

As possibilidades de criação político-pedagógica na escola do campo

 Beatriz Nogueira Marques de Vasconcelos¹  Luana Costa Almeida²

¹ Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Rod. Washington Luís, s/n – Monjolinho. São Carlos – SP. Brasil. ² Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

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

RESUMO. Este artigo analisa a experiência da Escola do Campo Prof. Hermínio Pagotto, situada no Assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara/SP, que adota um projeto político-pedagógico fundamentado na valorização dos saberes, das lutas, do trabalho e das memórias dos sujeitos do campo. Fruto de pesquisa financiada pela FAPESP, a investigação focaliza duas dimensões constitutivas da vida escolar: o trabalho coletivo e os modos de expressão da criação político-pedagógica. A pesquisa foi conduzida a partir da abordagem participante e, para este artigo, buscou-se compreender como o corpo docente organiza seu trabalho a partir da implementação dos projetos da Secretaria Municipal de Educação. Foram mobilizados dados provenientes de observação participante, diário de campo, entrevistas com professores(as) e análise documental. A investigação se ancora em três conceitos basilares: contrarregulação, atividade criadora e práxis pedagógica. Evidencia-se que a organização do trabalho pedagógico, enraizada em condições concretas e nas relações afetivas entre os sujeitos, possibilita a construção de uma escola de qualidade socialmente referenciada, na qual crianças e jovens aprendem, participam e produzem coletivamente.

Palavras-chave: práxis pedagógica, educação do campo, atividade criadora, pesquisa participante, organização do trabalho pedagógico.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19638	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------

The Possibilities of Political-Pedagogical Development in Rural Schools

ABSTRACT. This article examines the experience of the Rural School Prof. Hermínio Pagotto, located in the Bela Vista do Chibarro Settlement in Araraquara, São Paulo. The school's political-pedagogical project is grounded in valuing the knowledge, struggles, labor, and memories of rural communities. Funded by FAPESP, the research focuses on two core dimensions of school life: collective work and forms of political-pedagogical creation. Using a participatory research approach, this article investigates how teachers organize their work when implementing projects from the Municipal Department of Education. Data were collected through participant observation, field notes, teacher interviews, and document analysis. The study is supported by three key concepts: counter-regulation, creative activity, and pedagogical praxis. Findings highlight that the pedagogical work, rooted in concrete conditions and affective relationships among participants, fosters the construction of a socially referenced quality school where children and young people learn, engage, and produce collectively.

Keywords: pedagogical praxis, rural education, Creative activity, Participatory research, organization of pedagogical work.

Las Posibilidades de Creación Político-Pedagógica en la Escuela Rural

RESUMEN. Este artículo analiza la experiencia de la Escuela del Campo Prof. Hermínio Pagotto, ubicada en el Asentamiento Bela Vista do Chibarro, en Araraquara, São Paulo. El proyecto político-pedagógico de la escuela se basa en la valorización de los saberes, las luchas, el trabajo y las memorias de los sujetos del campo. Financiada por FAPESP, la investigación se centra en dos dimensiones esenciales de la vida escolar: el trabajo colectivo y las formas de creación político-pedagógica. A partir de un enfoque participativo, el artículo busca comprender cómo el profesorado organiza su trabajo en la implementación de proyectos de la Secretaría Municipal de Educación. Se emplearon datos de observación participante, diarios de campo, entrevistas y análisis documental. El estudio se sustenta en tres conceptos clave: contrarregulación, actividad creadora y praxis pedagógica. Los resultados muestran que la organización del trabajo pedagógico, enraizada en condiciones concretas y en relaciones afectivas, permite construir una escuela de calidad socialmente referenciada, donde niños y jóvenes aprenden, participan y producen colectivamente.

Palabras clave: praxis pedagógica, educación rural, actividad creadora, investigación participativa, organización del trabajo pedagógico.

Introdução

A intensificação da presença do setor privado, ou de sua lógica organizativa, na gestão das escolas públicas, representa não apenas a captura de recursos públicos pela iniciativa privada, como também a erosão de espaços legítimos de construção coletiva nas instituições escolares. A literatura tem produzido denúncias sobre o avanço da plataformização na educação, que se manifesta na padronização das práticas docentes, na imposição de modelos avaliativos e de gestão ancorados em uma lógica de accountability digital (Afonso, 2021), além da multiplicação de exigências burocráticas que atravessam o trabalho docente, caracterizando um processo de hiperburocratização da escola pública (Lima, 2021). Nesta lógica, tais processos se intensificam com a precarização estrutural do ensino e com o fortalecimento de políticas neoliberais que, como alerta Freitas (2016), deslocam o sentido público da educação para os interesses do mercado. Neste sentido, resistir ao avanço da lógica neoliberal que enfraquece os processos de auto-organização e silencia projetos educativos forjados no interior das comunidades escolares, se mostra tarefa urgente.

Preocupadas com os retrocessos político-pedagógicos enfrentados pelas escolas públicas em decorrência das políticas anteriormente mencionadas, assumimos, neste texto, a análise de uma experiência que se inscreve na contramão desse movimento. Apresentamos a experiência vivida por uma Escola do Campo, que luta por condições para viver seu projeto político-pedagógico. Uma escola que tem buscado consolidar a formação humana em múltiplas dimensões: histórica, social, política, ética, estética, afetiva, corporal e cognitiva, não restringindo seu trabalho ao que pode ser medido pelas avaliações externas de larga escala ou permitido pelas plataformas digitais.

O que nos mobiliza? O mesmo ideal de Freire (2000): “mudar a cara da escola” (p.74). Acreditamos na possibilidade de uma escola democrática e, para tanto, temos buscado nos aproximar de escolas que pensam a formação de forma integral, vinculada à vida real e às lutas sociais, abandonando a ideia de que o trabalho pedagógico do professor está restrito ao isolamento da sala de aula. Nesse percurso, temos nos encontrado com escolas reconhecidas por sustentarem projetos pedagógicos com possibilidades emancipadoras. Acreditamos que conhecer experiências escolares públicas que ousam repensar a forma escolar, nos permite reunir forças para construir formas de resistência aos movimentos neoliberais na educação.

Contextualizado na investigação de doutorado que investiga as dimensões da qualidade social em uma escola do campo, reconhecida por seu projeto e práticas pedagógicas coletivamente produzidas e priorizadas, tendo a emancipação como um dos horizontes formativos (Processo FAPESP: 2023/03785-0), o presente artigo objetiva debater como o corpo docente dessa escola constrói seu trabalho pedagógico a partir da implementação dos projetos propostos pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas da rede. Nessa experiência, chamou nossa atenção a forma como os projetos propostos pela secretaria de educação são apropriados pela escola, assumindo a tarefa de efetivação do solicitado, mas adaptando seu delineamento aos princípios orientadores do projeto educativo da escola. De modo mais específico, buscamos analisar os processos e estratégias elaborados coletivamente pelos educadores para responder às demandas da rede, com base em uma atuação articulada entre os trabalhadores da escola, o cuidado com a aprendizagem efetiva e afetiva dos estudantes, o estímulo ao pensamento crítico, o envolvimento estético e o fortalecimento das dimensões culturais e políticas da formação de crianças e jovens.

Para tanto, organizamos o texto, para além desta introdução, em três partes distintas: Primeiramente, apresentaremos as decisões metodológicas do trabalho aqui apresentado, o lócus da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados. Em seguida, debateremos os conceitos-chave de nossa análise, refletindo sobre o trabalho coletivo, a atividade criadora no trabalho pedagógico e a contrarregulação. E, por fim, analisaremos os processos de contrarregulação vivenciados pelo corpo docente da escola, evidenciando as possibilidades ~~eriativas~~ criadoras que emergem do trabalho pedagógico, calcado no compromisso com a formação humana, elaborada, sustentada e produzida pelos atores escolares, a qual potencialmente constrói uma qualidade educacional socialmente referenciada.

