção de uma gestão escolar que contemple a integração curricular em suas ações.

Nessa perspectiva, Beane (2003) defende que a integração curricular é a essência de uma escola democrática, pois permite o envolvimento e participação de todos no processo educacional, em busca de uma aprendizagem mais significativa. O autor destaca que algumas experiências com abordagem integradora com estudantes têm demonstrado que os alunos apresentam desempenhos idênticos ou superiores nos testes aos daqueles que vivenciam uma abordagem por disciplinas (BEANE, 2003, p. 91).

Beane (1997 apud AIRES, 2011, p. 266) aponta que o conhecimento nas escolas está organizado, prioritariamente, por disciplinas. Tal organização é alvo de críticas, uma vez que as disciplinas representam mais um fim do que um meio para a educação. Aires afirma que “[...] a principal crítica à abordagem disciplinar do currículo diz respeito à fragmentação do conhecimento” (AIRES, 2011, p. 216).

A organização por disciplinas é criticada porque coloca as disciplinas como fim (finalidade) da educação. Segundo os autores estudados, elas deveriam ser um meio para a construção do conhecimento. Ou seja, usamos os conhecimentos produzidos no âmbito das disciplinas para compreender os fenômenos reais que estão presentes na sociedade, em nossas vidas. Por exemplo, saber História ou

Geografia nos ajuda a compreender como e onde ocorrem certos fatos que lemos nos jornais, servindo para situarmos os fatos em seu contexto.

Santomé (1998 apud AIRES, 2011, p. 221) destaca que “o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, quando estes deveriam ser o ponto de partida na elaboração dos programas educacionais”. O autor argumenta, também, que o currículo organizado em disciplinas, além de não considerar suficientemente as concepções prévias dos alunos, “ignora as problemáticas específicas dos seus meios sociocultural e ambiental”, não sendo capaz de promover uma interação positiva entre eles e os professores, prejudicando a aprendizagem.

Por isso, os educadores precisam estar imbuídos da necessidade de promover, nos espaços escolares, uma proposta curricular integradora. Segundo Iran-Nejad, Mckeachie e Berliner (apud BEANE, 2003, p. 95):

Quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado.

A promoção de uma proposta curricular que se aproxime dos interesses dos alunos deve contemplar a sua vivência, o contexto cultural e seus saberes. Para Beane (1997 apud AIRES, 2011, p. 10),

[...] na Integração curricular, a preocupação não está em reunificar um conhecimento científico fragmentado, mas, sim, integrar o conhecimento escolar e, através deste, aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes.

Quando a abordagem da proposta curricular é integradora, o conhecimento apresenta um significado para o aluno, conforme afirma Beane:

Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. (BEANE, 2002, p. 93)

Na concepção progressista defendida por James Beane (1997), a integração curricular envolve quatro aspectos principais, que podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 2- Concepção progressista de integração curricular defendida por James Beane (1997)

Aspectos principais Integração Curricular	Características
Integração das experiências	Consiste em recorrer às vivências do indivíduo, nas esferas pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Considerar tais vivências significa valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir.
Integração social	Além da educação geral baseada num conjunto de disciplinas, que constituem o que os alunos devem saber, tem relação com uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática.
Integração do conhecimento	Com base na crítica de que o currículo por disciplinas inclui apenas o conhecimento que reflete os interesses das elites, no qual o jovem é levado a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. Em contrapartida, quando o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, são retirados daí os conhecimentos que são relevantes para as mesmas e, dessa forma, são contemplados outros pontos de vista, nos quais estão refletidos interesses de um espectro mais amplo da sociedade.
Integração como uma concepção curricular	Um tipo particular de integração curricular, originária da concepção progressista de educação, e outro tipo de integração curricular, que aplica este termo genericamente a qualquer abordagem que estiver para além da estrita abordagem por disciplinas.

Fonte: BEANE (1997 apud AIRES, 2011, p. 216).

Aries (2011, p. 216) destaca que é necessário sistematizar determinadas características particulares da integração curricular, apesar de algumas delas já terem sido apresentadas:

Em primeiro lugar, o currículo é organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo real. Em segundo lugar, as experiências de aprendizagem em relação ao centro de organização são planificadas de modo a integrar o conhecimento pertinente no contexto dos centros de organização.

Em terceiro lugar, o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização normalmente em estudo, em vez de preparar para qualquer teste posterior e subida de nível. Finalmente, a ênfase colocada em projetos substantivos e outras atividades que envolvem a aplicação real do conhecimento aumenta a possibilidade de os jovens integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significado e de experimentarem o processo democrático de resolução de problema. (BEANE, 1997, p. 20).

Beane (1997) destaca que o currículo deve ser organizado dentro de uma proposta que contemple questões de significado pessoal e social no contexto do aluno, valorizando as experiências significativas de aprendizagem. A formação deve englobar valores relativos ao bem comum, priorizando os conhecimentos para a sociedade mais ampla, e não apenas os interesses de apenas um grupo. Prioriza-se uma concepção de integração que vá além da organização disciplinar.

A partir dessa compreensão, a integração não está voltada para a solução de problemas específicos, mas para o currículo contextualizado, contribuindo, assim, para a formação integral do estudante. Para Beane, a aprendizagem integradora envolve “experiências de aprendizagem inesquecíveis” (2002, p. 94).

Nessa perspectiva, as escolas não devem apenas preparar os alunos para os exames de ingresso no Ensino Superior: elas devem servir aos interesses sociais. Entre tais propósitos, segundo Beane, os mais importantes são: “(1) contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e (2) promover as destrezas e as atitudes associadas com o modo de vida democrático” (BEANE, 2002, p. 93).

Segundo Aires (2011), a organização do conhecimento escolar por disciplina pode ser repensada segundo a interdisciplinaridade e a integração curricular. A partir dos apontamentos de autores como Japiassu (1976), Santomé (1998), Beane (1997), Jantsch e Bianchetti (1995), Aires aponta algumas razões para tais termos não serem tratados como sinônimos (AIRES, 2011).

Na busca por compreender as diferenças entre a interdisciplinaridade e a integração curricular, trazemos a concepção de interdisciplinaridade, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento norteador das diretrizes, elaboradas pelo governo federal com o objetivo principal de normatizar fatores fundamentais pertinentes a cada disciplina, orientando os educadores, que define:

[...] a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida

pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89)

Ou seja, a proposta é promover a interação entre as diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento, nas estruturas do currículo, na busca de superar a fragmentação. Os conteúdos abordados são trabalhados em comum entre as disciplinas, proporcionando a unificação de temáticas, além das disciplinas convencionais, sempre com foco nos problemas do contexto escolar.

Segundo Japiassu (1976 apud AIRES, 2011), embora não exista um sentido epistemológico único do termo interdisciplinaridade,

Pode-se dizer que se trata de um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Um processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes. E ainda, principalmente, um processo pelo qual se possa restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras impostas pelo positivismo.

Aires (2011, p. 219) apresenta os obstáculos que, segundo Japiassu (1976), interferem na implementação de uma proposta interdisciplinar. O primeiro tem relação com todo tipo de resistência imposta pelos especialistas à integração das disciplinas. O segundo obstáculo tem relação com as instituições de ensino e de pesquisa que valorizam as especializações, culminando na fragmentação das disciplinas. O terceiro obstáculo tem relação com a pedagogia, que leva somente em conta a descrição ou a análise objetiva dos fatos observáveis para deles extrair leis funcionais, favorecendo o estabelecimento de fronteiras rígidas entre as disciplinas.

Segundo Fazenda (2013, p.168), a interdisciplinaridade é:

Uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza.

A interdisciplinaridade proporciona trocas de experiências entres os pares envolvidos. Fazenda (2013, p. 72) afirma que “a interdisciplinaridade não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova Pedagogia, a

da Comunicação”, reforçando a importância do diálogo no ambiente escolar para a construção de uma proposta curricular integrada.

Os referenciais aqui abordados podem lançar luz sobre os desafios postos à E. E. “Prefeito Jayme Toledo” para a integração curricular no processo educativo que desenvolve. Uma escola rural, que atende públicos diversos, precisa realizar interdisciplinaridade e integração curricular nos sentidos afirmados pelos autores que vêm sendo citados nesta seção do trabalho.

A integração curricular precisa de interdisciplinaridade em alguma medida. Mas sua realização também depende da integração da escola ao público que atende e com o público que atende, em toda a sua diversidade. A possibilidade de uma formação integradora, na compreensão de James Beane (2003), está relacionada à construção de uma escola democrática, no sentido dado pelo mesmo Beane e por Michael Apple (1997).

Uma escola democrática é aquela construída com a participação de sua comunidade para a tomada de decisões sobre o projeto pedagógico da escola e/ou por meio do desenvolvimento de um currículo que ofereça oportunidades de vivência democrática. Nos dois casos, é essencial que se constitua uma comunidade de aprendizagem (APPLE, BEANE, 1997), que é a reunião de professores, funcionários, alunos e seus pais ou responsáveis em torno de valores comuns, compartilhados em um processo educativo.

A gestão democrática, prevista por lei, é uma concepção de gestão amparada no artigo 206º, inciso VI da Constituição Federal de 1988, como também no art. 3º, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, além de estar contemplada na meta 19 no PNE 2014-2024. Portanto, é considerada como um dos princípios das políticas públicas educacionais. A meta 19 do PNE 2014-2024 apresenta prazo para as instituições educacionais promoverem a gestão democrática:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Teixeira (2000) destaca que uma educação democrática precisa estar alinhada à formação de cidadãos democráticos, capazes de direcionar as suas

ações seguindo princípios éticos ao diálogo, ao livre pensamento e à dignidade humana, podendo tomar decisões políticas com respeito às opiniões divergentes. Para a autora, um dos princípios da educação democrática é a criação de vínculos comunitários no entorno da escola para a promoção de uma cultura escolar participativa e com representatividade.

Em outras palavras, escolas democráticas seriam espaços de exercício da autonomia [...]. A existência de estruturas democráticas de gestão deve visar a criar espaços de discussão e convivência em que possam ser tratadas questões substantivas da educação: a elaboração do projeto pedagógico e seu desenvolvimento, os valores envolvidos no processo educacional. (TEIXEIRA, 2000, p. 34)

Para Gomes (2015, p. 153) “[...] a gestão democrática requer ampliação dos processos participativos para agregar legitimidade e busca fortalecer a autonomia escolar”. Dessa forma, a gestão escolar precisa criar espaços de reflexão no ambiente educacional, a fim de que os diversos segmentos da comunidade escolar possam dialogar sobre os processos educacionais e participar das tomadas de decisões, fortalecendo a autonomia escolar e a integração curricular.

A construção de uma comunidade, seja ela qual for – dado que é um tipo de relação –, depende de escuta, de reconhecimento de diferentes lugares de fala, de experiência partilhada (TEIXEIRA, 2010). Essa é condição para a integração curricular, na perspectiva de James Beane (2003), que não é só a integração entre disciplinas escolares em prol de um projeto interdisciplinar, mas é também integração entre os componentes de uma comunidade escolar em prol de uma educação amparada por valores comuns.

Por isso, é essencial a criação de espaços e tempos de conversa, de troca de experiência, de planejamento, de manifestação de expectativas. Professores, funcionários, alunos e seus pais devem conversar entre si e uns com os outros. A gestão escolar, por sua vez, precisa figurar como regente entre esses vários segmentos participantes do processo educativo. A existência de uma orientação curricular pode ser recurso facilitador dessa regência realizada pela direção escolar (TEIXEIRA; CARVALHO; OLIVEIRA; LESSA, 2017). No entanto, ao lado do currículo devem figurar as práticas de gestão traduzidas em procedimentos que orientem professores para um planejamento partilhado e alunos e seus pais ou responsáveis para uma participação ativa na escola (TEIXEIRA, 2000).

3.2 A PESQUISA DE CAMPO

O objetivo central desta subseção é apresentar o instrumento selecionado para a pesquisa de campo: a roda de conversa para, posteriormente, elaborar propostas para a integração curricular nesta escola, de modo a atender aos alunos das zonas urbana e rural por meio da identificação de interesses comuns aos dois públicos.

A roda de conversa, enquanto instrumental de pesquisa, se encaixa na pesquisa narrativa como uma maneira de produzir dados em que o pesquisador se coloca como sujeito, haja vista que ele participa dos diálogos realizados e produz dados que servirão para a discussão (CRESWELL, 2010). Seu uso permite um compartilhamento de experiências, assim como reflexões sobre o tema, com mediação realizada por meio da interação dos presentes na roda. O objetivo é propor um novo olhar sobre o assunto, compreendendo o significado que os pesquisados atribuem ao tema tratado. Como afirma Creswell (2010, p. 26), “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

A escolha da narrativa como foco da pesquisa deve-se ao fato dela oportunizar uma compreensão amplificada da realidade social vivenciada, tornando-a visível (OLIVEIRA; GERALDI, 2010). A opção por esse tipo de estudo possibilita ao pesquisador treinar seu olhar para compreender as ideias que emergem do discurso dos sujeitos, no caso, alunos, professores e família, ouvidos no decorrer do estudo.

A roda de conversa é um instrumento por meio do qual serão produzidos dados por intermédio de narrativas que ajudarão na compreensão da problemática levantada pela pesquisa. Os sujeitos participantes são narradores em potencial e suas narrativas envolvem discursos, memórias e associações, tornando-se, dessa maneira, uma construção coletiva.

Na roda de conversa, o diálogo se constitui em um momento rico para a partilha de informações, uma vez que tem como pressuposto a escuta e a fala. Por isso, é um instrumental metodológico que permite aos sujeitos envolvidos estabelecerem espaços de diálogo e interação, ampliando as percepções do que está sendo dito.

Carvalho, Silva e Delbone (2018, p.812) destacam os momentos de conversação como:

[...] intercessora de encontros potentes de criação e compartilhamentos de saberes e como fluxo propulsor da potencialização de agenciamentos coletivos de linguagem e diferenciação de subjetividades concretizadas em práticas de linguagens e afetos/afecções (teatro, dança, música, poesia, literatura etc.).

Segundo Ferraço e Carvalho (2012) as conversações têm importante valor no cotidiano escolar, uma vez que as conversas e narrativas mostram as vivências individuais dos alunos, expressando a sua subjetividade, sendo essas fontes de experiências, “potencializando políticas curriculares voltadas para a constituição de comunalidades expansivas”. (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 3)

Portanto, as rodas de conversas têm uma abordagem qualitativa e produzem dados orais para a pesquisa. Nessa etapa, o entrevistador deve estar atento para o modo pelo qual os participantes percebem os eventos questionados, assim como as suas reações.

Os dados derivados das entrevistas não são simplesmente peças de informação precisas ou distorcidas, mas fornecem ao pesquisador meios de analisar os modos pelos quais as pessoas percebem os eventos e as relações e as razões que oferecem para assim fazê-lo. Todavia, elas são mediadas não apenas pelo entrevistado, mas também pelo entrevistador. São os seus pressupostos na interpretação dos dados que também devem ser objeto de análise. (MAY, 2004, p. 172).