Tendo como referência os princípios metodológicos da psicologia histórico-cultural e os pressupostos filosóficos freirianos, optamos por apresentar os resultados e as reflexões em um diálogo, concebendo a pesquisa como um encontro entre o pesquisador e os sujeitos (Freitas, 2003). Dentro dessas escolhas, decidimos apresentar os dados no movimento dos acontecimentos da escola, destacando como as escolhas pedagógicas das professoras vão se formando e de que modo a atividade criadora vai se produzindo.

Delineamento da Pesquisa

Movidas pela intenção de construir um caminho de pesquisa junto à escola, nossa investigação tem se desenvolvido com a EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto, localizada no Assentamento Bela Vista do Chibarro - Araraquara/SP e tem buscado compreender a qualidade social produzida na escola. Todavia, para apresentar o lócus da investigação, convidamos você, caro(a) leitor(a), a fechar os olhos e sentir o cheiro e a textura de uma terra vermelha, terra essa que se faz chão do assentamento que já foi uma fazenda cafeeira (Bela Vista) no final do século XIX. Esse local transformou-se em núcleo fabril (Seção Bela Vista) em 1930, como parte de uma usina de açúcar e álcool (Usina Tamoio) na década de 1950, até passar pela desapropriação e, finalmente, ser convertida em assentamento rural (Bela Vista do Chibarro) no início da década de 1990.

Imagine, agora, o lugar onde essa escola se constrói, uma pequena agrovila rural que passou por esses movimentos de trabalho, uso da terra e formas de organização. Visualize uma escola que, igualmente, percorreu esses processos históricos e de luta. Inicialmente, um pequeno grupo escolar se tornou uma instituição estadual multisseriada. Após uma intensa luta das famílias por uma educação de qualidade, a escola municipalizou-se e, atualmente, se tornou a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Hermínio Pagotto. Localizada em uma área marcada pela história de luta e resistência pela terra, anteriormente ocupada pela Usina Tamoio de cana-de-açúcar, hoje essa área é lar e fonte de vida para os moradores do assentamento ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola se insere no contexto das lutas pela Educação do Campo nos anos 2000, especialmente no município de Araraquara, que envolve três escolas rurais. Nesse sentido, alinha-se historicamente às mobilizações por uma educação enraizada no território, comprometida com a formação humana omnilateral e com o reconhecimento e valorização das realidades e dos saberes das populações camponesas.

No PPP (2020-2024), fica evidente que a organização do trabalho pedagógico é estruturada por dez princípios e finalidades, pensados a partir da especificidade dessa ser uma Escola do Campo, que são: (1) qualidade social da educação; (2) inserção em um contexto global: partir da realidade e vivência individual para, em seguida, compreender a sociedade como um todo; (3) valorização da cultura de trabalho no campo; (4) democratização do acesso

ao conhecimento; (5) gestão democrática; (6) espaços e tempos alternativos de educação; (7) construção de um novo sujeito; (8) resistência e luta no campo; (9) integração com o meio ambiente; e (10) história construída pelas lutas sociais. Esses princípios orientam a prática pedagógica da escola, articulando o compromisso com a transformação social e a valorização do campo.

Durante nossa estadia na escola, observamos como o coletivo produz seu trabalho, comprometido com tais princípios e finalidades. Olhar para essa escola e sua intimidade, investigando como os processos de luta e construção de um coletivo atuante e organizado se desenrolam em seu interior, nos convida a um olhar crítico e transformador. Dentre outros aspectos marcantes, chamou nossa atenção as negociações feitas a partir dos projetos prescritivos no nível da organização da educação municipal e as fissuras e brechas tecidas para a manutenção de um projeto político-pedagógico de características próprias.

Neste movimento, escolhemos para a presente discussão analisar as lógicas que subvertem os instrumentos históricos de reprodução social, buscando as potencialidades criativas e sensíveis que a escola e seus sujeitos elaboram em seu cotidiano. Focamos em como o corpo docente constrói seu trabalho a partir da implementação dos projetos desenvolvidos pela secretaria municipal de educação. São evidenciados os processos pedagógicos adotados pelo coletivo e as estratégias desenvolvidas para construir o trabalho em resposta ao solicitado pela secretaria municipal de educação, o qual é baseado na ação conjunta entre os trabalhadores da escola; no cuidado com a aprendizagem efetiva e afetiva dos estudantes; na preocupação com o desenvolvimento de habilidades críticas; no envolvimento estético; e no desenvolvimento cultural e político das crianças e jovens.

Metodologicamente, procuramos escutar os sujeitos e apreciar as formas de elaboração do trabalho pedagógico que a escola constrói, no compromisso de desenvolver formas mais humanas de viver a escola. Formas estas constantemente silenciadas pela lógica neoliberal, que impõe um reforço do controle para homogeneizar os processos pedagógicos produzidos no interior da escola e obrigá-la a cumprir, de forma mais eficaz, sua função de reprodutora das estruturas sociais, da ideologia e das formas de dominação vigentes (Paro, 1999; Freitas, 2014).

Oriundo da pesquisa de doutorado, cuja metodologia abarca entrevistas com diferentes sujeitos escolares, oficinas, rodas de conversa e processos criativos de elaboração conjunta, e buscando construir uma escuta sensível sobre como a qualidade é vivida e produzida no

cotidiano escolar, o presente artigo toma como recorte os processos e estratégias elaborados coletivamente pelos educadores para responder às demandas da Secretaria Municipal de Educação. Nesse recorte, mobilizamos os dados dos seguintes instrumentos metodológicos: (1) análise documental das diretrizes da Secretaria, do Projeto Político-Pedagógico da escola e de outros registros institucionais; (2) observação participante, com registros em diário de campo de atividades como rodas de leitura, contação de histórias, aulas-passeio e o sarau literário; e (3) entrevistas individuais, não estruturadas, com quatro professoras que relataram livremente suas vivências e concepções sobre o trabalho pedagógico em diálogo com os dois projetos da Secretaria que estão em curso na escola.

No âmbito da regulação estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, apesar de reconhecer as especificidades pedagógicas defendidas pela escola, a Secretaria adota diversas formas de manter-se na supervisão do trabalho desenvolvido através de projetos específicos. Os projetos que destacamos na presente análise são o "Mais Leitura, Mais Leitor" e o "Nível Certo", ambos integrados ao programa "Educa Mais Araraquara", que se apresenta como forma de proporcionar respostas educativas coerentes e eficazes para garantir os direitos de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes da rede municipal.

Atentas ao movimento da escola e curiosas com a forma como os seus profissionais respondem às demandas da Secretaria, as indagações que nos mobilizaram para a proposição da análise aqui apresentada foram: de que modo o coletivo dessa escola recebe esses projetos? Como ele constrói relações e possibilidades pedagógicas do fazer com, imprimindo aos projetos sua marca de autoria, na defesa de um projeto de educação construído ao longo de mais de 30 anos de luta? A partir da vida cotidiana que se faz e se refaz na escola, como um coletivo organizado, que produz uma escola com princípios pedagógicos próprios, que nutre formas de organização conectadas com a história e a luta pela terra, responde aos programas e projetos desenvolvidos a nível de organização da rede municipal de ensino? Nossa reflexão se baseia em duas elaborações importantes: o processo de contrarregulação e a atividade criadora no exercício da docência.

No processo de contrarregulação, Freitas (2005) defende as escolas como sendo capazes de construir ações de resistência criativa e construtiva, defende a necessidade da criação de compromissos firmes, tanto dentro da escola quanto com a comunidade externa, para garantir que o serviço público se alinhe às necessidades da comunidade. Ser contrarregular não significa

simplesmente rejeitar, bloquear ou se adaptar às políticas centrais, em vez disso, trata-se de responder às políticas segundo as especificidades e objetivos acordados local e coletivamente. Pode-se ressignificar ou, se necessário, resistir à regulação imposta, melhorando a organização e a qualidade dos serviços oferecidos, tomando a realidade e acordos construídos como balizadores da ação.