Nesse contexto, as rodas de conversa do estudo aconteceram em três momentos, cada um deles guiado por uma questão norteadora que buscou promover a troca de experiências. A partir da questão inicial proposta, os sujeitos foram convidados a dialogar e a trocar ideias. Para se atingir os objetivos da pesquisa, as rodas foram planejadas por eixos temáticos.

As rodas de conversas aconteceram na biblioteca da escola, no mês de outubro de 2019. Ao iniciar a discussão da questão-problema em si, os participantes sentaram-se em círculos. Em seguida, realizamos uma dinâmica de apresentação e explicamos a pesquisa e sua metodologia. Os diálogos foram gravados com autorização do grupo.

Uma das rodas de conversa ocorreu com os alunos no dia 09 de outubro de 2019, com a presença de 12 discentes. Todas as turmas da escola têm representantes titulares e suplentes, tendo sido seus representantes escolhidos pelas características de liderança na representatividade do coletivo. Reunimos esse grupo de alunos para que eles escolhessem aqueles que participariam das rodas de conversa. O roteiro contemplou temas sobre a trajetória no âmbito escolar e familiar; experiência educativa dos alunos anterior à escola; desafios à escolarização, postos pelo local de residência e deslocamento até a escola; rotinas de trabalho; e questões decorrentes do local de moradia que possam interferir na escolarização que não foram elucidados pelos itinerários avaliativos. No quadro 3, podemos observar o perfil dos alunos selecionados participantes das rodas de conversa.

Quadro 3 - Perfil dos alunos entrevistados

Aluno ¹³	Idade	Localização da residência	Série do Ensino Médio
A1	16	Zona Rural	2 ^a
A2	17	Zona Rural	2 ^a
A3	16	Zona Rural	2 ^a
A4	18	Zona Rural	3 ^a
A5	17	Zona Rural	3 ^a
A6	16	Zona Urbana	2 ^a
A7	16	Zona Urbana	2 ^a
A8	16	Zona Urbana	2 ^a
A9	15	Zona Urbana	2 ^a
A10	16	Zona Urbana	2 ^a
A11	18	Zona Urbana	3 ^a
A12	19	Zona Urbana	3 ^a

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A segunda roda de conversa aconteceu com os pais dos alunos no dia 10 de outubro de 2019, com a presença de nove pais. O roteiro utilizado na entrevista coletiva dos pais foi semelhante ao dos alunos, a fim de compreendermos o que eles priorizam na escolarização de seus filhos. No quadro a seguir, podemos observar o perfil dos pais que participaram das rodas de conversas.

¹³ Os nomes dos alunos foram omitidos por questão de sigilo. Todos são identificados com a letra A e um número.

Quadro 4 - Perfil dos pais entrevistados

Responsável ¹⁴	Idade	Localização da residência	Profissão
P1	54	Zona Rural	Lavrador
P2	45	Zona Rural	Lavrador
P3	42	Zona Rural	Lavrador
P4	42	Zona Rural	Funcionário Público
P5	51	Zona Rural	Lavrador
P6	53	Zona Urbana	Funcionário Público
P7	39	Zona Urbana	Funcionário Público
P8	42	Zona Urbana	Comerciante
P9	35	Zona Urbana	Lavrador
P10	37	Zona Urbana	Assistente Social

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio participaram das rodas de conversa no dia 1º de outubro de 2019, sendo dois professores de Língua Portuguesa e três professores de Matemática. A escolha das disciplinas foi fundamentada pela maior carga horária semanal nas turmas e por serem disciplinas avaliadas pelo SIMAVE, permitindo um *feedback* do Plano de Ação Educacional proposto pelo pesquisador. Além disso, considerou-se o fato de que os professores demonstram um comprometimento com a formação dos alunos. Contemplamos, no roteiro da roda de conversa com os professores, suas sugestões para as mudanças curriculares, a fim de adaptar o currículo às especificidades dos dois grupos de alunos atendidos pela escola e às metodologias utilizadas, de modo a promover a integração curricular. Podemos observar, no quadro 5, o perfil dos professores entrevistados.

¹⁴ Os nomes dos pais foram omitidos por questão de sigilo. Todos são identificados com a letra P e um número.

Quadro 5 - Perfil dos professores entrevistados

Professor ¹⁵	Idade	Experiência no magistério	Disciplina
E1	52	27 anos	Língua Portuguesa
E2	41	21 anos	Matemática
E3	35	8 anos	Matemática
E4	27	5 anos	Língua Portuguesa
E5	27	7 anos	Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Analizamos os dados das rodas de conversa com muita atenção. May (2004) ressalta que a gravação apresenta vantagens e desvantagens: a transcrição da entrevista é trabalhosa e tal método pode inibir o entrevistado; por outro lado, o entrevistador não precisa prender a sua atenção às anotações escritas, podendo observar os entrevistados e analisar suas reações, gestos e expressões. Além disso, o pesquisador tem a oportunidade de ouvir o áudio quantas vezes forem necessárias. Levando-se em conta as vantagens e desvantagens, optamos pela gravação das entrevistas coletivas do presente estudo de caso.

Na próxima seção, analisaremos detalhadamente as falas dos entrevistados sobre a integração curricular na E. E. Prefeito Jayme Toledo e alinharemos as ideias e sugestões apresentadas com os teóricos que abordam tal temática.

3.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR A PARTIR DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Organizamos as falas dos entrevistados em três blocos: alunos, pais e professores. Confrontamos e alhamos as respostas apresentadas por segmento nas rodas de conversas com o referencial teórico, para, no próximo capítulo, propor um Plano de Ação Educacional que promova a integração curricular na escola em estudo.

Compreendendo a integração curricular a partir de um conceito de currículo que procura relações em todas as direções (BEANE, 2003) e, ao mesmo tempo, reconhecendo os limites deste trabalho, delimitamos nossa análise a partir do que

¹⁵ Os nomes dos professores foram omitidos por questão de sigilo. Todos são identificados com a letra E e um número.

julgamos importantes para a integração curricular, que é a formação integral dos estudantes.

3.3.1 Estudantes

Como abordamos no primeiro capítulo, o Ensino Médio apresenta características singulares no processo de escolarização dos alunos em todo o Brasil. A preocupação com essa modalidade tem relação com os seus resultados, na maioria das vezes insatisfatórios, além de compreender uma fase da juventude em que são verificadas grandes mudanças.

Para Pereira e Lopes (2016, p. 195), “é preciso entender e refletir sobre a sociedade em que o jovem está inserido e na qual ele experimenta, circula e compartilha afetos”; pois, ainda de acordo com os autores:

Contemporaneidade é marcada por um contexto de transitoriedade e descontinuidade nos mais diversos sentidos. O mercado se modifica intensa e continuamente, formatando a conseqüente falta de perspectiva de compromissos duradouros e enfatizando o curto prazo, o que influencia as relações de trabalho e interfere na criação e no aprofundamento dos laços sociais, explicitando crescentes conflitos em nosso cotidiano.

Nesta sociedade frágil em suas relações, “os jovens sentem a vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades e reversibilidade, vivendo em uma modernidade labirinto” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 194).

É importante, portanto, compreender a juventude “como um grupo social que possui especificidades e que é influenciada pelo meio e modo histórico/social em que se desenvolve, pela qualidade das trocas que proporciona” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 195).

Os jovens, quando envolvidos e motivados, apresentam acentuada participação nas ações realizadas pela escola, no trabalho, na família, nas instituições e nos movimentos sociais. As escolas precisam criar momentos para escutar os jovens e permitir que eles sejam protagonistas do processo educacional. Como educadores, precisamos depositar “[...] um olhar sobre os jovens como atores e não como simples reprodutores daquilo que vivenciam e experimentam” (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 399-400, apud PEREIRA; LOPES, 2016, p. 197).

Segundo Pereira e Lopes (2016, p. 197), o foco deve estar no termo protagonismo, de pensar o jovem como ator principal, capaz de criar e transformar o meio onde está inserido. Os autores destacam a importância de compreendermos aspectos do mundo globalizado, como o individualismo, o consumismo, a desigualdade e o estreitamento de tempo e espaço, entendendo as influências sobre os jovens para produzir, formar e criar alternativas para lidar com situações relacionadas a juventude.

Nessa perspectiva do protagonismo juvenil, a gestão escolar precisa refletir sobre as estratégias que estão sendo adotadas para tornar o jovem ator principal do processo educativo. Podemos observar, na fala da aluna A5, que a comunicação de informações sobre eventos e ações realizadas pela escola não tem conseguido atingir o seu objetivo.

Não tem aquela manhã que você falou que era para decidir sobre os projetos? Só que muita gente da nossa turma não ficou sabendo, não sei se no dia que avisaram a gente não estava. Igual o recital aí também, tem o tema todo ano. A gente não vai nem participar esse ano, aí a gente fica pensando assim, não tem problema, mas a gente queria poder fazer um projeto separado, em relação a tudo que está acontecendo, tem muitos problemas que está passando despercebido. (A5)

A escola precisa lançar um olhar para o jovem como agente de transformação social, considerando-o como sujeito, “[...] um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p. 57, apud PEREIRA; LOPES, 2016, p. 196).

Sendo os jovens agentes de transformação social e sabendo-se que as instituições de ensino desempenham um importante papel em sua formação, cabe a estas um papel muito importante, que é o de aproveitar o contexto de vivência dos estudantes e propor ações de incentivo e práticas que promovam o protagonismo.

No processo de integração curricular, o contexto sociocultural dos alunos é fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa. Segundo Navarro (2005 apud PEREIRA, LOPES, 2016, p. 217), “a escola parece ignorar que a construção do saber passa pela relação da educação com a vida, o estudante perde a visão da sua construção social e cultural”.

Além da construção de saberes, “a escola também é vista como um espaço de sociabilidade, de convivência, de divertimento e a possibilidade de aprender

coisas novas, como uma forma de ressignificar e valorizar esse território de aprendizagens” (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 204-5). O aluno A1 destaca que na escola “deve ter mais brincadeiras. Por exemplo, fazer uma roda com um tema no meio para a gente poder conversar, interagir”.

O relato das experiências escolares dos alunos, na maioria das vezes, evidencia que a escola coloca-se distante de seus interesses e necessidades, com dificuldades em atender às demandas dos jovens, não contribuindo, assim, para a construção do sujeito (DAYRELL, 2007, apud PEREIRA; LOPES, 2016, p. 197).

Segundo Pereira; Lopes (2016, p. 201) os jovens são

[...] interlocutores válidos e privilegiados para a compreensão do Ensino Médio, tratando-os como autores principais que vivenciam, conhecem e, por conta disso, avaliam e criticam a educação que lhes é oferecida. Assim como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

Essa questão é abordada pelo aluno A4, ao falar sobre o ensino descontextualizado de sua vivência cotidiana: “Aquele professor que chega abre o livro todo dia e manda você ler e fazer resumo... Com o tempo aquilo vai ficando automático... Você já não está a fim” (A4). Outra situação apresentada na fala do aluno ressalta a importância de a escola realizar eventos que promovam o debate de ideias.

O Café Filosófico¹⁶ abordou um tema muito importante, o mundo que a gente vive está muito intolerante e o momento serviu para entender um pouco de cada coisa. Porque esses dias eu estava vendo na televisão uma missa e o padre tem preconceito contra os espíritas, aí quando vem uma coisa desse tipo, que mostra que não é nada daquilo que a gente pensa, melhora muito a convivência entre as pessoas. (A4)

Nas rodas de conversas com os alunos, observamos que eles não fazem uma ponte do conhecimento aprendido na escola com o seu cotidiano. Existe uma dicotomia entre o mundo significativo do estudante e o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas, com algumas exceções na disciplina de Matemática, em que os alunos conseguem estabelecer essa relação.

¹⁶ O Café Filosófico é um evento realizado pela escola, coordenado pela disciplina de Filosofia. Em 2019, o evento teve como temática “A tolerância religiosa”.

Eu gosto de Matemática por ser uma disciplina que mais abrange nosso cotidiano... (A4)

Eu gosto de matemática, porque eu uso no meu dia a dia, no meu trabalho. (A3)

Matemática mesmo, cálculo, porque a gente calcula mais. Porque tem que comprar várias coisas, calcula adubo, calcário, mais cálculo básico. (A1)

Os alunos ressaltaram também a importância de a escola proporcionar momentos de discussões sobre temas relacionados à faixa etária deles e, para tanto, a escola deve ouvir dos próprios discentes as sugestões sobre os temas. A Aluna A11 sugeriu que a escola realize, no início do ano letivo, um momento democrático para a escolha dos temas que serão trabalhados. “O debate acerca das compreensões sobre a juventude é de extrema importância, pois delas decorrem determinados tipos de ações direcionadas a essa população”. (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 196)

Então, eu acho “Diversidade¹⁷” interessante. A gente estava estudando sobre carteira de habilitação¹⁸... É uma coisa interessante, pois nós jovens que estamos na faixa dos 17, 18 anos já ficamos na expectativa de tirar uma carteira. Então essa disciplina faz uso de uns temas muito interessantes e que vai ajudar a gente no futuro porque todo mundo hoje em dia pensa em tirar carteira... À noite, o assunto da “Diversidade” estava sendo sobre habilitação. (A12)

Para Mendes (2013), a gestão escolar precisa executar uma proposta bem estruturada de trabalho pedagógico, tendo como foco a inclusão do aluno no ambiente estudantil: “os desdobramentos tenderão a repercutir para a obtenção de um estudante mais motivado e, assim, mais engajado no meio acadêmico”. (MENDES, 2013, p. 264)

Os alunos que residem no campo, na maioria das vezes, são desmotivados pelo contexto em que estão inseridos.

¹⁷ Disciplina de Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho, amparo legal Resolução SEE nº 2842/2016, de 13/01/2016.

¹⁸ Educação para o Trânsito – Será desenvolvida em todo o Ensino Fundamental e Médio, de acordo com art. 76 do Código de Trânsito Brasileiro.

Porque eu estou na roça mesmo, minha vida vai ser sempre sofrer debaixo do sol, nasci assim, então, o meu pai não teve estudo, a minha mãe não teve estudo, e hoje eles estão lá, então vou ser igual o meu pai e minha mãe. Eles já foram criados e crescem desmotivados. (A12)

Diante da falta de motivação desses jovens, a gestão escolar precisa discutir ações com a comunidade escolar para aproximar a proposta curricular do contexto no qual esses alunos estão inseridos, promovendo, assim, a integração curricular de acordo com a vivência dos alunos, tornando-os protagonistas nas ações.

Os alunos também falam sobre a interiorização dos alunos do campo. Segundo A12, “na minha sala tinha a parte da zona rural e a parte da zona urbana, a parte da zona rural se inferiorizava muito, tipo, as meninas aqui da cidade não conversam comigo porque eu sou da roça. Às vezes o preconceito é da cabeça dela mesmo, entendeu?”. Ao serem questionados se em todas as salas observavam essa divisão, os alunos afirmaram que sim e A11 completou: “Toda sala tem, mesmo que seja pequena”.