Em relação à atividade criadora no exercício da docência, tomamos a concepção de atividade criadora/criativa da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o ser humano como capaz de ressignificar os sentidos que têm acerca de si, do mundo, de suas experiências e de suas interações sociais, assim como a perspectiva sensível, libertadora, criativa e ética do trabalho pedagógico em Paulo Freire. A atividade criadora possibilita que em situações como a de imposição de alguns programas ou projetos o coletivo não se submeta simplesmente, mas, em diálogo com o prescrito, construa formas de reinventar o que inicialmente foi colocado.

Trabalho coletivo, atividade criadora no trabalho pedagógico e contrarregulação: dinâmicas do trabalho no interior da escola pública do campo

“Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida. A passagem do poder para as mãos dos trabalhadores e camponeses abre perspectivas enormes” (Krupskaya, 2017, p.105).

Como construir uma escola que valorize os saberes construídos na luta pela terra, mesmo envolta a regulações políticas não necessariamente comprometidas com esse princípio? Quais são as possibilidades e limitações ao tensionar as práticas impostas, expandindo o uso dos tempos, espaços e currículos na construção de novos saberes, no horizonte que nos apresenta há mais de um século Krupskaya?

Para o professor Miguel Arroyo (2015), os movimentos sociais apontam para a construção de outras escolas, ao defenderem a “ocupação do latifúndio do saber” para plantar e afirmar novos conhecimentos. Nas experiências escolares em movimento, o trabalho coletivo é um pilar fundamental e nestas, pode-se destacar as experiências pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra-MST, que enfatizam princípios como a educação para o trabalho e pelo trabalho, e a auto-organização dos estudantes e trabalhadores da escola.

Makarenko (2002) e Pistrak (2009) ajudam a entender melhor o trabalho coletivo e a auto-organização sob a ótica da proposta pedagógica do MST. O trabalho coletivo é uma

dimensão fundamental na experiência pedagógica narrada por Makarenko (2002), na colônia de Gorki. O trabalho pedagógico deveria focar na educação do coletivo, para formar as crianças para a mobilização política e a vida em comunidade.

Nessa mesma direção, Pistrak (2009) evidencia que o trabalho coletivo revela a essência da escola socialista, tornando-se uma categoria central de sua proposta pedagógica no meio soviético. Na experiência Escola Comuna (Pistrak, 2009), a escola é um instrumento de luta, onde é possível dominar a ciência e a técnica com a finalidade de transformação social. As crianças não estão sendo preparadas para a vida futura, mas estão, naquele momento, “vivendo sua grande vida” (p. 35). E quando se trata de tomar o trabalho como princípio pedagógico, estamos focando no trabalho enquanto atividade criadora, em que o indivíduo não se reduz a mero reprodutor do trabalho, mas sujeito capaz de auto-organizar-se individual e coletivamente para transformar sua realidade.

Todavia, ao assumir esses horizontes de princípios, pensando na realidade das escolas públicas da atualidade, algumas indagações se efetivam: Como sustentar a auto-organização política dos trabalhadores no interior da escola? Que possibilidades de diálogo e negociação um coletivo organizado tem diante dos órgãos gestores municipais e estaduais de educação? É possível construir uma força de trabalho coletivo, crítica e articulada que tenha a capacidade de negociar as necessidades da escola com essas autoridades educacionais?

Ao trazer o conceito de contrarregulação, Freitas (2005) nos inspira a pensar em movimentos possíveis de serem fortalecidos no interior da escola. Para ele, o trabalho coletivo é uma força contra os processos de homogeneização do trabalho pedagógico, colocado nas políticas neoliberais atuais.

Segundo o referido autor, a "regulação" no contexto das políticas públicas neoliberais refere-se à transferência do poder de regulação do Estado para o mercado, com o Estado atuando apenas como avaliador. Essa abordagem inclui a privatização de serviços públicos e a diminuição do Estado, permitindo que o mercado regule os serviços, inclusive a educação, com a criação de "quase-mercados".ⁱ

Na regulação neoliberal, objetiva-se minimizar a intervenção estatal, deixando os serviços sob a influência das leis de mercado. Portanto, o conceito de regulação deve ser analisado considerando a natureza da política pública que o incorpora.

Freitas (2005) sugere alguns caminhos para a contrarregulação, como a solidificação da avaliação institucional participativa na escola, a consolidação do trabalho coletivo e a construção da qualidade negociada (Bondioli, 2004). Para ele, esses processos são formas possíveis de criar uma cultura de participação, tomada de decisão local e negociação entre as estruturas que regem o processo educativo no interior da escola.

Na perspectiva defendida, é essencial que o coletivo organizado crie estratégias que coloquem os processos de medição de desempenho dos estudantes, que foram desgastados pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores(as), em seus devidos lugares. Essa estratégia deve associar esses processos a uma avaliação institucional que leve em conta o desempenho dos(as) estudantes como parte de um conjunto mais amplo de informações sobre a realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores.

A escola precisa ser reflexiva. Deve envolver gestores(as), educadores, funcionários, estudantes e famílias, para a construção de um trabalho pedagógico colaborativo que valorize a aprendizagem afetiva e o desenvolvimento integral das crianças.

É importante destacar que para dar significado aos programas e projetos das redes, como das secretarias de ensino municipais e estaduais, é essencial um coletivo docente que, em conjunto, atribua sentido às normas que regulam a prática pedagógica. Isso deve estar alinhado não apenas às necessidades dos estudantes, mas também aos sentidos culturais da comunidade local, promovendo a efetiva participação de todos os agentes escolares no processo.

Um ponto essencial no argumento de Freitas (2016) é a responsabilidade dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino. Ser professor implica tomar decisões reguladas por normas elaboradas por outros profissionais ou por regulamentos institucionais, a partir de um lugar de produtor e não de mero executor. Mas como manter uma postura ativa e crítica frente aos programas elaborados externamente à realidade da escola que cada vez mais cerceiam a possibilidade de trabalho docente? Como imprimir uma marca própria do coletivo nesse processo?

É evidente, conforme Freitas (2002; 2016), que para lidar com essas decisões impostas pelas instâncias educacionais, é necessário uma organização coletiva e política dos agentes escolares. Paulo Freire (1997) defende a educação como comunicação, diálogo, encontro, pois sem compreender a visão de mundo e a totalidade cultural dos sujeitos em seus contextos, não é possível efetuar mudanças significativas. Negociar, ressignificar e atribuir sentido são

atividades essenciais para a coesão do grupo e fortalecimento da identidade da escola nesse processo.

Construir um coletivo docente forte requer autonomia profissional. Autonomia é mais do que a capacidade individual de expressar-se; é aprender a dizer a nossa própria palavra, assumindo-nos como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Em Freire (2004), a autonomia se faz com o diálogo, ela é solidária e coletiva.

Dentro das dinâmicas internas da escola, é fundamental considerar a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um instrumento em favor do trabalho coletivo e da formação continuada dos profissionais na dinâmica de produção de uma escola de qualidade viva. Na perspectiva deste trabalho, os professores são profissionais que produzem conhecimento sobre o próprio trabalho e que se adaptam aos eventos diversos e complexos do cotidiano da escola pública.

A crítica de Freitas (2014) à lógica neoliberal, que retira dos professores sua capacidade intelectual e crítica de refletir e produzir seu próprio trabalho, evidencia o processo de distanciamento do campo da criação pedagógica. Os processos de contrarregulação requerem o desenvolvimento da criação nos processos de construção do trabalho pedagógico, numa retomada do professor como intelectual.