Segundo Rumberger (2006a), “engajamento acadêmico ou no processo de aprendizagem, assim como o desengajamento social ou nas dimensões da escola, podem influenciar a decisão de se retirar da mesma” (RUMBERGER, 2006a, apud MENDES, 2013, p. 263).

O *déficit* na motivação tem relação direta com a aprendizagem do aluno. Segundo Bzuneck (2009 apud MENDES, 2013, p. 263), quando não existe a motivação, ocorre o declínio no investimento pessoal, na realização das tarefas e na aprendizagem com qualidade, dificultando a formação de sujeitos plenos. Para esse autor, a motivação é aquilo que move uma pessoa, que a põe em ação ou a faz mudar de curso.

Constatamos que alunos motivados apresentam melhores resultados educacionais. Dentro dessa visão, a gestão escolar deve criar ações que visem à motivação do alunado. Mendes (2013, p. 265) destaca que é fundamental “ressaltar o importante papel que a motivação adquire no contexto escolar”.

Pereira e Lopes (2016, p. 205) destacam a importância de que o aprendizado não seja apenas prático; é preciso que seja verdadeiro, intenso e que os alunos sejam capazes de dominar o que está sendo estudado. O aluno A4 destaca uma situação de como ocorre a aprendizagem quando os professores utilizam metodologias diferenciadas.

A gente fez história em quadrinhos sobre tipos sanguíneos e eritoblastose fetal. Aí quando os alunos da sala foram para a frente explicar a gente entendeu mais do que quando a professora mesmo explicou. (A4)

O aluno não incluso no processo educacional, conseqüentemente, não está sendo motivado a permanecer no ambiente escolar. Assim, a escola que não promove a motivação dos alunos pode apresentar elevados índices de evasão.

É importante compreendermos a diferença entre a evasão e o abandono. Segundo Abramovay e Castro (2003 apud MENDES, 2013, p. 263), “a evasão escolar refere-se ao aluno que deixa a escola, mas com a possibilidade de retorno à mesma. Já o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa a escola em definitivo”. Sendo assim, a escola pode criar estratégias para retorno dos alunos evadidos, evitando, com isso, o abandono.

Além das situações apresentadas que culminam com a evasão, Mendes (2013, p 263) destaca que os alunos, ao se depararem com notas baixas, entram em desespero e não veem a possibilidade de serem aprovados; acabam ficando desmotivados e evadem da escola.

Rumberger (2006b) também destaca que a evasão escolar pode estar relacionada a outros fatores, tais como valores, comportamentos e atitudes dos próprios alunos, ou a questões relacionadas a fatores institucionais, como falta de recursos escolares e de apoio familiar. Nas rodas de conversas, os alunos destacaram a situação apresentada pelo autor.

O meu pai não fica no meu pé, ele não me cobra mesmo, minha mãe não vai na reunião mesmo, não sabe o que vai acontecer na minha vida da escola, então não estou nem aí, se eu quiser ir para escola eu vou, se eu não quiser ir eu não vou. (A2)

Sabemos da importância da participação da família na vida escolar dos filhos. Sendo assim, a gestão escolar precisa rever a forma e os objetivos das reuniões, para que estas sejam reformuladas na busca de atender ao seu objetivo principal, que é o envolvimento das famílias na vida escolar de seus filhos. Como podemos observar na fala da aluna A4, “O meu pai acha desnecessário ir para as reuniões, porque todas as reuniões só sabem falar a mesma coisa. A minha mãe acha importante participar”, a escola em estudo precisa reformular as suas reuniões

pedagógicas e administrativas com a família. Os pais na roda de conversa apresentaram sugestões, as quais são abordadas na subseção de análise das falas dos pais e no PAE.

Outra situação desafiadora apresentada na roda de conversa com os estudantes refere-se ao transporte escolar e às condições das estradas, que dificultam a chegada dos alunos até a sala de aula. A2 destaca a “falta constante do transporte e as condições das estradas”. A4 relata a sua dificuldade em chegar à escola: “Eu pego dois carros para chegar até aqui, uma van e um ônibus, quando tem dias que a van estraga e não vai, tem dias que o ônibus estraga e não vai, ou os dois estragam”.

Foi ressaltado, pelos alunos, o descaso das instituições públicas em assegurar o direito à educação, já que o acesso dos estudantes do campo à escola, em alguns momentos, não é garantido. Podemos observar o desinteresse e a falta de empenho das lideranças públicas na promoção desse direito também na fala de A3: “no início do ano a prefeitura teve um descaso aí que ficou quase um mês, o carro estragado e eles não arrumaram nenhum carro”.

Retomando o primeiro ponto discutido nessa análise, Weller (2014, p. 137) afirma que existem momentos marcantes e vistos como marcadores de transição para a vida adulta, como o primeiro emprego, a conquista da casa própria, a celebração de determinados rituais, entre outros. Tal fato pode ser observado na fala de A12:

Muitos que estão nesta roda têm 16 e 17, 18 anos, neste momento que a gente busca assim, um emprego para procurar pelo menos, uma base, um aprendizado, para lá na frente você ter alguma experiência e aqui em Caiana não tem muita oportunidade para emprego para jovens. (A12)

A faixa etária da maioria dos alunos do Ensino Médio acaba coincidindo “com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos” (WELLER, 2014, p. 136). Para Pereira e Lopes (2016, p. 204), existe uma valorização da escola com o futuro dos jovens: os alunos que estudam serão os que terão bons empregos e melhores condições financeiras, ressaltando os valores do consumo e status na sociedade.

Dentro desse contexto, questionamos os discentes sobre seus sonhos e alguns destacaram o desejo de continuidade nos estudos:

Técnico em Enfermagem, Enfermagem não de Técnico em Computador, Marketing... (A1)

A primeira carreira que eu interesse muito é a área militar, carreira militar, ou Psicologia, que eu acho que é uma coisa que chama muito a minha atenção também. Na área da Matemática que eu gostei muito, é porque eu queria fazer Engenharia Civil também. (A2)

Eu gostaria de fazer Advocacia, essas coisas de leis de montar um escritório. (A6)

Eu tenho vontade de se um professor de Química, que eu acho bacana, maneiro, está em baixa no mercado. (A7)

Biologia, ou Química ou Inglês, ou Medicina... Eu não sei qual eu quero. (A10)

Ao pensar os projetos de futuro dos jovens do Ensino Médio, precisaríamos refletir com os alunos a importância de eles encontrarem os propósitos ou finalidades de seus planos, algo além dos sonhos que eles apresentam, que contemplam apenas as profissões (WELLER, 2014, p. 139- 140).

Nessa perspectiva, para Pereira; Lopes (2016, p. 205) o foco principal dos atores escolares deve estar na reflexão sobre a condição juvenil dos alunos e as demandas por eles apresentadas, colaborando para a construção de seu projeto de futuro, articulando as suas necessidades do momento e repensando sobre os desafios da juventude, a fim de criar novas alternativas.

3.3.2 Pais

O primeiro grupo social do qual uma pessoa faz parte é a família. Independentemente da sociedade, da cultura e das especificidades da família, é nesse espaço de vivências que o indivíduo recebe as primeiras e constantes informações para seu desenvolvimento pessoal. De acordo com Pratta e Santos (2007, p. 247):

A família tem passado por inúmeras transformações nas últimas décadas, sendo, portanto, passível de vários tipos de arranjos na atualidade. Entretanto, as funções básicas desempenhadas pela instituição familiar no decorrer do processo de desenvolvimento psicológico de seus membros permanecem as mesmas.

Dentro da perspectiva do desenvolvimento pessoal no seio familiar, Gokhale faz importante consideração:

A família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas também o centro da vida social [...] A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio a sua criatividade, ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. (GOKHALE, 1980, p. 33).

A gestão escolar precisa compreender que a parceria entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento da gestão democrática e participativa. Os processos educativos são complexos e envolvem fatores como aquisição de valores, conhecimentos, competências e habilidade, os quais têm como objetivo preparar os alunos para o exercício da cidadania. Segundo o Art. 2º da Constituição de 1988, a educação é um dever da família e do Estado, devendo, portanto, as duas instituições compartilharem da responsabilidade no desempenho acadêmico.

Pugach e Johnson (1984 apud Cavalcante, 1998, p. 154) destacam que existem barreiras à colaboração entre as escolas e as famílias. A primeira deve-se ao fato de que muitos pais apresentam apatia em relação à escolaridade de seus filhos. Segundo os autores, “algumas razões que causam apatia são: (a) pais que tiveram eles mesmos experiências educacionais negativas; (b) pais com baixa autoestima e (c) normas culturais que estabelecem que professores são superiores aos pais”.

Conforme Cavalcante (1998), a segunda barreira é relativa ao costume de se culpar os pais pelos problemas da criança, principalmente se a família é de baixa renda ou pertence a uma minoria étnica ou social. No entanto, para Rich (1985 apud CAVALCANTE, 1998, p. 154), “esta visão é inaccurada e reflete uma estereotipia com relação às famílias dos alunos”. Para Cavalcante (1998), a terceira barreira tem relação direta com as constantes mudanças demográficas e sociais precárias.

As escolas, enquanto instituições de ensino, enfrentam grandes desafios no envolvimento das famílias no acompanhamento escolar dos filhos e reclamam da ausência das famílias nas reuniões, da falta de controle e limite que os pais impõem e da dificuldade que muitos enfrentam para dialogar com seus filhos e formá-los dentro de valores éticos e morais.

Por outro lado, as famílias se queixam das cobranças realizadas pela escola em relação à responsabilidade dos pais com a aprendizagem dos filhos, da ausência de uma proposta curricular que tenha como base os valores humanos, da preparação dos alunos para o mundo do trabalho e para os desafios não acadêmicos da sociedade. Podemos observar, na fala de uma mãe, um pedido de ajuda:

A escola poderia estar ajudando os pais também porque muitas vezes acontece isso mesmo: os pais enfiam na cabeça o que o filho deveria fazer, e o filho para não frustrar os pais acabam fazendo um curso a contragosto e então eles se tornam um profissional frustrado. Acho que os pais deveriam ser orientados a ouvir os filhos, e, dentro do possível, deixar que eles escolham o que fazer. (P3)

O responsável P7 também destaca a importância da escola contemplar ações na formação dos jovens para o mundo do trabalho: “acho que no segundo ou terceiro ano deveria ter uma disciplina para preparar o aluno a descobrir o que ele quer ser profissionalmente... Não sei assim explicar direito não, como seria isso.”

Os autores Allen e Fraser (2002, apud CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 431) relatam que “a presença dos pais na vida escolar é importante tanto para os alunos quanto para a escola”. Nessa perspectiva, é importante o vínculo da família com a escola. Os autores também ressaltam que as reuniões são momentos que possibilitam a assistência aos pais, levando-os a refletir sobre a sua importância no desempenho escolar de seus filhos, aprender sobre o desenvolvimento e comportamento dos jovens e assumir responsabilidades em relação às ações propostas pela escola.

Segundo Becher (1984 apud CAVALCANTE, 1998, p. 154):

[...] pais que estão envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem uma atitude mais positiva com relação à escola e com relação a si mesmos, se tomam mais ativos na sua comunidade e tendem a melhorar seu relacionamento com os filhos.

Os jovens precisam de referência e exemplo - quando observam o engajamento de seus pais na valorização dos estudos, tendem a refletir positivamente no ambiente escolar. Comer (1984 apud CAVALCANTE, 1998, p. 154) afirma que “o envolvimento dos pais na escola mostra aos alunos que o aprendizado formal e o bom desempenho escolar são importantes, resultando em um ambiente

escolar positivo, conduzindo ao aprendizado”. Lippitz e Levering (2002, apud CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 432) também destacam a importância de a família fortalecer o conhecimento e o significado de escola, para que os jovens possam vivenciar, em seu cotidiano, esses significados e conhecimentos.

Como ressaltamos na análise dos alunos, é importante que eles encontrem os propósitos ou finalidades de seus projetos de vida, algo além dos seus sonhos, que contemplam apenas as profissões (WELLER, 2014, p. 139-140). Quando os pais foram questionados sobre os sonhos dos filhos, também levantaram pontos relacionados à área profissional:

A minha filha, apesar de estar lá na roça, o sonho dela é estudar em uma Universidade Federal e fazer um Curso Superior, ela que vai decidir o que quer fazer, mais sabe que vai fazer. (P1)
 O sonho dele é fazer Odontologia. (P10).
 Ela quer fazer um curso técnico, mas pretende fazer uma faculdade, depende da oportunidade. (P3)
 As minhas meninas têm um sonho de fazer uma faculdade e arrumar um trabalho. (P2)
 A minha tem um sonho desde pequeninha, tem o sonho de fazer Odontologia. (P6)
 O meu é Fotografia, ele acha que Publicidade, mas está indeciso no que ele quer. (P7)
 O sonho dela é Engenharia e Arquitetura [...] (P9)

A gestão escolar deve criar momentos para refletir sobre temas relacionados aos alunos, além de oportunizar ocasiões para que eles apresentem suas necessidades e anseios, para elaborar, com os jovens, um projeto de futuro que atenda às necessidades reais deles.

Para Cavalcante (1998, p. 154), “mesmo com evidências positivas sobre os benefícios da colaboração entre escola e pais, pouco se tem feito no meio educacional para que os familiares dos alunos se sintam como parte do processo educacional dos seus filhos”. Os pais apresentaram sugestões para que as famílias participem das reuniões realizadas pela escola, aproximando-os do processo educacional e engajando nas ações, para que a escola possa estreitar os laços com as famílias. Segundo o responsável P1, para “os pais desinteressados tem que ter um atrativo”. P7 apresentou a sugestão de realizar as reuniões, “fazer separado por sala, ficaria um bate papo, uma roda de conversa”. Ao serem questionados sobre as atitudes com os pais que nunca participaram das reuniões, os responsáveis sugeriram:

Marca uma rodada de conversa com a família, vai ter que vir, se não vim, não tem problema nós vamos remarcar o dia. Marca um dia aí e vem, não é possível que eles não vão vir. Eu pensei assim numa coisa menor, pode até separar por afinidade dos alunos, faz os grupos de quatro, vêm o pai e a mãe, ou pode ser só um, mais um ou dois professores. (P8)

Manda uma cartinha, uma intimação, manda para uns dez essa semana, semana que vem manda para outros dez. (P5)

Bate papo em família, aluno x pais, um bate papo. (P10)

A família precisa promover a valorização da escola, assim como as instituições de ensino devem “rever os seus valores e procedimentos em relação ao aluno e à família. Assim, destacamos a necessidade de os pais serem mais bem orientados pela escola para poderem assessorar seus filhos” (CHECHIA; ANDRADE, 2005, p. 431). Para Cavalcante (1998), a escola tem condições e capacidade de influenciar positivamente alunos e famílias para a construção de uma educação de qualidade.