A criatividade docente tem sido enfatizada em diversos trabalhos acadêmicos. Martinez (2008) ressalta três direções: o desenvolvimento da criatividade dos(as) estudantes, dos(as) educadores(as) e da escola como organização. Aqui, destacamos a emergência da criatividade no trabalho docente, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

Para melhor compreender o estatuto da atividade criativa, Vigotski (2000; 2007; 2009a; 2009b) nos leva a pensar que a criação não está limitada às aptidões individuais dos sujeitos, mas se desenvolve a partir das experiências de vida de cada um em seu contexto histórico, social e político. Vivendo a ambivalência cultural da Rússia pré e pós-revolucionária, assim como Pistrak e Makarenko, Vigotski se vê provocado por inúmeras discussões e projetos que visavam a construção de uma nova sociedade e um novo conceito de ser humano. "Um novo projeto de sociedade implicava enfrentar o analfabetismo, a marginalidade e a defectologia" (Smolka, 2002, p. 126), o que fez com que Vigotski iniciasse uma nova teorização sobre a psicologia da arte para o estudo da psicologia geral, demonstrando que não devemos aceitar as leis da hereditariedade, e concebendo a plasticidade cerebral como ilimitada. Ele

ênfatiou a dimensão simbólica constituída nas relações com os outros, como influenciada pelas condições materiais de vida de cada sujeito (Valsiner, 2001).

A imaginação e criação foram funções psicológicas profundamente pesquisadas por Vigotski (1987). Na perspectiva do autor, a expressão criativa individual é formada na dimensão social, onde o indivíduo, como agente, exterioriza desejos, necessidades ou pensamentos emergentes de suas vivências culturais.

Entender os processos de criação na perspectiva histórico-cultural implica compreender que a teoria psicológica deve explicar como os processos naturais – funções elementares – se mesclam aos processos culturais para produzir as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, que se originam dos processos de apropriação cultural.

Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores, como atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, têm origem social e distinguem os seres humanos dos animais. As funções elementares ou biológicas são reações automáticas ou reflexas que, através da interação social do ser humano com o meio, transformam-se em funções superiores. Vigotski ênfatiu que o processo de humanização do ser humano baseia-se na transformação de suas características biológicas em características sociais ou culturais, promovidas pela cultura e pelas novas condições concretas de existência que ele próprio cria ao perceber sua capacidade de modificar a natureza.

A imaginação e a criação são atividades que emergem das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas de natureza sociogenética. Embora Vigotski tenha se concentrado em refletir sobre os processos de imaginação e criação na infância, à luz de sua teoria, podemos afirmar que o processo de apropriação da cultura nunca chega ao fim, pois estamos sempre nos apropriando das funções superiores compartilhadas pelo coletivo, como a imaginação e a criação. Os modos de ação e interpretação que desenvolvemos estão intimamente relacionados a uma prática histórica construída, o que implica que sempre há um elemento transformador que converte o que estava aparentemente estático, em dinâmico.

Assumindo o movimento dinâmico da construção da atividade criativa, entendemos que toda criação individual está intrinsecamente ligada aos modos de apropriação e participação na cultura e na história humana (Vigotski, 2009). Esse desenvolvimento, que se dá no contexto do eu e do outro, pode ser compreendido através do conceito de "Homo Duplex", introduzido por Vigotski em 1929, no Manuscrito: A Psicologia Concreta do Homem (Vigotski, 2000).

Vigotski utiliza esse conceito para teorizar sobre o sujeito que se desdobra através do signo (eu/mim, eu/outro) e, pela linguagem, controla e é controlado, vivenciando os dramas das relações interpessoais na busca por compreender o funcionamento da atividade mental e a formação da personalidade (Smolka, 1997, p. 37).

No cotidiano da escola, no encontro entre seus sujeitos, vemos a atividade criadora se fazendo. No sentido vigotskiano, um complexo sistema de relações sociais vai situando os sujeitos na relação com o outro e construindo sua formação social, sua forma de produzir possibilidades de vida, de desenvolvimento e de aprendizagens.

Tomamos de Vigotski a ideia da função criadora como uma atividade humana que emerge das relações sociais e culturais entre os indivíduos dentro da trama de relações sociais. Aqui, nos remetemos ao que é defendido como princípio na escola comuna: para as pessoas educadoras e autoras do livro junto a Pistrak: É preciso cultivar formas de criatividade para repensar a vida e criar novas formas organizativas que construam uma sociedade cujos valores levem à auto-organização de seus sujeitos e, na atualidade, a formas que permitam os processos de contrarregulação na escola.

O trabalho produzido pelo coletivo docente

Desde sua fundação, a EMEF Hermínio Pagotto tem sido objeto de estudos devido à sua defesa de uma educação específica para a população camponesa. Destaca-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação do Campo, envolvendo-se em reflexões e pesquisas significativas conduzidas por instituições como UNESP, UFSCar, USP, NUPEDOR, UNICAMP e UNIARA (Feng & Ferrante, 2008).

Dentre as investigações que têm se debruçado sobre a experiência da escola, os trabalhos de Flores et al., (2013); Teixeira (2019); Cassin & Val (2011); Oliveira & Bastos (2004); Bresler et al. (2010); e Paiva (2015) revelam que, historicamente, ela tem sido ponto focal de produção, manutenção e recriação de seu espaço político e educativo no território do assentamento. Promove a educação como prática social de formação humana, desenvolvendo-se na interação com a comunidade e nas histórias de lutas, alianças e conflitos que constituem seu contexto social.

Na construção do primeiro projeto político-pedagógico, em 2000, participaram da elaboração a educadores da escola, a Secretaria Municipal de Educação, militantes do MST, pesquisadores em educação do campo da UNESP, USP, UNIARA, trabalhadores técnicos do INCRA, assim como representantes dos pais, estudantes e lideranças políticas do assentamento. Desde então, o projeto vem sendo transformado e reestruturado através de um diálogo profundo com a comunidade escolar (Escola do Campo Hermínio Pagotto, 2020-2024).

Para a comunidade escolar,

A escola dos sonhos é de qualidade social, humanizadora, justa, solidária e que valorize o homem e a mulher do campo... que seja um espaço onde se semeia resistência frente aos avanços neoliberais, que vêm colocando o futuro dos assentamentos rurais e das escolas do campo em iminente perigo (Escola do Campo Hermínio Pagotto, 2020-2024, p. 4-5).

Para alcançar essa qualidade, o projeto político-pedagógico da escola é fundamentado na Educação do Campo e em seus diversos princípios, que abrangem a formação de sujeitos por meio de projetos comprometidos com a escuta e atuação da comunidade escolar, bem como a formação humana em múltiplas dimensões, incluindo aspectos históricos, sociais, políticos, éticos, estéticos, afetivos, corporais e cognitivos. Valoriza-se, também, a diversidade de saberes no processo educativo e o respeito aos diferentes espaços e tempos de aprendizagem dos sujeitos.

A escola tem como princípios fundamentais a construção de um novo homem e de uma nova mulher, a produção coletiva da terra, o resgate da cultura do campo e a valorização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade através das disciplinas escolares. Norteiam a Escola do Campo a gestão democrática, a democratização do acesso e a partilha da qualidade social da educação entre todos (Escola do Campo Hermínio Pagotto, 2020-2024, p. 10).

No projeto político-pedagógico atual da escola (2022-2024), o trabalho coletivo fundamenta-se especialmente nas ideias pedagógicas de Makarenko e Pistrak. A escola visa construir a formação política dos(as) estudantes e garantir que todos tenham acesso à escolarização, aos conhecimentos científicos, aos valores produzidos em família e na comunidade, além dos saberes da terra.

Na construção de uma escola que valoriza os saberes dos sujeitos do campo, a formação política e crítica, e a produção do conhecimento em conexão com a vida e as

necessidades sociais locais, a escola tem enfrentado tensões provocadas por programas e projetos elaborados a partir de uma realidade urbana (Pavini et al., 2013). Apesar das pressões externas, a escola assegura o protagonismo dos professores e estudantes nesse processo, a interação com movimentos sociais, o resgate da cultura camponesa, a pesquisa e produção de conhecimento pelos estudantes, o diálogo com universidades e os movimentos sociais na construção pedagógica, a reflexão sobre o trabalho na terra e questões ambientais, além do reconhecimento da formação integral como parte da ação educativa.