Os pais destacam a importância de a escola criar momentos reflexão e, com a ajuda de profissionais, auxiliar os filhos na tomada de decisões.

Algum profissional palestrante, que viesse com intuito de fazer com que os jovens se descobrissem, se resolvessem, vamos dizer assim, não ficassem tão indecisos. (P6)

Ajudá-los na organização do pensamento, na linha de pensamento. (P3)

O aluno às vezes vai estudar uma coisa que não vai ser nada daquilo que ele imaginou e vai acabar perdendo o tempo dele. (P5)

A gestão escolar precisa reformular as reuniões para assegurar a participação dos familiares. Nas falas dos pais, observamos que alguns disseram participar das reuniões. Conforme um deles, “eu sempre tive o costume de participar das reuniões, tenho a maior satisfação em participar das reuniões, envolver na vida escolar dos meus filhos”. Outros comentaram que não têm participado: “eu tenho andado em falta, não tenho vindo, mas eu gosto de participar”. (P9)

Entre as temáticas que serão discutidas nas reuniões, os pais sugeriram:

O que ela falou ali do problema, poderia fazer uma reunião com algumas perguntas. Como ela falou assim, o celular atrapalha, o filho entra para dentro do quarto, a visita chega e ele não quer falar. Nesse bate papo, alguma pergunta que vai estimular o filho a falar, não que vai virar um confronto, mas vai despertar o filho a falar

alguma coisa, que às vezes é uma falha minha, como mãe, que vai servir de alerta para os pais, que vai servir de alerta dos filhos. (P3)

Os pais solicitaram que a escola crie estratégias para ajudar seus filhos a realizarem o seu projeto de vida.

Uma coisa que a escola estivesse ajudando, trouxesse um palestrante para que eles pudessem ter uma orientação e descobrir realmente o que eles querem. Porque a juventude é muito instável né? Hoje ela quer uma coisa, amanhã vê que a maioria quer outra, elas começam a mudar de ideia, elas realmente não sabem o que querem, porque a curva está indo para lá, então, tem que acompanhar, e no futuro será um profissional frustrado e preciso descobrir o que realmente deseja. (P3)

A responsável P8 ressaltou a importância de a escola criar momentos de conversa para ajudar os pais a entender melhor os filhos.

Fazer com a presença do Ensino Médio, começar a fazer com a presença do pai com o aluno, com o professor, uma roda de conversa, é muito bom as pessoas poderem falar, geralmente as pessoas não têm acesso à palavra. Às vezes, o pai nem conversa com o filho, e ali ele vai escutar uma coisa ... Tem muitos pais que não imaginam o que o filho pensa, como eles não falam... Os filhos da gente têm muita coisa boa que às vezes a gente nem conhece. (P8)

Para Cavalcante (1998, p. 154), as gestões escolares que pautam as suas práticas pedagógicas em estruturas educacionais ultrapassadas têm dificuldades em relacionar e adaptar as novas dinâmicas sociais e necessidades dos alunos e causam o distanciamento das famílias. Atividades escolares que se perpetuam pela tradição e que são removidas da realidade dos alunos e famílias contribuem para que a escola se torne uma instituição morta, incapacitada a alcançar e servir seus estudantes.

A gestão escolar precisa criar estratégias para valorizar a participação da família na escola, por meio de uma proposta de trabalho conjunto que tenha como foco a formação do ser humano.

3.3.3 Professores

Após análise das diferentes falas dos professores em roda de conversa sobre integração curricular, observa-se que são muitos e variados os problemas encontrados diariamente no desdobramento das práticas pedagógicas. A provocação de reflexões sobre as fragilidades apresentadas nas discussões colocou-nos à prova para o entendimento de suas origens, com vistas a compreendê-las e buscar soluções.

O estudo das falas dos professores durante a entrevista se propõe a ser uma análise da real situação do sistema de ensino da instituição e a uma provocação quanto à prática cotidiana de ensino-aprendizagem da referida escola, apontando contradições estruturais presentes no sistema de ensino e provocando um repensar da própria prática e a discussão com seus pares.

Sob esse prisma, Carvalho (1995 apud CABRAL; CARVALHO; RAMOS) evidencia que:

[...] nem todos os professores estão preparados para ser educadores conscientes de suas funções. Além do conhecimento específico de sua área, o professor deve ter habilidade para ensinar e educar e, para tal, vem um auxílio direto da Educação.

O contexto sociocultural da comunidade em estudo apresenta-se como um desafio. A instituição escolar precisa aprender a trabalhar com as especificidades da região, entendendo que “a vida humana impõe limites, fundamenta normativamente uma ordem, tem exigências próprias” (DUSSEL, 2002, p. 131-132).

No entanto, foram essas peculiaridades da comunidade que conduziram à discussão sobre o currículo e ao desenvolvimento de estratégias que visam estreitar os laços entre todos os segmentos da instituição, de modo que o trabalho desenvolvido vá além de atuar para a comunidade e seja feito com a comunidade.

Questionar a prática implica, portanto, colocar-se como sujeito junto ou contra outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo nos apresenta. Cabe à instituição ouvir os professores e provocar discussões, de modo a dar-lhes dignidade e a coragem necessária para a realização de mudanças, que só acontecem com a quebra de paradigmas internos, crenças e valores estabelecidos ao longo dos tempos no ato de ensinar. Conhecedores de novas perspectivas, os docentes terão

condições de dar o primeiro passo para uma (re) aprendizagem da própria prática pedagógica e se tornar agentes de transformação.

A escola que almeja um espaço democrático e de aprendizagens significativas, com foco na integração curricular, deve pautar o seu fazer pedagógico nas quatro premissas da aprendizagem (UNESCO, 1999): aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Entre as considerações apresentadas pelos professores, todos afirmam que os alunos gostam de estar na escola; entretanto, consideram que as posturas dos discentes não são condizentes com esse apreço, já que se observam atitudes de falta de respeito, interesse e compromisso.

O gosto dos alunos em estar na escola não se deve ao fato de a virem como um espaço de construção de aprendizagens úteis para suas vivências, como podemos perceber pela fala do professor E2.

Existe uma disparidade entre o que eles estudam e a vivência prática deles, eu não consigo ver essa aproximação, ainda, por mais que a gente tem algumas ações nesse sentido, eu não consigo perceber que eles consideram a escola como algo que vai ser muito importante na vida prática deles, ainda mais os alunos do Ensino Médio na vida profissional deles. Ainda existe essa separação ainda, muito forte.

A consideração apresentada pelo professor aponta que as relações estabelecidas entre o ensinar e o aprender são impactadas pelo contexto social vivido pelos alunos. Segundo Paulo Freire, “É preciso insistir: esse saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser (...), mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” (1997, p. 21).

Outro fator apresentado e que corrobora para a não valorização e desmotivação dos alunos para o estudo se deve ao fato de as famílias de muitos estudantes serem agricultoras e pontuarem que o estudo não faz diferença na sua atuação profissional, uma vez que não almejam deixar esse contexto social futuramente. Isso é ressaltado pelo professor E3, “Cultura dos pais, querem ficar na

roça” e reforçado pela fala da professora E1, “Eu acho que é por causa da família mesmo, porque não veem a valorização dos estudos através dos pais”.

Temos conhecimento da importância da família no processo de ensino-aprendizagem do aluno, atribuição reconhecida e garantida por lei, como declara a Constituição Federal, em seu artigo 205. Essa lei estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Cap. IV Art. 53 Parágrafo Único, também configura que é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

À escola cabe, portanto, favorecer a participação da família, mostrando sua importância dentro da instituição escolar, conforme aponta Sisto (2000). Nem a escola pode tomar para si sozinha a tarefa de educar, nem a família deve ausentar-se dela, considerando que a educação deve ser de responsabilidade partilhada entre a família, a escola e a criança, o que representa importante desafio para a educação.

Segundo Vygotsky (2000, p. 87),

A educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola.

Outro ponto assinalado pelos professores, no que diz respeito à motivação dos alunos para os estudos, está na observância de que, ao trabalhar com temas do interesse deles, muda-se a conjuntura desfavorável aos trabalhos que rotineiramente acontecem em sala de aula, havendo sensibilização e motivação por parte dos discentes. Isso ocorre quando o professor se mantém atento às necessidades e aos anseios apresentados pelos próprios estudantes, como constatamos na fala do professor E3:

Inclusive essa semana e semana passada, a gente estava falando a respeito, comentando com eles a respeito do “Setembro Amarelo”, aí

eu perguntei para eles, se alguém tinha comentado algo com eles, alunos do 3º ano, então falaram: “não, ninguém comentou”. Aí eu falei com eles, então vou pegar um texto que eu e Mirela trabalhamos a noite, em Diversidade (disciplina da grade curricular do turno noturno) e vou tirar uma aula minha para trabalhar com eles sobre o “Setembro Amarelo”, eles já me cobraram.

O professor precisa estar atento e comprometido com sua prática; trabalhar com inovação, mas sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo exige organização sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento às necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

De acordo com Santos (1982 apud FLEURI, 1986, p. 89), “na medida em que cabe apenas ao professor a definição dos objetivos, da metodologia e da avaliação do processo pedagógico, este se instaura como um processo de alienação”. Os alunos que não se sentem pertencentes ao processo educacional são impedidos de desenvolver uma aprendizagem significativa e crítica. “As estratégias educacionais, nesta perspectiva, devem ser essencialmente dialógicas e participativas”. (PEREIRA, 1982 apud FLEURI, 1986, p. 58)

Os professores apontam que atividades realizadas de maneira prática apresentam bons resultados. O professor E2 ressaltou que “o projeto Matemática na Prática¹⁹, [as atividades] sempre são bem-sucedidas, só que elas são muito limitadas aos temas”. E1 afirmou que tem dificuldades em trabalhar o conteúdo dessa maneira na rotina escolar: “levei os meninos nas obras de construção civil, eles gostaram demais, mas você não consegue fazer isso o tempo todo, você não consegue inserir, a dificuldade que eu vejo é com a rotina”.

De acordo com Vasquez (1982 apud FLEURI, 1986, p. 59):

O diálogo sobre os problemas vividos se toma, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estritamente ligada à prática. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática e sua verdade é verificada pela própria prática.

¹⁹ Projeto anual realizado todos os anos no mês de setembro, no qual os professores de Matemática contextualizam conteúdos da disciplina dentro de uma temática definida para cada ano letivo.

Para os professores, os projetos que são pontuais e contextualizados trazem significado no processo ensino-aprendizagem. Os docentes destacaram que a formação dos professores apresenta uma deficiência na prática pedagógica, na maneira de abordar os conteúdos de forma contextualizada, deixando passar despercebidas situações que têm significados para os alunos.

Quando a proposta pedagógica reflete a identidade da comunidade atendida pela escola, os resultados tendem a ser melhores, trazendo motivação não só para os alunos, mas para os profissionais de um modo geral, fato observado na fala do professor E2:

Vejo que há uma distinção, eu vi muito claro, os projetos que vêm prontos do governo, eu não vejo como projetos que ajudam nesse processo de interação cultural. A gente acaba cumprindo porque é uma instituição estadual, a gente tem que cumprir, mas eu acho muito sem significado, os projetos criados pela escola, como somos todos dessa região, a gente acaba tendo uma vinculação com a questão cultural.

O trabalho do professor e as relações que ele estabelece dentro de sala de aula são fundamentais para o processo de democratização e promoção da qualidade na educação. O professor deve trabalhar com a realidade que tem em sala de aula: “não adianta ficar se lamuriando, entrando em escapismos. São estes os alunos e com eles têm de trabalhar; é esta a escola, é este o país”, assinala Vasconcellos (2001, p. 67). Na maioria das vezes, os professores responsabilizam as outras instituições:

[...] pra que a escola seja mais atrativa para os alunos, eu acho que o Estado deveria mexer nesta parte do CBC do Currículo, que infelizmente mesmo a gente trabalha, por exemplo, função do segundo grau, inequação, logaritmo, alguns conteúdos que infelizmente, eu vejo pouco, ou nenhuma utilidade no dia a dia. (E4)

O professor E3 comentou que “grande parte das coisas que eles estudam não faz sentido para eles, sentindo nenhum. Não tem nada relativo, por mais que você fale que é importante”. Ele não questionou que a escola é que precisaria mudar, apenas considerou que o aluno deveria começar a achar que aquilo é importante simplesmente porque o professor fala que é, não por ele sentir necessidade de conhecer aquele conteúdo para usar em seu cotidiano.

Nesse contexto, Tiba (1998, p. 59) apud Cabral; Carvalho; Ramos (2004, p. 8) alerta para o fato de que “é inútil esperar que um aluno queira aprender algo que não lhe seja útil. O que realmente acontece é que o aluno não sabe como aplicar o que está aprendendo, daí considerá-lo inútil”.

Em relação ao acesso dos alunos à escola, os professores destacaram problemas como a falta do transporte escolar e as condições precárias das estradas, situações apontadas também pelos alunos e pelos pais. Quando questionados sobre a dificuldade de acesso dos pais à escola, alguns disseram que não há dificuldades, outros afirmaram que sim. O professor E1 destacou: “Eu acho que a maioria, por ser da zona rural, tem dificuldade, gente, porque nem todos têm um transporte”.

Todos os professores concordaram que a falta da participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos é uma questão cultural, tendo em vista que os pais não compreendem a importância da sua participação na vida escolar de seus filhos.

Não existe uma concepção geral da importância da participação deles na escola, eles não têm essa concepção, porque se a pessoa quiser vir, ela vem de qualquer jeito, a escola é muito aberta aos pais, os pais que não veem tanta importância na participação na escola. (E2)

A escola tem a responsabilidade e o compromisso de dialogar, propondo ações com as famílias com a finalidade de educá-las para que entendam bem como seu papel é imprescindível no processo de aprendizagem. Para Tiba (1998, p. 164) apud Cabral; Carvalho; Ramos (2004, p.8), “a escola precisa alertar os pais sobre a importância de sua participação: o interesse em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles estudem”.

Para Gikovate (2001) apud Cabral; Carvalho; Ramos (2004, p.8), a gestão escolar deve criar ações a fim de levar as famílias dos alunos para o ambiente escolar, proporcionando momentos de reflexão para que os pais entendam que os seus filhos precisam notar a presença deles acompanhando e motivando nas atividades escolares.