As práticas pedagógicas construídas pelos sujeitos escolares destacam-se pelo desenvolvimento de projetos didáticos interdisciplinares e estudos do meio, contextualizados na realidade camponesa e abordados de maneira interdisciplinar. Além disso, há a integração de diferentes turmas, da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental (Escola do Campo Hermínio Pagotto, 2020-204). A unidade dispõe de salas de referência, laboratórios, quadra de esportes, herbário, um amplo espaço com árvores frutíferas variadas, sala multimídia, horta, viveiro de mudas, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca e cozinha experimental. Essas instalações possibilitam que os estudantes desenvolvam os conteúdos curriculares de forma concreta, integrando teoria e prática para promover um aprendizado alinhado aos sistemas de manutenção e produção da vida.

Sustentar uma educação de qualidade a partir da sensibilidade com as peculiaridades da Educação do Campo se realiza como um processo coletivo e criativo, abrangendo a escola em sua totalidade. Isso ocorre não apenas através da organização do conteúdo pedagógico ensinado, mas também pela concretização do trabalho pedagógico e das múltiplas relações com as experiências, saberes e conhecimentos dos sujeitos em formação dentro da escola.

Apropriação, criação de sentido e processos criativos na prática docente frente à regulação da rede de ensino

A recente implementação do Programa Educa + Araraquara, promovido pela Prefeitura através da Secretaria da Educação, visa atender às escolas da rede municipal de ensino, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O programa consiste em um conjunto de ações destinadas a melhorar a qualidade da aprendizagem e superar as dificuldades educacionais agravadas pela pandemia. Entre seus cinco projetos, este artigo dialoga com dois: "Mais Leitura, Mais Leitor" e "Ensino no Nível Certo".

O projeto "Mais Leitura, Mais Leitor" baseia-se na premissa de que a leitura é uma prática social a ser desenvolvida pela e na escola. Já o projeto "Ensino no Nível Certo" visa consolidar habilidades relacionadas à aquisição do sistema alfabético, leitura, compreensão e produção de textos, além do letramento matemático, sendo inspirado na abordagem indiana (TARLs). A proposta é a de que uma vez por semana, as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental sejam reagrupadas por níveis de aprendizagem, conforme as orientações metodológicas da abordagem, e participem das atividades dos projetos.

As ações orientadas pelo projeto “Mais Leitura, Mais Leitor” incluem a atualização dos acervos literários da escola, contação de histórias, aquisição de livros pelos estudantes, transformação do ambiente escolar com dias dedicados à leitura e o desenvolvimento de projetos pedagógicos que integram obras de literatura infantil. No projeto “Ensinar no Nível Certo”, são elaboradas atividades específicas para cada nível de leitura e escrita das crianças no dia do reagrupamento, incluindo práticas de leitura e escrita socialmente relevantes. As crianças são avaliadas individualmente para determinar seu nível atual de aprendizagem e são agrupadas conforme suas necessidades de aprendizagem.

No processo de chegada desses projetos na EMEF Prof. Hermínio Pagotto, o coletivo docente se apropriou de modo particular das prescrições, os recriando no âmbito local a partir da práxis pedagógica da escola. Para compreensão desse movimento, como sintetizamos no Quadro 1, optamos por trazer para análise três eventos que evidenciam essas práticas pedagógicas na dinâmica cotidiana da escola: (1) Rodas de leitura e contação de histórias com a turma do 3º ano; (2) Vivência do 1º ano; (3) Jornal do 4º ano; e (4) Sarau literário "Paradão do Hermínio".

Figura 1 - Eventos que evidenciam o processo de reapropriação dos projetos da rede

Rodas de leitura e contação de histórias com a turma do 3º ano	Atendendo ao previsto no projeto “Mais leitura, mais leitor”, foram se constituindo outros modos de organizar as situações de leitura, a partir do cotidiano da escola. A organização do ambiente para a contação de história, pistas sobre as histórias para o envolvimento das crianças e rodas de leitura de clássicos da literatura são marcas específicas desta apropriação.
Vivência do 1º ano	A Turma do 1º ano, inicialmente, não participaria das atividades propostas pelo projeto. Contudo, pela força de criar com seu coletivo, a professora adapta a temática e a indicação do livro, que já chega à escola prescrito pelo projeto “Mais Leitura, Mais Leitor”, para outras turmas de maneira interdisciplinar. A leitura é assumida a partir do que é delineado no PPP da escola, em que, como metodologia, adota-se o estudo orientado a partir da pesquisa com a realidade. Essa abordagem é uma forma que a escola utiliza

	para ampliar as fronteiras entre os conteúdos curriculares e os saberes, necessidades e possibilidades que o entorno escolar produz.
Jornal do 4º ano	Como o jornal é o gênero textual que deve ser trabalhado no 4º ano a partir do projeto “Mais Leitura, Mais Leitor”, a professora organizou formas de documentação das crianças sobre as vivências pedagógicas da escola para compô-lo.
Sarau literário "Paradão do Hermínio"	Adaptando o que é exigido pelo projeto “Mais leitura, Mais leitor”, o Sarau é realizado a cada dois meses com as turmas do ensino fundamental, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais. O evento promove a expressão artística e cultural dos alunos, fortalecendo o senso de comunidade e a valorização da cultura local.

Fonte: Elaborado pelas autoras

As rodas de contação de histórias são uma prática já consolidada no trabalho da professora Alessandra, que possui mais de vinte anos de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante seus quatorze anos de docência e coordenação pedagógica na escola, ela se constituiu como educadora popular do campo e é uma contadora de histórias experiente. Com base nos projetos desenvolvidos, ela introduz as crianças ao mundo literário, deixando pistas sobre a obra que será lida na quarta-feira, dia reservado para leitura na biblioteca.

Como exemplo, ao iniciar uma das aulas que pudemos acompanhar, a professora sentou-se em roda com as crianças, narrou o que aconteceria no dia, perguntou como estavam e quais suas expectativas. Ela mencionou que havia uma pista escondida sobre a história do dia e pediu para as crianças observarem o espaço para perceberem se existia algo de diferente. As crianças logo encontraram um cavalo de pau pendurado na janela: “Ah, a história é sobre um cavalo de pau? Quem vocês acham que é o cavalo na história?” Uma das crianças respondeu “Eu acho que é o cavalo de um príncipe.” A professora questionou se só os príncipes poderiam cavalgar um cavalo, e as crianças, de modo tímido, responderam que qualquer pessoa poderia. A professora então perguntou se alguém tinha um “palpite” de título para a história. As crianças sugeriram “O Príncipe e o Cavalo,” e a professora anotou. Ela encorajou as crianças a pensarem em outros títulos e a anotarem conforme as ideias fossem surgindo.

Alessandra instiga a imaginação dos alunos através de questionamentos sobre o título da história que será contada, levando-os a tecer significados que exigem uma experiência imaginária (Vigotski, 2009). As crianças narram os sentidos sociais de quem está autorizado a cavalgar um cavalo e revelam seus conhecimentos prévios, relacionando a palavra com suas experiências pessoais.

O tema do planejamento da professora para o mês de abril de 2024 era "Meninas e Mulheres Negras na Literatura". Ao longo da semana, uma pista era colocada sobre a história que seria lida: uma coroa, um mapa, um lacinho de tranças, um cavalo de pau, entre outros objetos dispostos para que as crianças imaginassem a história que seria contada. A professora anotava atentamente as hipóteses das crianças, registrando com elas para retomar no dia da contação da história.

A prática da professora também incluía a preparação do ambiente para a contação de histórias, que contava com um chá preparado na cozinha experimental, utilizando ervas colhidas no espiral de ervas da escola, cuidado e nutrido pelas crianças do ensino fundamental como parte dos projetos pedagógicos fixos da escola: Estudo do Meio; Jardim; Fruticultura; Horta; e Plantas Medicinais. Cada projeto é responsabilidade de uma turma do ensino fundamental e ao final dos anos iniciais do ensino fundamental, cada criança passou pelas cinco áreas. No PPP da escola, esses projetos são definidos como um modo de organizar a vida escolar das crianças, garantindo que “as relações com a vida, os processos de construção do conhecimento coletivo e contextualizado sejam vivenciados” (Hermínio Pagotto, 2020-2024, p. 48).