Quando questionados sobre as ações que a escola poderia realizar para que os pais participassem das reuniões, os professores não se responsabilizaram, mas falaram da importância de a escola realizar parcerias com outras instituições:

Acho que se não houver uma participação de outras entidades em torno da escola, parcerias, né? Que possam cobrar essa presença dos pais na escola, ou só não cobrar, mas que possam nos ajudar na conscientização da importância dos pais na escola, aí fica muito difícil, deixar tudo a cargo da escola fica muito difícil. (E2)

Os professores destacaram as instituições com as quais a escola poderia estabelecer parcerias:

[...] CRAS, Prefeitura por causa de transporte, uma cobrança maior, ter um acesso maior. (E1)

A Secretaria de Obras como foi relatado aqui a questão das estradas, situações isoladas, mas... (E5)

O CRAS faria essa ponte com o Ministério Público, quando identificasse alguma situação que precisasse ser autuado, né, montar um sistema com várias ações e não fique tudo restrito a escola. (E2)

Com a Saúde também, de encaminhar os nossos alunos. (E5)

Tem os agentes comunitários de saúde que passam de casa em casa, eles poderiam questionar: “por que vocês não participam da reunião? Por que você não vai? O que te impede?” Porque seria mais fácil. (E3)

Percebe-se que há muitos desafios a serem enfrentados. Sendo assim, cabe ao gestor motivar a equipe para a busca conjunta de soluções, a fim de executar uma educação de qualidade e que contemple os interesses da comunidade escolar. Conhecer, *a priori*, a realidade onde a escola se insere e o contexto social existente hoje em nosso país é primordial para o início de todo trabalho. A partir daí, sob amparo das legislações educacionais vigentes, será possível traçar, para a instituição, um currículo adaptado à realidade onde ela está inserida.

3.4 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E O ACESSO À ESCOLA

A melhor estratégia para compreender a relação entre a família e a escola é conhecer as ideias e pensamentos dos professores, pais e alunos, atores envolvidos diretamente no processo educacional. Por meio das rodas de conversas, pudemos conhecer melhor os anseios e necessidades e ouvir sugestões dos segmentos. Assim, acreditamos que seremos capazes de propor ações para aproximar os pais da escola e estreitar os laços dos professores com as famílias.

Segundo Oliveira, Marinho-Araújo (2010, p. 101), “educação e escola têm uma relação estreita, apesar de esta não configurar uma relação de dependência,

pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola”. Pela etimologia, a palavra educar, segundo Oliveira, Marinho-Araújo (2010, p. 101 apud GUZZO, 1990), “significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais.”

Quando analisamos as rodas de conversas realizadas com os professores, constatamos que não apresentaram sugestões pontuais que possam ser realizadas por eles mesmos. Os docentes ressaltaram, conforme já dito, a importância de a gestão realizar parcerias para aproximar os pais da vida escolar, omitindo-se da responsabilidade de aproximar a família da vida escolar dos alunos.

Acho que se não houver uma participação de outras entidades em torno da escola, parcerias, né? Que possam cobrar essa presença dos pais na escola, ou só não cobrar, mas que possam nos ajudar na conscientização da importância dos pais na escola, aí fica muito difícil, deixar tudo a cargo da escola fica muito difícil. (E1)

Os professores demonstraram, em suas falas, que estão sobrecarregados em atividades, como podemos observar na declaração de E2: “A questão dos conteúdos, os cumprimentos de nossas obrigações, enquanto profissionais, ou até mais que isso, e a gente sozinho não consegue resolver”.

As propostas apresentadas pelos familiares versaram sobre reuniões de pais em grupos menores, com a presença dos filhos, através de rodas de conversas entre pais, filhos, professores e direção escolar, permitindo que todos tenham direito a se expressar.

Os alunos pontuaram propostas relacionadas ao tempo de envio dos bilhetes, à confirmação que os pais receberam os bilhetes e à importância do transporte. Em relação ao envio dos bilhetes, o aluno A8 pontuou:

[...] porque o dia da reunião eles avisam muito em cima da hora, ele não tem tempo de se programar, trabalha o dia inteiro, chega em casa cansado, como sai assim do nada, fica difícil. É! Que aí dá tempo de planejar. Por exemplo, minha mãe tem alguma para fazer na sexta-feira, se tivesse o bilhete na segunda ou até mesmo na quarta.

A12 destacou: “mesmo que mande o bilhete uma semana antes quatro dias antes, muitos alunos não entregam”. Os discentes sugeriram também que a escola

cobre dos alunos: conforme A7, “a assinatura dos pais no bilhete é interessante”. Outra preocupação está relacionada ao transporte: segundo A3, os pais precisam saber se o transporte os levará até a escola e retornará com eles para suas residências.

Ao longo dos últimos anos, a escola vem desenvolvendo diversas ações que têm o objetivo de aproximar as famílias. As situações foram ressaltadas nas falas dos pais: “os atrativos realizados pela escola (sorteios, lanches, dinâmicas...) para que os pais participem das reuniões”. Apesar dos professores não terem apresentado sugestões que os responsabilizem no processo de aproximação da família, eles destacaram a importância de conscientizar os pais:

Não existe uma concepção geral da importância da participação deles na escola, eles não têm essa concepção, porque se a pessoa quiser vir ela vem de qualquer jeito, a escola é muito aberta aos pais, os pais que não veem tanta importância na participação na escola, né! E aí, você criar essa consciência, não é fácil, criar uma consciência em adultos que não estão conosco aqui, é muito difícil. Então, a escola tenta, faz diversas ações, tentando trazer os pais para a escola, mas infelizmente falta, é uma questão cultural de nossa região, eles não enxergam essa importância, o fato representativo disso. (E1)

Importante refletirmos sobre o papel social da escola, sobre as ações que podem ser desenvolvidas por todos para aproximar os pais do contexto escolar, pois “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação”. (CAETANO, 2004, p. 58)

Oliveira (2002, p.16) sintetiza que o centro da missão da família é a educação moral, ou seja, “a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo”, sendo a função da escola promover ações para aproximar os pais da vida escolar dos seus filhos. Oliveira, Marinho-Araújo (2010, p.103) acreditam que “a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem”.

Através dos Itinerários Avaliativos e dos livros de registros de reuniões de pais, pudemos constatar que não existe uma participação efetiva dos familiares na vida escolar de seus filhos, principalmente dos alunos de Ensino Médio.

Segundo a Constituição Brasileira, é garantido às pessoas em idade escolar o acesso e a permanência em tais instituições (BRASIL, 1988 p. 138). Entretanto, o acesso à escola do campo, na maioria das vezes, é um grande desafio para o estudante, devido às seguintes situações: falta e condições precárias de transporte, estradas inadequadas, dentre outros fatores, que influenciam na aprendizagem dos alunos.

As dificuldades dos alunos do campo para chegarem à escola foram relatadas pelos próprios discentes:

Eu pego dois carros para chegar até aqui, uma van e um ônibus, quando tem dias que a van estraga e não vai, tem dias que o ônibus estraga e não vai, ou os dois estragam. (A4)
Se chover não tem como. (A5)

E3 destacou que os alunos do campo “relatam a dificuldade de chegar na escola, a questão do transporte, os alunos da zona rural, todo o dia chega atrasado. Os alunos da noite falam da questão de trabalhar, trabalho, cansaço, que não sentem vontade, que vir para escola dá sono”.

As dificuldades apresentadas têm reflexo direto sobre a aprendizagem dos alunos, influenciando na sua motivação em permanecer na escola. Conforme os professores:

Acaba desmotivando, porque vamos supor em épocas de chuva, quando o transporte escolar, ele como as estradas são ruins os alunos acabam não vindo, isso desmotiva também, agora não sei disser se isso é suficiente para fazer o aluno parar, mas que é desmotivante é, o aluno perde duas a três aulas em uma semana em função de uma chuva, quando ele retorna para escola ele já tem uma defasagem. Aí como falta estrutura família para pode acompanhar isso, deveria acompanhar isso em casa, então é desmotivante para o aluno. (E1)
Ele não teve condições de colocar o conhecimento na prática, ele não considera os conhecimentos adquiridos importantes para a vida dele. Eu observo uma falta de projeto de vida. (E2)

Os problemas em relação ao transporte têm influência direta na desmotivação dos alunos, devido ao rompimento na sequência didática dos conteúdos, situação também ressaltada nas falas dos pais. Segundo P2, “os filhos ficam prejudicados, porque a matéria que foi explicada não volta a ser explicada”.

Outro fator preocupante é o fato de o transporte escolar ser gerido pelo município. De acordo com a Lei nº 21.777, de 2015, o estado institui o Programa

Nacional do Transporte Escolar de Minas Gerais – PTE/MG, sendo assegurada a transferência direta, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG, de recursos financeiros aos municípios, para custear despesas com o transporte escolar dos alunos da rede estadual de ensino, residentes na zona rural, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere.

Os professores apresentaram, em suas falas, a preocupação em relação ao município gerenciar o transporte escolar, uma vez que a gestão atual não tem a preocupação de assegurar efetivamente o direito dos alunos a esse transporte.

Pelo transporte não ser gerenciado pela escola é um grande problema, né! Porque o transporte é gerenciado pelo município, a escola não tem autonomia até mesmo de organização em cima do transporte. A gente acaba ficando refém de uma estrutura que é falha que vem do município, né! Esse é um problema sério em relação ao transporte escolar. (E1)

Podemos constatar o descaso da gestão municipal com o transporte escolar por meio das falas de pais e alunos. Segundo o aluno A3, “no início do ano a prefeitura teve um descaso aí que ficou quase um mês, o carro estragado e eles não arrumaram nenhum carro”.

3.5 O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social. Para que esse direito seja assegurado à população rural, as políticas para educação do campo devem priorizar e valorizar as suas culturas (BRASIL, 1988). Arroyo (2007, p. 158) afirma que “a formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos”, excluindo, assim, a diversidade presente no campo.

Quando utilizamos no texto os termos “campo” e “zona rural”, estamos nos referindo à localização dos alunos. Os termos “educação rural” e “educação do campo” apresentam diferenças ao longo do processo histórico. A educação rural pertence a um único modelo de escola, para atender aos alunos da zona rural/urbana. A educação do campo tem como finalidade fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais (CALDART, 2003)

O ideal da “educação do campo” é coerente com as ideias de luta do patrono da educação brasileira Paulo Freire, que defende a educação emancipatória a partir de uma prática reflexiva e coletiva do seu contexto. Para Freire, “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio”. (FREIRE, 1979, p. 16)

Nessa perceptiva, o estudo de caso se fundamenta nos princípios norteadores da “educação do campo”. Os anseios dos pais é que os alunos conheçam os valores e prazeres de viver no campo:

Ele vai aprender a valorizar o que tem, e o lugar onde ele cresceu, que é possível viver sim, com dignidade daquilo e daquele lugar que ele se formou. Até porque nós aqui, todo mundo praticamente todo mundo tem alguma relação a roça... o negócio é capinar, tudo bem que seja capinar, mas a roça não é só capinar pra quem está lá, é possível viver bem lá no campo, só precisa de incentivo, que eles tenham essa visão. (P3)

Precisamos, assim, desmistificar a superioridade da cidade em relação ao campo. A desvalorização do homem do campo ao longo do tempo restringiu sua capacidade de se reconhecer como sujeito de sua própria história e sua identidade como algo de valor.

[...] muitas vezes o camponês se recusa a assumir a sua identidade, pois, ao longo de sua vida, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior a cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a cultura camponesa. (COMILO, 2008, p. 21).

Segundo Silva Junior e Borges Netto (2011), é preciso criar relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. “O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 21). É importante, portanto, a superação da dicotomia entre o rural e o urbano.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (1998), a educação do campo tem compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social na busca de uma vida digna. A escola, ao assumir o compromisso com as pessoas do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a

inserção de educadores e educandos na transformação da sociedade. Nessa perspectiva de valorização da cultura do campo, os pais clamam por uma proposta que proporcione uma reflexão sobre a vida no campo.

Podemos observar, no relato de responsáveis e alunos, a interiorização dos alunos do campo:

Outra coisa também que a escola deveria abrir a visão dos jovens, porque a gente vê muito, como mãe eu já assisti isso, desce os alunos do ônibus, alguém olha e fala assim: “lá vem a fubazada”. Só que o que os alunos daqui da rua comem vem de lá, e eles não valorizam isso. (P9)

P3 complementou: “porque o povo da roça, a impressão que a gente tem, a certeza de que os jovens lá da roça eles se sentem um pouco envergonhados de admitir que são de lá, isso nunca foi vergonha, isso nunca foi vergonha”. Essa situação também foi destacada pelo estudante A5: “todo mundo conversa, discute as coisas, mas se for para separar um grupo para fazer um trabalho, fica assim: o pessoal da rua e o pessoal da roça”.

A educação do campo deve contemplar a cultura e os saberes do campo na produção do conhecimento, “[...] pois um dos objetivos da educação popular é contribuir para criar condições do povo ser sujeito do processo de produção do conhecimento e de sua própria vida” (MOLINA, 2006, p. 12). Uma mãe relatou: “vivemos em uma cidade interiorana, onde todos dependem diretamente da área rural”, destacando a importância de a escola trabalhar temas relacionados ao campo.

De acordo com Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 13), quando reivindicamos:

Por uma educação do campo, estamos lutando: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que atenda à história, à cultura e às causas sociais e humanas do homem do campo, ou seja, uma escola pensada para atender as necessidades da população do campo, que tenham as suas raízes na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido.

Segundo Molina (2006, p. 10), “a especificidade da educação do campo em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente

associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza”. Para Caldart (2002, p. 22), a educação do campo:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações (...).

Nesse sentido, compreendemos que a educação do campo é uma proposta que visa à formação plena do homem do campo, respeitando seus saberes e culturas.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), as escolas têm como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A concepção do movimento “Por uma educação do campo” define escola do campo como:

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (FERNANDES, CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53).

A escola tem um papel social muito importante na formação dos alunos: além de ensinar, ela é responsável por transmitir valores, embasada na valorização da cultura de seu povo. Para Leite (1999, p. 99):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade,

sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Os pais ressaltaram a importância da escola para que os alunos consigam realizar os seus sonhos. Conforme o responsável P5, “sem a escola não tem jeito de chegar a nada”. Para P3, “a escola é a base do aprendizado né! E sem essa base não é possível chegar algum lugar”. Os alunos destacaram que a escola é o primeiro passo, ressaltando a contribuição dos professores no direcionamento do futuro e reconhecendo a contribuição dos docentes para que eles alcancem os seus objetivos.

Na escola do presente estudo de caso, percebemos as diferenças culturais e de acesso à escola dos alunos do campo e da zona urbana. Os dois tipos de alunos, com saberes diferentes, contribuem para exclusão entre os pares e para a desigualdade que marca a cultura escolar.

As escolas não conseguem ver os educandos como iguais perante os saberes e a capacidade de aprendê-los. Essa visão marcada pela desigualdade dos alunos perante o conhecimento é uma marca da cultura escolar. Classificar é uma rotina desde a hora de enturmar, agrupar até a hora de aprovar, reprovar. Hierarquizar os desiguais é inerente à cultura escolar e docente e condiciona as lógicas em que tudo se estrutura nas escolas. (ARROYO, 2007, p. 29).