Percebemos uma marca importante nessa experiência com a Profa Alessandra: o projeto “Mais leitura, Mais leitor” é vivenciado se misturando aos da escola. A professora escolhe as temáticas e os livros, integra a rotina das crianças e traz elementos importantes assegurados pelo projeto político-pedagógico da escola. Todas as contações são acompanhadas por um chá. Para o preparo do chá, as crianças escolhem a planta. O chá é levado à biblioteca para que as crianças possam tomá-lo no segundo momento da roda de contação de histórias, no momento da leitura deleite e da escolha do livro literário daquela semana. Uma mesinha de chá é enfeitada pelas crianças com flores e cuidadosamente colocada perto dos livros. A professora utiliza xícaras de porcelana coloridas, revelando todo cuidado estético com a ambientação do momento.

As práticas se integram. A professora se apropria do projeto, imprimindo sua marca pessoal e criando vivências afetivas, demonstrando que cognição e afeto são aspectos indissociáveis na formação do ser humano, como afirma Vigotski (2007). Nesta dinâmica, a atividade criativa é construída também pelo afeto, que se torna motor principal da construção da potencialidade criativa (Vigotski, 2009).

Na figura 1, trazemos uma imagem significativa: a organização da biblioteca com todas as pistas que as crianças foram juntando ao longo da semana de leitura, o livro da história que será contada e outras obras escolhidas pela educadora para compor a temática estudada.

Figura 2 - Organização da Biblioteca para Contação de Histórias



Fonte: Acervo de Pesquisa

Durante a contação da história, a professora chama cada criança para participar, propõe que encenem os personagens narrados na contação: a princesa, o príncipe, a menina que chega usando flores, o menino com a capa – todos são incorporados conforme a professora narra, e as crianças assumem os personagens com seus gestos e modos de estar em cena. A professora, ali presente, vai significando, atribuindo e construindo sentido.

Percebemos, na prática desenvolvida pela professora, que a leitura se constitui em um processo de convívio social. Vigotski (2009), ao referir-se ao legado pedagógico de Lev Nikolaievitch Tolstói, reafirma a importância de o educador assumir um papel de orientador. Ele defende que o melhor estímulo para a atividade criadora na infância está na organização da vida e do ambiente, atendendo às necessidades reais das crianças. Assim, a "Educação, entendida correta e cientificamente, não significa difundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças" (Vigotski 2009, p. 72).

Neste sentido, Freire (2004) propõe uma prática pedagógica dialógica, fundamentada na produção de uma educação que emerge da realidade social do(a) educando(a), considerando a experiência que o sujeito acumula ao longo da vida. Essa relação de ensino permite que o

estudante se descubra como sujeito de sua história, capaz de problematizar a realidade em que está inserido e refletir sobre as questões sociais que o cercam.

A professora Alessandra desperta nas crianças o interesse pela obra literária. Aqui, o temos gesto de “ensinar” – marcar, assinalar, imprimir signos na mente – traz em suas raízes não só a possibilidade, mas a condição da significação, isto é, a ação de significar, a produção de signos e sentidos nos gestos compartilhados, nas relações com outros (Smolka, 2019, p. 16), na relação com a cultura. A relação entre professora, obra literária e criança se imbrica na vivência da leitura, no gesto de ler com o outro, para o outro, para si, impregnada de sentidos. É o ambiente produzido pela professora que viabiliza o vínculo e o afeto com a obra literária.

Na vivência do 1º ano, a turma que inicialmente não estava incluída pela perspectiva do projeto, opta por participar com as demais turmas. Nesse movimento, assumido pela professora, ela adapta a temática e a indicação dos livros que chegam à escola prescritos pelo projeto de maneira interdisciplinar. Percebemos que a produção da marca do gesto de ensinar da professora vai sendo impressa na relação com as crianças. No projeto "Mais Leitura, Mais Leitor", são sugeridas obras literárias e gêneros textuais específicos para cada série a cada bimestre. Para o 1º ano, uma das obras indicadas era "Bichodário", de Thelma Guimarães, que foi integrada à metodologia do estudo do meio pela professora Gisele, que leciona na Hermínio há 18 anos.

Como pilar importante do PPP da escola, o estudo do meio deu um sentido diferenciado ao proposto pelo projeto da rede. Referenciado em Makarenko, enfatiza a introdução dos conteúdos necessários das disciplinas por meio de estudos que levem à compreensão da realidade, das estruturas e da forma como a vida se organiza no entorno da criança.

A contação da história motivou um convite, prontamente aceito pelas crianças, em um momento de muita empolgação: “Que tal criarmos uma releitura do livro 'Bichodário' com os animais que vamos catalogando da vila?” Nesse momento, as interações ocorreram sobre a estrutura do livro, curiosidades e características dos animais, que animais as crianças viam em seus lotes e casas e que animais lhes pareciam novidades. Outros bichos que faziam parte do cotidiano delas e que não estavam no livro também foram discutidos. A professora escrevia junto às crianças, que também começaram a desenhar suas primeiras palavras neste processo artesanal e afetivo de fazer alfabetização.

Como “Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade” (Freire, 2000, p. 85), é necessário o despertar, na relação educador-educando, da construção da “curiosidade epistemológica” das crianças. Na vivência do projeto da Profa. Gisele, a curiosidade das formas de vida animal que coabitam junta à comunidade se mostrou potente.

Em relação ao projeto de Jornal do 4º ano, gênero indicado pelo projeto "Mais Leitura, Mais Leitor", a professora Renata, que leciona há seis anos e já possui vasta experiência com esse gênero, adotou uma postura ativa ao criar com as crianças o jornal "Hermínio do Assentamento Bela Vista". Nesse jornal, as crianças noticiam eventos da instituição e da comunidade, assim como documentam as vivências pedagógicas da escola. O jornal redigido pelas crianças nos permite, a partir da perspectiva delas, uma aproximação das ações desenvolvidas pelo coletivo, em um importante movimento de apropriação e contrarregulação pelo coletivo docente do que é imposto pela secretaria. Não se faz uma simples adaptação do solicitado, mas a transformação de uma demanda imposta pela secretaria em uma ação que coaduna com o projeto da escola, pautado na formação multidimensional e crítica dos estudantes. Dentre as ações documentadas, como pode ser observado na Figura 2, está a última ação que pretendemos destacar no presente artigo: "Paradão da Hermínio".

Figura 3 - Primeira Página do Jornal do 4º ano



Fonte: Acervo de Pesquisa

Atividade já constituída, o coletivo se reúne às terças-feiras, uma vez por mês, para compartilhar práticas, avaliar estratégias, analisar as avaliações dos estudantes, trocar experiências e estabelecer ações conjuntas. A partir da observação de que uma das ações orientadoras dos dois projetos é realizar, a cada semestre, uma apresentação dos trabalhos das crianças e de seus professores, o coletivo decidiu, em vez de uma apresentação semestral, fazer um encontro bimestral com todo o corpo docente e estudantes, incluindo os professores especialistas dos anos finais, que não são obrigados a participar dos projetos, pois estes são orientados apenas para os anos iniciais do ensino fundamental.

Constituído como "Paradão da Hermínio", esta ação foi uma resposta criativa à regulação colocada. Em entrevistas com três professoras, duas dos anos iniciais e uma dos anos finais, pudemos entender que essa atividade foi uma forma de efetivar o solicitado sem se afastar dos princípios orientadores da escola.

Alessandra, professora articuladora dos projetos, deixa esse movimento claro quando explica que o coletivo busca transformar o imposto pela regulação a partir de seus referentes, registrados no Projeto Político-Pedagógico da escola. Se toma o imposto, olhando para o que a escola se propõe a realizar, o que já é feito e os interesses temáticos dos professores.