Segundo Caldart, Cerioli e Fernandes (2011), pensar uma proposta de escola do campo é pensar nas transformações que a realidade vem exigindo para a escola nesse espaço social, em determinado momento histórico. Foram apresentadas, durante a Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, propostas pedagógicas que priorizam os saberes e a cultura do campo. A escola precisa passar por algumas transformações para que possa ofertar uma educação pública de qualidade. Caldart, Cerioli e Fernandes (2011) apresentam algumas transformações necessárias, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 - Transformações que a realidade exige da escola, segundo os autores Caldart, Cerioli e Fernandes (2011)

<p>Primeira Transformação: Papel da Escola</p>	<p>Novos compromissos assumidos pela escola: Compromisso ético/moral com os indivíduos inseridos nas práticas educacionais, reconhecendo-os como pessoas humanas, diferentes e de direitos nas relações pedagógicas, metodologias de ensino e aprendizagem.</p>
--	---

Segunda Transformação: Processos de Gestão da Escola	Democratização da escola, sendo a mesma constituída e reconhecida como espaço público: ampliação do acesso à escola com maior participação da população nas questões do cotidiano escolar.
Terceira Transformação: Pedagogia Escolar	Primar por uma prática pedagógica que responda a seguinte questão: quais são os principais aprendizados a serem construídos pelos sujeitos nela inseridos e que devem ser oportunizados pela escola?
Quarta Transformação: Currículos Escolares	Enfatizar a importância de um currículo que vincule educação à cultura e à história dos povos camponeses. Reconhecendo as e valorizando-as como elementos de constituição dos indivíduos críticos e autônomos, rompendo com a cultura dominante que anula o passado das pessoas.
Quinta Transformação: (Trans)formação dos Educadores	Valorização, qualificação e formação dos (as) educadores (as) do campo, para que estejam aptos a possibilitar as demais transformações do espaço escolar, apresentadas até aqui.

Fonte: CALDART; CERIOLI; FERNANDES (2011, p. 54-59).

A quarta transformação das escolas está relacionada ao currículo escolar, que deve vincular a educação à cultura e à história dos povos. Para Arroyo, as escolas precisam repensar os currículos, as especificidades de cada tempo humano, entendendo os processos de ensinar, aprender e formar. Os currículos não compreendem apenas os conteúdos de cada disciplina; eles “organizam conhecimentos, culturas, valores, técnicas e artes a que todo ser humano tem direito”. (ARROYO, 2007, p. 37).

Ao abordarmos a temática “currículo”, devemos compreender que ela apresenta diferentes concepções, as quais nos permitem conceber a educação incorporando, com maior ou menor ênfase, discussões sobre:

[...] os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Para Silva (2016), não podemos olhar para o currículo com a mesma inocência, pois ele é lugar de espaço e território, também de trajetória, viagem, percurso, ele é biografia, texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2016).

Para Arroyo, “o currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima” (ARROYO, 2007, p. 22), sendo o reflexo da construção coletiva, a representação do todo, com significados definidos, “[...] currículo não como uma parte legitimada da cultura transportada para a escola, mas a própria luta pela produção de significado” (LOPES, 2011, p. 93).

Importante ainda entendermos a compreensão de currículo apresentada por Macedo (2006, p. 105), que diz:

Não vejo o currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência. O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação.

Diante do exposto por Macedo, compreendemos que a construção da proposta de integração curricular para os alunos do campo e urbanos, do Ensino Médio, deve buscar integrar as várias culturas em uma proposta curricular, “pois o currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com a diferença”. (MACEDO, 2006, p.105).

Quando as propostas curriculares são distantes da realidade sociocultural dos alunos do campo, contribuem para a criação de um contexto em que “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico”. (MACHADO, 2009, p. 194).

Precisamos aproximar os currículos do cotidiano dos alunos. Para isso, as escolas devem repensar os seus currículos, proporcionando momentos de discussões e reflexões, capazes de confrontar os diferentes saberes, na construção de uma proposta curricular que atenda aos dois públicos de alunos, como defende Veiga:

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (VEIGA, 1995, p. 82).

De acordo com Arroyo,

[...] o currículo de uma escola abrange desde os conteúdos, seus ordenamentos, sequenciação, hierarquias e cargas horárias. [...] vêm crescendo as sensibilidades para com o currículo das escolas, porque percebemos que a organização curricular afeta a organização de nosso trabalho e do trabalho dos educandos. (ARROYO, 2007, p. 18).

No próximo capítulo, apresentamos o Plano de Ação Educacional, estruturado com base no referencial teórico e nos dados analisados, visando promover a integração curricular da E. E. Prefeito Jayme Toledo a partir de ações que propiciem momentos de diálogos e articulação entre alunos, pais e professores.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA DO CAMPO

Neste capítulo, após as pesquisas bibliográficas e as análises das pesquisas de campo, pressupondo que as dificuldades enfrentadas pela gestão relacionam-se com a proposta de práticas capazes de envolver a comunidade escolar, de forma a manter o interesse de todos os alunos do Ensino Médio, em especial no que tange os alunos do campo, apresentamos o Plano de Ação Educacional – PAE, com sugestões de propostas para atender às especificidades da instituição estudada, direcionando-se ainda a outras que vivenciem semelhantes situações.

Antes de apresentarmos as análises das propostas, realizaremos uma breve retrospectiva da organização da dissertação. No segundo capítulo, apresentamos o caso de gestão, os amparos legais nacionais e estaduais da educação do campo, o perfil dos alunos de Ensino Médio atendidos pela instituição em estudo e, através dos itinerários avaliativos, observamos os pontos de melhorias propostos pela comunidade escolar.

As abordagens foram de suma importância para a elaboração de uma proposta de integração curricular para a E. E. Prefeito Jayme Toledo, assim como o desejo da gestão em promover essa discussão, ação que é parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo abordou os referenciais teóricos que possibilitaram a compreensão acerca dos desafios da integração curricular, a descrição do percurso metodológico da pesquisa de campo e as análises das falas dos seguimentos de alunos, pais e professores.

O plano apresenta sugestões de práticas e ações, fundamentais para nortear os trabalhos realizados pela escola, apresentados ao longo da pesquisa. Sabemos que não existem receitas prontas que necessariamente levem a bons resultados, mas as propostas visam contribuir para a formação dos alunos atendidos pela instituição.

O plano contempla os seguintes aspectos: formação continuada dos professores na promoção da integração curricular - realizar o planejamento por área do conhecimento e refletir e trocar experiências na busca da integração curricular; e envolvimento e participação das famílias - realizar rodas de conversas e o

protagonismo juvenil, motivar o protagonismo através das lideranças de turmas e a sensibilizar os estudantes à construção do projeto de vida. No quadro seguinte está apresentada a organização da proposta do PAE.

Quadro 7- Ações do Plano de Ação Educacional

Segmento	Frente de trabalho	Ação
1	Formação continuada dos professores para a promoção da integração curricular.	Realizar o planejamento por área do conhecimento.
		Refletir e trocar experiências na busca da integração curricular.
2	Envolvimento e participação das famílias.	Realizar Rodas de Conversas com as famílias.
3	O protagonismo juvenil.	Motivar o protagonismo juvenil através das lideranças de turmas.
		Sensibilizar os estudantes à construção do seu projeto de vida.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Em todas as ações propostas, utilizaremos planilhas 5W2H, ferramenta administrativa que pode ser utilizada para registrar, de forma organizada e planejada, como serão realizadas as ações, por quem, quando, onde, por que e quanto custarão, além de ser de fácil entendimento.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

A gestão escolar deve criar meios para oportunizar a formação continuada em serviço de seus professores. Dessa forma, a equipe gestora deve organizar momentos para a reflexão sobre as práticas pedagógicas na busca da integração curricular. Os tempos disponíveis para a formação continuada do professor no ambiente escolar na rede estadual de Minas Gerais são estabelecidos pela Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, em seu artigo 33, § 1º, apresentado anteriormente.

Sendo quatro horas semanais definidas pela direção escolar, os professores devem destinar duas horas para planejamento individual ou coletivo, que é realizado na sala dos professores sob orientação das supervisoras pedagógicas. As outras

duas horas são dedicadas a reuniões, denominadas Módulo II, realizadas quinzenalmente na escola, totalizando quatro horas.

Como podemos constatar, a gestão escolar tem quatro horas disponíveis dedicadas à formação do professor em serviço. Na busca pela integração curricular, propomos ações para as duas horas dedicadas ao planejamento e para as duas horas de reuniões. Apresentaremos uma proposta de planejamento organizada nas áreas do conhecimento e nas reuniões do Módulo II - Momento de reflexão e trocas de experiências na busca da integração curricular.

4.1.1 Realizar o planejamento por área do conhecimento

Iniciaremos apresentando todas as ações através das planilhas 5W2H, que é uma ferramenta que auxilia a gestão a racionalizar as suas ações. No quadro 8 apresentamos a primeira ação de planejamento por área do conhecimento.

Quadro 8 – Ação 1 do PAE na ferramenta 5W2H

Realizar o planejamento por área do conhecimento	
O quê?	Organizar a formação dos professores por área do conhecimento.
Por quê?	Porque foi identificado durante a pesquisa que os professores apresentam dificuldades em aproximar as disciplinas ao cotidiano dos dois públicos atendidos pela escola, e ainda a necessidade observada da integração de temáticas nas disciplinas das áreas do conhecimento.
Onde?	Escola Estadual Prefeito Jayme Toledo
Quando?	Semanalmente, durante todo o ano letivo.
Quem?	Equipe gestora e professores das disciplinas
Como?	Através de elaboração de planos de aulas semanais por disciplinas, em que cada área do conhecimento alinhará os conteúdos em uma proposta integrada.
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A aprendizagem escolar está intimamente relacionada ao currículo, que tem por objetivo orientar as práticas pedagógicas, os anseios, necessidades e condições dos estudantes.

O termo currículo vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida” (SILVA, 2007), o percurso que se trilha. O currículo deve estar relacionado ao projeto pedagógico, à política educacional da escola. Relativamente aos conteúdos considerados clássicos, o currículo deve ser atualizado, levando-se em conta a dinâmica da sociedade, em especial o meio onde se insere a instituição, apontando os conteúdos imprescindíveis de que os alunos precisam apropriar-se.

A gestão escolar deve organizar ações que abordem conteúdos imprescindíveis para a vida dos alunos, estabelecendo entre eles relações e interações, sendo, assim, arraigados de significados e valores. Vemos, nos momentos de planejamento dos professores, a oportunidade de efetivar uma proposta que assegure a integração curricular.

O educador Paulo Freire, em carta escrita aos professores, destacou que:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28)

A construção curricular por área de conhecimento tem como proposta a interdisciplinaridade ou, para além desta, a integração curricular, de modo que estas não sejam vistas como uma junção de disciplinas, mas como uma construção que se dá em uma perspectiva do cotidiano do aluno, a partir de uma avaliação diagnóstica da realidade realizada com os professores.

Organizaremos os momentos de planejamento na escola por área do conhecimento, conforme quadro a seguir.

Quadro 9 – Organização semanal dos estudos das áreas do conhecimento

Área do Conhecimento	Disciplinas	Dias da semana
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Literatura, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes e Educação Física	Segunda-feira
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia	Terça-feira
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Física e Química	Quarta-feira
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Quinta-feira

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A sexta-feira será dedicada a um momento de reflexão entre a equipe pedagógica e a gestora, visando acompanhar e avaliar os planejamentos das ações realizadas pelas áreas do conhecimento.

Para facilitar a organização e o acompanhamento das propostas, utilizaremos o Formulário de Acompanhamento do Planejamento Semanal proposto por Fernanda Ramalho (2019).

Conhecendo o formulário apresentado por Fernanda Ramalho (2019) em sua dissertação de mestrado defendida no PPGP, julguei que essa orientação também poderia auxiliar na organização do planejamento dos professores. Ainda que a escola da professora seja de formação profissional e o objeto de estudo deste trabalho seja uma escola do campo, o formulário pode ser uma contribuição importante para organizar e registrar os planejamentos por área do conhecimento na busca de ações de integração curricular. Além da organização e do registro dos professores, o formulário criará uma memória a que todos da escola podem recorrer para acompanhamento futuro do que foi planejado.

Quadro 10 - Formulário de Acompanhamento do Planejamento Semanal

Planejamento por área do conhecimento				
Data do planejamento: ____/____/____				
Professores presentes:				
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
Planejamento da semana por disciplina				
Disciplina		1ª Série	2ª Série	3ª Série
Disciplina 1	Conteúdo			
	Como			
Disciplina 2	Conteúdo			
	Como			
Disciplina 3	Conteúdo			
	Como			
Disciplina 4	Conteúdo			
	Como			
Proposta de ação integrada				
Disciplinas		Ação		

Fonte: OLIVEIRA (2019).

Através do formulário, os professores organizarão os seus planejamentos, registrando, por área, o conteúdo previsto para a semana seguinte em cada disciplina, como também o conteúdo que será ministrado e a prática pedagógica a ser utilizada. Após a organização dos conteúdos nas disciplinas, será possível propor ações integradas.

A utilização desse documento permitirá que os professores das outras áreas do conhecimento tenham acesso ao planejamento para alinhar as suas propostas semanais às temáticas em discussão e consultar outros segmentos da comunidade escolar.

4.1.2 Refletir e trocar experiências na busca da integração curricular

No quadro 11 consta a organização da Ação 2: momentos de reflexão e trocas de experiências na busca da integração curricular, na ferramenta 5W2h.

Quadro 11 – Ação 2 do PAE na ferramenta 5W2H

Refletir e trocar experiências na busca da integração curricular	
O quê?	Organizar a formação dos professores nas reuniões de módulos
Por quê?	Porque foi identificado, durante a pesquisa, que os professores tiveram dificuldades em apresentar estratégias metodológicas de sucesso. A oportunidade de estudar e refletir sobre autores que abordam a temática integração curricular e estratégias metodológicas ampliaria os conhecimentos para a promoção da integração curricular.
Onde?	Escola Estadual Prefeito Jayme Toledo
Quando?	Quinzenalmente, durante todo o ano letivo.
Quem?	Equipe gestora e professores das disciplinas
Como?	A equipe gestora escola realizaria, com os professores, momentos de reflexão sobre autores que abordam a integração curricular e novas estratégias metodológicas,
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

De acordo com Leite (2010, p. 02),

um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua que lhe forneça elementos para a constante melhoria da sua prática é o elemento mais importante para educação de qualidade.

Para que ocorram as mudanças no ambiente escolar visando a uma educação de qualidade, os professores precisam estar em constante formação, buscando novos aprendizados e refletindo frequentemente sobre suas práticas, de modo que esses conhecimentos conduzam às mudanças necessárias. Vemos, nas reuniões Módulo II, um importante momento para que os professores possam adquirir novos conhecimentos e compartilhar informações.

Nesses momentos, podemos desenvolver, no professor, o hábito de refletir sobre suas atitudes diante das mais variadas demanda de sala de aula, com vistas ao entendimento e à implementação da integração curricular e de metodologias diferenciadas, desenvolvendo o senso de pertencimento ao campo da educação em questão e a promoção da qualidade no ensino ofertado.

Refletir sobre a integração em um currículo segmentado não é tarefa fácil, como relatam alguns estudiosos, como Beane (2003), principalmente quando se trata de integração curricular; para isso, os professores devem estar imbuídos da proposta.

A pesquisa apontou que os professores da E. E. Prefeito Jayme Toledo têm dificuldades em realizar a integração curricular; contudo, são profissionais que discutem suas práticas e sempre estão receptivos a novas estratégias pedagógicas.

A equipe pedagógica ficará responsável pelo planejamento e direcionamento das ações a serem realizadas nas reuniões. O formulário para planejamento das reuniões de Módulo II orientará e ajudará na organização do planejamento.

Quadro 12 - Formulário para planejamento das reuniões de Módulo II

	Primeira reunião	Segunda reunião
Tema		
Justificativa		
Local		
Cronograma		
Responsáveis		
Recursos necessários		

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Tendo em vista a importância da avaliação como uma ferramenta que permite demonstrar os resultados dos trabalhos realizados, visando ao prosseguimento ou à retomada de rota, realizaremos a avaliação dessas reuniões de módulos com aplicação de formulários.

Quadro 13 - Formulário para avaliação das reuniões de módulo

Tema debatido no Módulo			
Avaliação do módulo segundo cada critério:	Não atendeu as expectativas	Atendeu as expectativas	Superou as expectativas.
Elaboração da pauta e organização			
Clareza na apresentação			
Viabilidade das ações sugeridas			
Sugestões para o próximo encontro			

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Por meio dos formulários de avaliação das reuniões de módulos, os professores avaliarão as reuniões e apresentarão sugestões para os próximos encontros, enquanto a equipe pedagógica, de posse desses documentos, planejará as próximas reuniões.

4.2 REALIZAR RODAS DE CONVERSAS: ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

No quadro 14 é mostrada a organização da ação de realizar rodas de conversas: envolvimento e participação das famílias.

Quadro 14 – Ação 3 do PAE na ferramenta 5W2H

Realizar Rodas de Conversas: envolvimento e participação das famílias	
O quê?	Organizar os momentos de roda de conversa com os pais
Por quê?	Porque observamos na escola em estudo, o não acompanhamento dos pais na vida escolar dos seus filhos.
Onde?	Escola Estadual Prefeito Jayme Toledo
Quando?	Mensalmente, durante todo o ano letivo.
Quem?	Equipe gestora e professores das disciplinas
Como?	Promovendo, com os pais, rodas de conversa, abordando temáticas que os auxiliarão nas tomadas de decisões em relação aos filhos.
Quanto?	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Apesar de a família não ser o único espaço de socialização, constitui-se num lugar privilegiado, pois tende a ser o primeiro grupo socializador, instituindo-se como uma das mediações entre o homem e a sociedade. (PORTELA; ALMEIDA, 2009)

Diversos espaços sociais contribuem para o aprender a viver em sociedade, e a escola tem aí um papel bastante relevante. Nos dias atuais, as crianças acabam sendo enviadas cada vez mais cedo para esses espaços; dessa forma, uma nova filosofia surge para os educadores e para a escola, que devem ser parceiros das famílias na tarefa de formação do indivíduo.

Nesse contexto, a escola e a família surgem como duas instituições fundamentais para desencadear o desenvolvimento da criança, “atuando como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual e social das pessoas”. (DESSEN; POLONIA, 2007)

Sabemos que a participação dos pais nas atividades promovidas pela escola, em acompanhamento à educação dos filhos, é importantíssima para o bom desempenho dessas crianças nos estudos. Criar meios e condições que favoreçam a presença e a participação das famílias nos processos escolares é dever das escolas, um processo lento e que deve ser construído de maneira coletiva.

As tentativas de aproximação e conseqüente melhoria nas relações devem partir da escola, como afirmam Reali, Tancredi e Caetano (2001, 2002, 2004),

citados por Oliveira e Marinho Araújo (2010). Entretanto, não vale correlacionar unicamente o desempenho do aluno a esse acompanhamento, já que ele se desenvolve na escola, sofrendo, pois, influências desse espaço e da família. A escola deve conhecer suas funções e sempre colocá-las em destaque.

Integrar as famílias ao ambiente escolar não se resume ao seu comparecimento às reuniões. Elas devem ser ouvidas, orientadas em suas angústias e dúvidas, tendo valorizadas suas ideias e opiniões, de modo a se sentirem corresponsáveis na educação de seus filhos e grandes parceiras nesse processo.

De maneira a oportunizar esses momentos de interação e de troca, optou-se por realizar as intervenções em rodas de conversa, sugestão proposta pelos próprios pais durante as entrevistas deste objeto de estudo, propiciando a participação de todos em debates que apontassem coletivamente caminhos para o sucesso dos trabalhos da instituição de ensino, servindo, ainda, como fonte de pesquisa para outros em mesma situação.

As rodas de conversas serão espaços de acolhimento, de escuta e observação permanente sobre temas relacionados à educação dos filhos, com o objetivo de trabalhar as demandas da formação dos jovens. Nesses momentos, os familiares terão a oportunidade socializar as informações, ouvir e olhar, desenvolvendo habilidades para lidar com as situações do cotidiano relacionadas à educação de seus filhos. Serão realizadas quinzenalmente com a presença de dez pais. No decorrer do ano letivo, realizaremos o rodízio para que todos os pais de alunos do Ensino Médio participem desses momentos. A organização dos grupos de pais será direcionada pela parte pedagógica da escola com os professores, conforme necessidades observadas no decorrer do ano letivo.

O formulário de registro das rodas de conversas com as famílias tem como objetivo planejar a ação e registrar as considerações realizadas pelos pais.

Quadro 15 - Formulário para registro das rodas de conversas com as famílias

Planejamento das rodas de conversas	
Data do planejamento: ____/____/2020	
Temas norteadores	
Roteiro (perguntas)	
Realização das rodas de conversa	
Data da roda de conversa: ____/____/2020	
Resumo da Roda de Conversa	
Sugestões	
Familiares presentes: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10	

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O formulário servirá para registro, consulta e organização das rodas de conversas realizadas pela escola.

4.3 O PROTAGONISMO JUVENIL

4.3.1 Motivar o protagonismo juvenil através das lideranças de turmas

A proposta “Motivar o protagonismo juvenil através das lideranças de turmas” está organizada no quadro a seguir.

Quadro 16 – Ação 4 do PAE na ferramenta 5W2H

O quê?	Motivar os alunos a participarem no processo de planejamento e implementação do currículo integrado.
Por quê?	Porque o protagonismo juvenil é uma ferramenta importante dentro do processo de formação integral dos alunos.
Onde?	Escola Estadual Prefeito Jayme Toledo.
Quando?	Mensal, no decorrer do ano letivo.
Quem?	Direção, equipe pedagógica e lideranças de turmas.
Como?	Reunião mensal com as lideranças das turmas para planejar as ações que serão desenvolvidas. A equipe diretiva vai preencher um formulário com as lideranças, que será compartilhado com os demais segmentos da comunidade escolar.
Quanto	Não haverá custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O protagonismo juvenil configura-se como um meio importante no âmbito de formação cidadã. As turmas do Ensino Médio da E. E. Prefeito Jayme Toledo apresentam lideranças que trabalham em colaboração com a gestão e a coordenação pedagógica, visando a uma gestão democrática, na qual os alunos participam da tomada de decisões. Essa ação atende ao processo educativo, ampliando as alternativas de inserção social do jovem, promovendo oportunidade de priorizar o seu desenvolvimento integral e sua participação ativa nos espaços decisórios.

Os estudantes que participam das ações acabam desenvolvendo um papel importante de liderança, sendo capazes de mobilizar outros alunos a participarem das tomadas de decisões. É importante destacar que o protagonismo juvenil busca a inserção dos jovens no mundo adulto por meio da sua participação social nos espaços em que estão inseridos.

A gestão escolar realizará reuniões mensais com os líderes das turmas, mediadas pelos professores, para discutir sobre a proposta de integração curricular e, na ocasião, os alunos preencherão um formulário. As observações realizadas pelos alunos serão apresentadas aos professores na busca do aprimoramento da prática pedagógica.

Utilizaremos o formulário proposto por Fernanda Ramalho (2019) em sua dissertação de mestrado defendida no PPGP, pois julgamos que a proposta contribuirá para organização e registro das ações propostas pelos alunos, facilitando a comunicação entre os segmentos escolares.

Quadro 17 – Formulário para reunião com as lideranças

Reuniões com os Líderes			
Data do planejamento: ____/____/____			
Alunos presentes:			
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
Planejamento da semana por disciplina			
Disciplina	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Avaliação do desenvolvimento das ações integradas			
O que aprenderam com as ações integradas?			
Qual diferencial trouxe ao processo de aprendizagem?			
Quais foram as dificuldades enfrentadas?			
Proposta de ação integrada			
Disciplinas	Ação		

Fonte: OLIVEIRA (2019).

Por meio do formulário, as lideranças de turmas avaliarão as práticas propostas pelos professores e contribuirão com ações na promoção da integração curricular. O formulário também servirá como meio de comunicação entre os alunos e professores.

4.3.2 Sensibilizar os estudantes à construção do seu projeto de vida

No quadro 18, apresentamos a organização da ação “Sensibilizar os estudantes à construção do seu projeto de vida”.

Quadro 18 – Ação 5 do PAE na ferramenta 5W2H

O quê?	Motivar e sensibilizar os alunos a construírem o seu projeto de vida
Por quê?	Porque através da construção do projeto de vida, os jovens têm a oportunidade de planejar ações para a realização de seus sonhos.
Onde?	Escola Estadual Prefeito Jayme Toledo
Quando?	Mensal, no decorrer do ano letivo
Quem?	Equipe gestoras, professores e alunos
Como?	Nas reuniões de planejamento, os professores das áreas de conhecimento de linguagens e humanas alinharão propostas integradas, dentro de suas disciplinas, contemplando as dimensões: autoconhecimento, física, intelectual, familiar sociocultural e financeira dos alunos, para a construção do projeto de vida.
Quanto?	Não haverá custos

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A escola tem o papel de pensar a integração curricular na perspectiva da cidadania democrática, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagem que sejam capazes de formar o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, agregando, como diretrizes gerais e orientadoras, as premissas apontadas pela UNESCO para a educação:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2012, p. 31, grifo nosso).

Dentro desses princípios básicos, a integração curricular deve ser articulada em torno de eixos orientadores da seleção e conteúdos significativos para os alunos, observando as competências e habilidades que eles precisam desenvolver no Ensino Médio. A gestão deve observar a relevância social do currículo para a vida dos jovens, procurando respostas ao seguinte questionamento: “A proposta ajudará os jovens a atuar no contexto e no mundo em que estão inseridos?”

Em resposta ao questionamento, a escola deverá criar condições para que o jovem se enxergue atuando no mundo, através de uma proposta projetada – projeto de vida - por ele, em que ele seja capaz de se perceber como humano autônomo, solidário e competente.

Assim sendo, ele será dotado de condições para organizar e sistematizar seus sentimentos e atitudes e apropriar-se de valores, sendo capaz de adotar um comportamento claro e justo, contribuindo para sua tomada de decisões e consciência dos valores e das crenças e das opções vitais de cada pessoa.

Para isso, o protagonismo juvenil precisa ser compreendido como um elemento norteador da estrutura teórico-prática da educação para valores que dotarão o jovem de condições de tomar melhores decisões em sua vida, desde as pequenas decisões de seu cotidiano, como também apresentar confiança e firmeza em relação ao desenvolvimento do seu projeto de vida.

Desse modo, a proposta de integração curricular deverá criar formas de relacionamento entre os estudantes e o contexto em que eles estão inseridos, levando-os a refletirem sobre a sua vida presente e projetar expectativas para o seu futuro. O projeto de vida é um instrumento fundamental para que os jovens organizem as demandas presentes e futuras.

A proposta será realizada no decorrer das três séries do Ensino Médio, permitindo que o aluno defina metas e caminhos para alcançar seus objetivos em relação aos seus sonhos, dentro das dimensões: autoconhecimento, física, intelectual, familiar sociocultural e financeira.

As dimensões do projeto de vida serão trabalhadas nas áreas do conhecimento de linguagens e humanas. Nos planejamentos por área do conhecimento, os professores planejarão propostas dentro das dimensões, de maneira a contemplar a integração curricular.

Quadro 19 - Formulário para a elaboração do projeto de vida

DIMENSÃO	MINHA META	O QUE VOU FAZER?	QUANDO VOU COMEÇAR?	COMO VOU FAZER?
Autoconhecimento				
Física				
Intelectual				
Familiar				
Sociocultural				
Financeira				

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os professores trabalharão com os alunos temas relacionados às dimensões no decorrer do Ensino Médio, sendo a proposta final da ação o preenchimento do formulário. Os docentes promoverão momentos para que os jovens reflitam sobre as suas propostas para o futuro nas dimensões trabalhadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo de caso, foram demonstrados aspectos que permitiram conhecer melhor o contexto, as características e especificidades da comunidade atendida pela E. E. Prefeito Jayme Toledo, com vistas a propor práticas capazes de envolver a comunidade escolar, garantindo a permanência, participação e equidade do ensino ofertado aos estudantes desta localidade.

A pesquisa teórica do presente trabalho e a pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas com os diversos segmentos da instituição, convergiram para a necessidade da promoção de uma educação que atenda às específicas demandas da comunidade escolar e que atente a dois públicos distintos, estudantes da zona urbana e do campo. A partir dessa pesquisa, ficou evidente o conhecimento sobre a importância da integração curricular e da democratização da gestão.

Os estudos apontam para a necessidade de a instituição em questão propor um currículo integral, que atenda aos desejos e anseios da comunidade como um todo, atentando-se para o fato de que a escola recebe alunos do campo e precisa ter, em sua proposta metodológica, ações voltadas também para o atendimento desse público.

Ficou constatado que as políticas públicas educacionais precisam contemplar as especificidades de cada escola e o contexto em que elas estão inseridas, permitindo que a instituição possa direcionar os seus projetos alinhados aos anseios da comunidade, na construção de uma educação de qualidade.

As práticas educacionais devem valorizar as diversidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, respeitando suas culturas, valores e identidade, compreendendo que as diferenças agregam valores à formação e ao processo ensino-aprendizagem, enriquecendo o ambiente escolar. É necessário imbuir a comunidade escolar de valores humanos de respeito e valorização ao homem do campo.