Esse processo de adequar os projetos vem sendo construído ao longo do tempo. Sempre percebemos que a secretaria, principalmente quando recebemos o SESI, engessava esse processo. O modo de trabalho da diretora é muito importante, porque ela acaba endossando essa adaptação. Os projetos, quando você olha no papel, incomodam os professores, pois muitas vezes vêm engessados e não se adaptam. Então, começamos a fazer e vimos o que dava certo. A gente até brinca, vamos pegar esse limão e fazer uma limonada. Também temos uma história e um PPP produzido em coletivo junto com muitas instituições parceiras. Isso só foi construído com muito diálogo, colocando todo mundo junto nos HTPCs para refletir sobre que escola queremos e que educação estamos produzindo. Quando recebemos um projeto, dizemos: 'Olha, pessoal, recebemos esse projeto. Ele é assim, precisamos fazer isso, tal, tal, tal. Quais são as possibilidades? O que dá para fazer? Ah, eu posso fazer de tal jeito. Ah, eu posso fazer de outro. Ah, isso combina com meu projeto. Ah, isso se encaixa no que eu gosto. Eu conheço alguém que pode vir à escola falar sobre isso.' E aquilo vai tomando forma. Acho que o principal é fazer com que o docente veja aquilo como uma possibilidade, e não como uma prescrição, uma ordem que devemos apenas executar. Assumindo a dinâmica interativa da entrevista, a entrevistadora provoca: "Eu escuto você me dizer que o principal é fazer com que o docente veja aquilo como uma possibilidade e não como uma prescrição." Neste momento, a professora Alessandra continua:] exato. Não temos que engolir aquilo que veio. Quando o projeto 'Nível Certo' foi apresentado, gerou um descontentamento geral. Porque o projeto 'Nível Certo' retira o aluno das aulas na sexta-feira, exige que o professor faça um plano extra. Toda sexta-feira, os professores têm um planejamento à parte daquele que é habitual... Mas aí é aquela coisa de fazer aquela fábrica de sonhar, de dar certo e pensar: olha,

nós estamos numa rede e precisamos fazer, mas temos autonomia para construir a partir do que vem... (Alessandra, professora anos iniciais do ensino fundamental).

Outro aspecto marcante desse movimento contrarregulatório, de reconstrução do demandado a partir do projeto e movimento próprios da escola, se mostrou ao se explicar o porquê da participação de professores dos anos finais se a demanda dos projetos era destinada para os anos iniciais. Como elucida a Profa. Alessandra, dentro de ações já desenvolvidas e a partir de um trabalho verdadeiramente coletivo, o envolvimento se efetivou muito naturalmente.

A Juliana e o Edivan já trabalham com literatura e leitura de livros densos pelos alunos há muitos anos. Juntos, o primeiro passo foi construirmos com o livro, e eles faziam algumas mostras de leitura e escrita. Com o tempo, essas mostras se tornaram cada vez melhores. Em 2022, introduzimos mais um dia de leitura, e foi uma experiência muito agradável. As crianças deitavam no chão, todos os professores queriam participar, e este ano fizemos a primeira grande mostra, que foi um sucesso, foi bonito (Alessandra, professora anos iniciais do ensino fundamental).

Juliana, que leciona língua portuguesa na escola há 14 anos, já tinha como prática iniciar a aula com a leitura coletiva de um livro literário, que os estudantes leem em grupo, em voz alta. Ocorrendo em espaços abertos, debaixo de árvores, na biblioteca e em rodas de leitura nas varandas de madeira da escola, essa é uma prática que quase instantaneamente se ligou à proposição do Paradão da Hernínio.

Eu sempre leio com eles, gosto de ler livros da literatura em pedaços. Estávamos lendo Peter Pan, um livro que li quando criança, li para meus filhos e agora leio com os estudantes. É íntimo, às vezes eles se emocionam, pedem para voltar a um trecho. Eles escolhem trechos e trazem para a leitura no evento (Juliana, professora anos finais).

A atividade já praticada possibilita um movimento próprio. A vivência afetiva entre a professora e os estudantes, na relação com o livro, torna-se ponto central para a recriação de uma demanda imposta: ler em grupo, ler em voz alta, selecionar trechos emocionantes e ler para/com o outro. Como destaca Vigotski (2009), o coletivo pode ser percebido na construção de sentido do processo criativo. No contato com o outro, em rodas de leitura, espaços de troca, saraus, contação de histórias e no coletivo de professores, se constrói condições de criação diante daquilo que, inicialmente, parecia imposto e prescrito.

Figura 4 - Roda de leitura da obra literária



Fonte: Redes Sociais da Escola

No relato das professoras fica claro que a partir de um trabalho apropriado pelo coletivo, imprime-se a marca do "nós", um sujeito coletivo que luta pela construção de uma educação mais sensível e humana. Constrói-se uma escola que articula o emocional e o racional, o aprendizado dos conteúdos formais e o sensível de estarem juntos, ampliando os sonhos de outras educações possíveis e criando modos individuais e coletivos de fazer educação. Como diria o projeto de educação do MST, segue-se tecendo, em marcha e cantando, celebrando a força da mística e do ritual.

A cada dois meses, celebra-se o desenvolvimento leitor e escritor de cada criança, conhecendo-se as novas obras literárias e produzindo encantamentos com os textos das crianças que escrevem. Não como uma lista de ações a serem feitas a partir de um projeto, mas pela experiência, pelo corpo, pelo encontro, pela produção de sentido no coletivo. Além das práticas pedagógicas intencionalmente organizadas, percebe-se que o vivido entre os professores oferece a possibilidade de assumir “responsabilidades pela comunidade interna da escola, com reflexos positivos na sua organização” (Freitas, 2005, p. 926).

Algo importante para entender como a escola consegue essa movimentação é a produção da memória. Elemento afetivo e constitutivo do cotidiano escolar, ela se faz essencial para que o coletivo consiga sustentar a identidade do projeto da escola.

A memória é social, funcionando como um dispositivo político que sustenta esse coletivo na manutenção da autoridade intelectual e criativa dos professores sobre o processo

pedagógico. A memória é produzida numa rede de emoções vividas socialmente entre os sujeitos. Vigotski (2003) aponta que o aspecto afetivo da memória é fundamental na sua construção; a memória não é um depósito onde as lembranças são "guardadas", mas sim um espaço em movimento de reações e sensações que se constitui na vivência dos sujeitos.

Destacamos na fala da professora Alessandra a postura ativa dos professores em coordenar uma resposta responsiva ao que inicialmente seria imposto. Nas palavras da professora, percebemos que os mecanismos para esse processo emergem a partir do projeto político-pedagógico da escola e do diálogo coletivo na tomada de decisões.

As práticas pedagógicas destacadas ao longo deste texto emergem de um trabalho coletivo, no qual a criação se fundamenta no risco, na cooperação e no confronto dinâmico dos processos de negociação, tanto internos quanto externos à escola. Ao imprimir sua marca pedagógica, o coletivo escolar também se arrisca nas negociações necessárias dentro das dinâmicas das organizações educacionais externas.

Considerações finais

Ao desenvolver a pesquisa em diálogo com a escola, esta investigação sobre os processos de criação e os movimentos de contrarregulação reforça a importância da intencionalidade do coletivo na construção da práxis pedagógica no cotidiano escolar. Esta investigação integra nosso movimento atual de pesquisa, no qual temos examinado as possibilidades de construção de uma qualidade socialmente referenciada. Partimos da hipótese de que experiências escolares diferenciadas constituem um importante locus de efetivação dessa qualidade, ainda pouco explorado pela investigação científica, e que revelam saberes pedagógicos constituídos nas práticas cotidianas das escolas.

Ao tomar a escola como um lugar de produção de conhecimento experiencial, acreditamos em um coletivo docente capaz de desenvolver práticas conscientes, calcadas no processo de humanização do trabalho pedagógico. Essas práticas se apresentam como uma possibilidade de agência dos sujeitos nas proposições e relações político-pedagógicas em que participam, e podem significar um alento de esperança às possibilidades (im)postas na realidade atual, cujo enraizamento das políticas neoliberais estão levando à perda de espaço para a criação do/no trabalho docente.

A partir do referencial teórico adotado, foi possível tensionar as práticas observadas e evidenciar como determinadas contradições se materializam no cotidiano escolar. Nesta direção, os processos de contrarregulação, conforme anunciados por Freitas (2005), foram observados no ambiente escolar através do trabalho de um coletivo forte que apresenta contrapropostas criativas às demandas externas, da secretaria, não como simples processo de adaptação, mas como processo de apropriação ancorada nos princípios partilhados pela escola, de cunho emancipatório. A criação político-pedagógica busca as experiências acumuladas da memória, as vivências dos sujeitos e as experiências que a escola, como espaço agregador de coletividades, vai produzindo enquanto memória pedagógica. Para essa escola, a luta é uma dimensão importante; tanto as lutas para sua implementação, quanto as lutas para seu funcionamento e organização, constituem sua identidade pedagógica: possibilitam a continuidade de um projeto que é coletivo.

Assim, compreendemos que essa experiência escolar também busca contrapor a visão urbanocêntrica de Escola (Whitaker, 1992), valorizando não apenas os saberes do campo e de seus sujeitos, mas também sua força política. As reflexões teóricas sobre o processo de luta dos assentamentos são estudadas pelos alunos na organização didática dos anos finais, reforçando o vínculo com a realidade e os processos de reflexão sobre a exclusão e discriminação sofridas pela população camponesa. Os estudantes são incentivados a questionar as formas de resistência, a desvalorização dos sujeitos do campo e as maneiras de cultivar uma nova forma de olhar para si mesmos e para sua realidade.

Com base no referencial teórico mobilizado ao longo do texto, percebe-se, ainda, que a atividade criadora é uma função psicológica que emerge do desenvolvimento social e cultural humano. Nesse contexto, o trabalho docente coletivo se constitui em uma dimensão histórica e social, humanizada pela criação de condições de trabalho, pela produção de uma educação referenciada na realidade e nos elementos da vida dos estudantes, pela autonomia na organização do trabalho pedagógico, pelos movimentos de iniciativa e criação, e pelo clima de colaboração movimentado pela escola e seus sujeitos.

Ao se organizarem com intencionalidade pedagógica, as professoras atribuem novos sentidos ao trabalho demandado pela Secretaria, recriando-o em diálogo com o projeto político-pedagógico da instituição. Esse movimento de ressignificação coletiva, sustentado pelo

trabalho compartilhado e pela autoria docente, revela a docência como práxis, prática atravessada pelas concepções, criação, imaginação e consciência crítica.

As relações entre ensinar e aprender se estabelecem na troca de experiências e na criação de condições específicas para as aprendizagens das crianças. Neste sentido, o professor é um sujeito de conhecimento que em seu trabalho desenvolve modos de ensinar e refletem sobre os modos de aprender das crianças e jovens. As professoras da escola pesquisada, ao pensarem nas condições de aprendizagem, constroem possibilidades de trabalho criativas, respondendo de modo propositivo às exigências externas. Esse modo de exercer a docência vê o trabalho como uma atividade humana cotidianamente desenvolvida na práxis pedagógica. O trabalho pedagógico na escola é produzido em suas condições concretas, dentro de uma relação afetiva na qual os sujeitos imprimem suas marcas, escolhas e posicionamentos, criando condições adequadas para que crianças e jovens aprendam, participem, produzam, sonhem e construam uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Agradecimentos

Agradecemos à comunidade escolar da Escola do Campo Hermínio Pagotto pela possibilidade de vivenciar e pesquisar a escola e à FAPESP pelo apoio às condições materiais necessárias para a realização deste estudo.

Referências

Afonso, A. J. (2021). Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. *Educação & Sociedade*, 42, e250099.

Almeida, L. C. (2017). Escolas vizinhas, desempenho e composição socioeconômica desiguais: investigando a desigualdade escolar. *Educação Unisinos*, 21(2), 174-185.

Arroyo, M. G. (2015). Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, 55, 47-68.

Bondioli, A. (2004). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: A qualidade negociada*. Autores Associados.

Cassin, M., & do Vale, S. B. (2011). O Assentamento Bela Vista e algumas reflexões sobre a relação trabalho rural e educação. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(41), 219-230.

EMEF do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”. (2020). *Projeto Político Pedagógico 2020-2024*. EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagotto.

Feng, L. Y., & Ferrante, V. L. S. B. (2008). Projeto educação do campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico. *Retratos de Assentamentos*, 11(1), 195-224.

Flores, A. F., dos Santos Bezerra, M. C., & Ferrante, V. L. S. B. (2013). Do grupo escolar à educação do campo: O caso da escola do campo no assentamento Bela Vista, em Araraquara/SP. *Cadernos da Pedagogia*, 6(12). <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/500/200/1222>

Freitas, L. C. de. (2002). A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, 23, 299–325.

Freitas, L. C. de. (2005). Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26, 911-933.

Freitas, L. C. de. (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, 35, 1085-1114.

Freitas, L. C. de. (2016). A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. *Em Aberto*, 29(96). <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156>

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra; Anca/MST.

Krupskaya, N. K. (2017). *A construção da pedagogia socialista* (L. P. da Silva, trad.). Expressão Popular.

Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, e249276.

Makarenko, A. S. (2002). *Poema pedagógico* (T. Belinky, trad.). Brasiliense.

Martínez Mitjáns, A. (2008). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: Uma relação necessária? In M. C. V. R. Tacca (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69–94). Alínea.

Oliveira, T., & Bastos, V. A. (2004). A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara–SP: destaque na construção da qualidade de vida. *Retratos de Assentamentos*, 7(1), 147-166.

Paiva, F. M. (2015). *A experiência de egressos de uma escola do campo no município de Araraquara - SP* (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/D.59.2015.tde-07042015-221338>

Paro, V. H. (2002). Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 11-23.

- Pavini, G. C., Ferrante, V. L. S. B., & Whitaker, D. C. (2013). Ideologia industrial x cultura rural: O método SESI de ensino em uma escola rural. *Retratos de Assentamentos*, 16(2), 245–269.
- Pistrak, M. M. (2009). *Comuna escolar*. Expressão Popular.
- Smolka, A. L. B. (1997). Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In A. L. B. Smolka (org.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação* (pp. 29–45). Papirus.
- Smolka, A. L. B. (2002). Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In C. F. Freitas, & M. Kuhlman Jr. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância* (pp. 123-145). Cortez.
- Smolka, A. L. B. (2010). Ensinar e significar: As relações de ensino em questão. Ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In A. L. B. Smolka & A. L. H. Nogueira (Orgs.). *Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos*. Mercado de Letras.
- Smolka, A. L. B. (2019). Relações de ensino e desenvolvimento humano: Reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (9).
- Teixeira, R. A. (2019). *Escolas do Campo de Araraquara (2001/2012): História, Memórias e Experiência Percebida*. (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências).
- Valsiner, J., & Veer, R. V. D. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. Edições Loyola.
- Vigotski, L. S. (1987). *Imaginación y el arte en la infancia*.
- Vigotski, L. S. (2003a). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed., J. Cipolla Netto et al., trad.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores* (7ª ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009a). *A construção do pensamento e da linguagem* (2ª ed.). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009b). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico* (Apresentação e comentários de A. L. Smolka; Trad. Z. Prestes). Ática.
- Vigotski, L. S. (2000). Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Whitaker, D. C. A. (1992). O rural-urbano e a escola brasileira: Ensaio de interpretação sociológica. *Travessia: Revista do Migrante*, 5(12), 30–35.

¹ O quase mercado em educação se refere a contextos em que a lógica de procura e oferta do mercado estão postos à educação, onde há oferta assimétrica de oportunidades educacionais aos diferentes segmentos da população, gerando formas desiguais de acesso a diferentes tipos de escola (Almeida, 2017).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 24/02/2025
Aprovado em: 24/07/2025
Publicado em: 23/12/2025

Received on February 24th, 2025
Accepted on July 24th, 2025
Published on December, 23th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

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

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

FAPESP.

Funding

FAPESP.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Vasconcelos, B. N. M., & Almeida, L. C. (2025). As possibilidades de criação político-pedagógica na escola do campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19638.