Diante dessa perspectiva, uma escola do campo tem por obrigação ofertar, em sua proposta curricular, uma educação que assegure aos alunos que trabalham e residem no campo condições de viverem dignamente, por meio dos conhecimentos aprendidos na escola. Precisamos acreditar e lutar por uma educação que tenha o campo como lugar de realização humana, de produção de conhecimentos e culturas. As escolas que atendem aos alunos do campo devem

reconhecer, em suas práticas pedagógicas, que o campo é lugar de vida e que é possível viver dignamente e com qualidade. Como ressaltado por uma mãe nas rodas de conversas:

Ele vai aprender a valorizar o que tem, e o lugar onde ele cresceu, que é possível viver sim, com dignidade daquilo e daquele lugar que ele se formou. Até porque nós aqui, todo mundo praticamente todo mundo tem alguma relação com a roça. (P3)

A contextualização dos amparos legais e referenciais sobre a educação do campo nos permitiu perceber que as lutas sociais foram fundamentais para assegurar o direito a educação. Conhecendo o cenário nacional sobre a oferta e os resultados no Ensino Médio, foi possível perceber os grandes desafios que a última etapa da educação básica ainda necessita superar.

Algumas situações não foram elucidadas pelos Itinerários Avaliativos. Para descobrir quais eram os fatores que mais influenciavam nos desempenho dos alunos, utilizamos o método de pesquisa “rodas de conversas”, na intenção de coletar dados e evidências sobre a percepção de alunos, professores e pais acerca das situações que interferem na integração curricular na escola analisada, identificando, assim, os interesses dos alunos do Ensino Médio.

Olhar a instituição escolar com os olhos de um pesquisador permitiu muitas descobertas e conhecimento, mostrando o quanto o gestor precisa focar sua gestão nos princípios da orientação e democratização, pois trabalhar na perspectiva de uma gestão democrática oportuniza a escuta de todos os segmentos, tornando possível conhecer verdadeiramente o contexto escolar, sua dinâmica e as estratégias favoráveis ao atendimento das demandas específicas de aprendizagens dos estudantes.

Na função de diretor de escola, utilizarei as referências propostas pelos autores no exercício da função. Os conhecimentos agregados pelos autores Michael Apple e James Beane sobre a integração do curricular nos permitiram compreender que a integração curricular somente será possível se a escola for, de fato, democrática. Sendo assim, buscaremos mediar, no cotidiano escolar, ações e espaços para a construção de diálogos constantes.

As entrevistas permitiram conhecer melhor os anseios e necessidades dos segmentos. Inúmeros apontamentos e sugestões foram colocados, com vistas à melhoria da educação ofertada. Nesse contexto, percebe-se como o papel do gestor

é primordial, já que ele é o mediador de todas as ações executadas pela escola, cabendo-lhe, portanto, estabelecer relações de escuta e parcerias entre todos os segmentos da instituição, promovendo, dessa forma, a democratização da gestão escolar.

Constatamos que existem diversos problemas relacionados à gestão, à abordagem do currículo e às práticas pedagógicas, que serão superadas através de um trabalho coletivo, com ações que facilitem as vivências democráticas na escola. A comunidade escolar precisa e deve ser ouvida, fazendo, assim, parte desse processo de construção da aprendizagem. O estímulo ao debate de ideias e problemas do cotidiano escolar caracteriza um espaço para que cada representação da comunidade escolar possa refletir sobre suas atuações e dialogar na busca de alternativas que elevem a qualidade do ensino.

Percebe-se que a gestão democrática oportuniza estreitamento de vínculos internos e externos ao ambiente escolar. O princípio da gestão democrática promove, na comunidade escolar, uma distribuição de responsabilidades que contribuem para o envolvimento e o comprometimento de muitos com o sucesso dos objetivos educacionais. Sendo assim, as propostas apresentadas têm como finalidade a promoção da democratização por meio do diálogo do espaço escolar.

Com a pesquisa, pudemos identificar as carências da instituição com relação à formação continuada dos professores na promoção da integração curricular. Ficou evidente a necessidade de elaborarmos um Plano de Ação Educacional (PAE) que contemple as fragilidades evidenciadas.

Na elaboração do PAE tivemos a preocupação em pensar ações realizáveis dentro dos mecanismos legais da SEE. Para as ações propostas no PAE para formação continuada dos professores, utilizaremos as quatro horas que os docentes devem dedicar semanalmente ao ambiente escolar, previstas no artigo 33, § 1º da Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. As rodas de conversas com as famílias são estratégias de aproximação dos pais da vida escolar de seus filhos, contribuindo para sua formação integral.

Também procuramos aproximar as ações propostas aos alunos às políticas públicas educacionais da SEE. A secretaria orienta as escolas estaduais a realizarem eleições de representantes de turmas; sendo assim, utilizaremos as lideranças escolhidas para motivar o protagonismo juvenil no ambiente escolar. A

implementação da ação de sensibilizar os estudantes à construção do seu projeto de vida tem o amparo legal na Resolução SEE nº 4.234/2019 ²⁰, que dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Na grade curricular do Ensino Médio noturno, traz a atividade integradora em que o componente curricular é Projeto de Vida. A carga horária prevista para a disciplina deverá ser realizada extraclasse; sendo assim, executaremos a proposta no Ensino Médio matutino.

Desejamos que o presente trabalho seja utilizado por outras instituições de ensino que atendam a alunos do campo e da área urbana, oportunizando reflexões acerca das questões aqui colocadas, e que as propostas apresentadas no PAE sejam utilizadas com bons resultados.

²⁰ Resolução SEE nº 4.234/2019. Disponível em:
<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. (Org.). **Mulheres do campo de Minas Gerais**: trajetórias de vida, de luta e de trabalho com a terra. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2017.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, M., BEANE, J. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Org.). I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. **Documentos Finais**. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**: Brasília, 12 set. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: v. 67, Sessão 1, p. 32, Brasília, 03 abr. 2002. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 1, de 01 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 2006. Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: v. 81, sessão 1, p. 25, Brasília, 11 abr. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 nov. 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2013.zip. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2018. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_2018.zip Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2019

CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V. C.; RAMOS, R. M. **Dificuldades no relacionamento professor /aluno**: um desafio a superar. Paidéia, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/08.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CAED. **SIMADE**. s/d. Disponível em: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/> Acesso em: 12 jun. 2019.

CAETANO, L. M. Relação escola-família: uma proposta de parceria. Dialógica – **Revista Acadêmica dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM** – Faculdade de Americana, Americana – SP, ano 1, nº 01, jul./dez. 2004.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v.3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Por uma educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação no campo, 2004. p. 10-31. (Por uma Educação do Campo, v. 5).

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J; CERIO, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação no campo, 2002. p. 18-25. (Por uma Educação do Campo, v. 4).

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; FERNANDES, B. M. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo" (Texto Preparatório) In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.19-63.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONE, T. M. Z. G. F. Currículos como Corpos Coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jun. 2017.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 431-440, set./dez.2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019.

COMILO, M. E. D. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, C.; MARTOMS, F. J. (Org.). **Formação do Campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008. p.11-29.

DELORS, J. (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7. ed., 2012.

DESSEN, M. A; POLONIA, A. C. **A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano**. Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019. ESCOLA ESTADUAL PREFEITO JAYME TOLEDO. **Projeto Político Pedagógico**. Caiana: 2014.

FARIA FILHO, L. M. A Legislação Escolar como fonte para a história da educação. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Educação modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FAZENDA, I. C. A. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p. 1-17, agosto, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/10985-26974-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/10985-26974-1-SM%20(1).pdf). Acesso em: 04 mar. 2020.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: Um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano 5, n. 9, p. 1-14, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FERREIRA, I. **Projeto político-pedagógico**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FLEURI, R. M. Educar, para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9ª ed. São Paulo: Cortez, (1ª ed. 1986) 2001. 110p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/129460909.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREITAS, H. C. A. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

GOMES, A. V. A. Gestão democrática no Plano Nacional de Educação. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. (Orgs.). Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara; Senado Federal, Edições Técnicas. 2015.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**: Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=31> Acesso em: 17 jun. 2019.

KOLLING, E. J; CERIO, P. R.; CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: KOLLING, E. J; CERIO, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação no campo, 2002. p. 11-17. (Por uma Educação do Campo, v. 4).

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Y. U. F. et al. Necessidades formativas e formação continuada de professores de redes municipais de ensino. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; EVANGELISTA, R.; GOMES, R. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO, I. F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Caderno de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 191-219, jul./dez. 2009.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3.ed. Tradução de Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. Estudos de Psicologia, v. 30, n. 2, p. 261-265, abr./jun. 2013.

MINAS GERAIS. Programa Estadual do Transporte Escolar Disponível em: [http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Manual%20PTE-MG%2028-12-16%20\(1\).pdf](http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Manual%20PTE-MG%2028-12-16%20(1).pdf). Acesso em: 31 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Institui as diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 12 dez. 2015. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16886.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Educação do campo**. 2016a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/16987-educacao-do-campo> Acesso em: 03 mai. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Lei nº 20.598, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a carga horária dos servidores da educação de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 28 dezembro 2012a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.842, de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o ensino médio nas escolas da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14 jan. 2016b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018. Institui na Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais o Programa de Convivência Democrática no ambiente escolar. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 30 jan. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4.112, de 08 de janeiro de 2019. Dispões sobre as normas para a organização das escolas estaduais. **Diário Oficial do Estado de Minas Geras**, Belo Horizonte, 08 jan. 2019a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4112-18-r.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria de Educação apresenta planejamento de 2019 para implementação do Currículo Referência de Minas Gerais**. 2019b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10184-secretaria-de-educacao-apresenta-planejamento-de-2019-para-implementacao-do-curriculo-referencia-de-minas-gerais> Acesso em: 03 mai. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. s/d. Disponível em: <http://monitoramento.caedufjf.net/#/indicadores/rendimento-escolar/dispersao-idade-serie?idInstituicao=31096750&idParticipante=2>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MOLINA, M. C. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-14.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>. Acesso em: 01 set. 2018.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007. (Indagações sobre currículo, v. 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2485/2442>. Acesso em: 08 fev. 2019.

OLIVEIRA, C. B.; MARINHO ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-10., jan. /mar. 2010. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=548678&indexSearch=ID>. Acessado em: 26 nov. 2019.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

PEREIRA, B.P.; LOPES, R. E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193 - 216, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100193&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019.

PORTELA, C. P. J.; ALMEIDA, C. V. P. de J. In: DIAZ, F. et al; Orgs. **Educação Inclusiva Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas (online). Salvador: EDUFBA, 2009, 234 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Colóquio**: Revista Científica da Faccat, Taquara, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SANTOS, G. E. **A gestão da política da Educação do Campo na Bahia**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA JUNIOR, A. F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação no campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando**: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Cruz das Almas, n. 3, p. 45–60, 2011. Disponível em: <http://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/119?download=125>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SISTO, F.F. Leitura de psicologia para formação de professores. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. VYGOTSKY, L. S. **Pensamentos e linguagens**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TEIXEIRA, B. B. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, v. 1.

TEIXEIRA, B. B. Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade. 2000. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo. USP, 2000.

TEIXEIRA, B. B.; CARVALHO, C. P.; OLIVEIRA, A. C.; LESSA, P. B. Diretores e currículo unificado: uma pesquisa em Minas Gerais. In: SOARES, T. M.; BONAMINO, A. (Org.). **Estudos sobre a educação brasileira**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Editora da PUC, 2017, v. 1, p. 1-22.

TRAVESSINI, D. M. **Educação do Campo ou Educação Rural?** Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguaçu, PR. 2015. 53f. Trabalho de Conclusão de curso (Bacharelado em Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar) - Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2015. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/383>. Acesso em: 05 fev. 2018.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Org.) **Escola Fundamental**: currículo e ensino. Campinas: Papyrus, 1995. p. 77-95.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>. Acesso em: 23 abr. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamentos e linguagens**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

APÊNDICE A - Roteiro da roda de conversa com os alunos

1 – O currículo escolar e a concepção de educação do campo

O que vocês mais gostam na escola?

Quais os conteúdos que vocês mais gostam de estudar?

Os conteúdos aprendidos na escola têm alguma relação com a sua vida?

Quais as suas expectativas em relação ao futuro? Qual a contribuição da escola para que vocês alcancem os seus objetivos?

Vocês ajudam nas decisões sobre os temas dos projetos que são realizados pela escola?

2 – As práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos

Quais as disciplinas de que vocês mais gostam? Por quê?

Quais as ações que a escola deve desenvolver para torná-la mais atrativa?

O que interfere no interesse e aprendizagem de vocês?

Os professores utilizam diversos recursos (música, vídeo, experiências, internet...) para tornar a aula atraente?

Os professores utilizam o livro didático em todas as aulas?

Quais as sugestões para as aulas serem mais atrativas?

3 – Participação da família e o acesso à escola

Seus pais participam das reuniões realizadas pela escola?

Vocês têm dificuldade para chegar até a escola? Quais?

Por que os pais de vocês não vêm às reuniões na escola?

O que vocês acham que a escola poderia fazer para que os pais que não participam das reuniões passassem a vir?

APÊNDICE B - Roteiro da roda de conversa com os pais

1 – O currículo escolar e a concepção de educação do campo

Os conteúdos aprendidos na escola têm alguma relação com a vida de seus filhos?

Os filhos comentam sobre o que aprenderam na escola?

Vocês conhecem os sonhos de seus filhos? Quais as expectativas de seus filhos em relação ao futuro?

Vocês acham que os conhecimentos aprendidos na escola são importantes para que os seus filhos alcancem os seus objetivos?

2 – As práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos

Quais as ações que a escola deve desenvolver para torná-la mais atrativa?

Vocês observam fatores ou situações que interferem na aprendizagem de seus filhos?

Os filhos comentam sobre as aulas dos professores? Quais são os comentários?

3 – Participação da família e o acesso à escola

Vocês acompanham a vida escolar de seus filhos?

Seus filhos enfrentam algum tipo de dificuldade para chegar à escola? E para permanecer nela, cursando o ano letivo?

Vocês têm dificuldade de acesso à escola? Para chegar aqui, para participar de reuniões, para conversar com professores e direção escolar?

Apresentem sugestões para que passem a participar mais das reuniões escolares e terem mais contato com a escola.

APÊNDICE C - Roteiro da roda de conversa com os professores

1 – O currículo escolar e a concepção de educação do campo

Falem sobre os seus alunos. Como vocês observam a relação dos alunos em relação à escola?

Vocês observam diferenças entre os alunos que residem na zona urbana e na zona rural? Quais?

Em quais situações vocês observaram que os conteúdos aprendidos na escola tiveram relações com a vida de seu aluno?

Quais atividades que vocês já realizaram com os alunos em que perceberam aproximação dos conteúdos curriculares com as vivências deles fora da escola?

2 – As práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos

Quais as ações que a escola desenvolve que contemplam a cultura dos alunos?

Quais experiências vocês consideram bem-sucedidas em suas práticas pedagógicas?

Quais os fatores intraescolares que interferem no interesse e aprendizagem dos alunos?

Quais os recursos pedagógicos que vocês utilizam para tornar a aula atraente?

3 – Participação da família e o acesso à escola

Seus alunos relatam algum tipo de dificuldade para chegar à escola? E para permanecer nela, cursando o ano letivo?

Vocês observam alguma dificuldade dos pais em relação ao acesso à escola?

Apresentem sugestões para que os pais passem a participar mais das reuniões escolares e ter mais contato com a escola.