

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
VANESSA XAVIER CALDAS

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: limites e
possibilidades**

Florianópolis
2013

VANESSA XAVIER CALDAS

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: limites e
possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Colegiado de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª Adriana D'Agostini

Coordenador (a): Juarez da Silva Thiesen

Florianópolis
2013

Vanessa Xavier Caldas

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: LIMITES
E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Colegiado de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Florianópolis, 03 e julho de 2013.

Prof^a. Dr^a. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Adriana D'Agostini
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Prof^a. Dr^a Natacha Eugênia Janata
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora

Prof^a. M^a. Alcione Nawroski
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora

Prof^a. Dr^a Sônia Aparecida Branco Beltrame
Observatório de Educação do Campo
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes sonhei de olhos abertos com o momento em que poderia escrever meus agradecimentos nessa folha. Caiam as lágrimas quando se passava aquele filme vivo da memória vivida. Essas lágrimas, de alívio e gratidão muitas vezes me impulsionaram e me devolviam o sorriso no rosto.

Agradeço a Deus pela vida.

À minha família que sempre me instigou e me motivou diante das minhas escolhas. Obrigada por sempre confiarem em mim, por tornar o nosso lar sempre alegre independente do tempo. Agradeço todo o abraço de acalento e de saudade. Agradeço todo o amor.

Ao meu amado noivo e melhor amigo, pelo laço que há entre nós, pelas manifestações de alegria, carinho, cuidado, compreensão; que nunca deixou de segurar nas minhas mãos.

Aos meus padrinhos, segundos pais, e melhores professores, por me receberem com tanto carinho desde o meu nascimento e por me proporcionarem momentos únicos durante a minha infância. Agradeço de coração a família Liporoni.

Aos amigos da IBRVN pela caminhada, pelo carinho, preocupação e motivação para que concluísse este trabalho. Vocês são muito importantes pra mim.

Ao Prof. Antonio Munarim pela confiança e amizade construída nesse período de formação. Agradeço pelas oportunidades que me deste de sempre ir mais longe do que eu pensei que poderia. Moras em meu coração.

A Prof.^a Sonia Beltrame por todo o auxílio para que esse trabalho fosse realizado. Agradeço em especial a sua forma de me fazer repensar o que está posto através dos seus inúmeros questionamentos.

À minha orientadora pela disponibilidade e aceite em fazer parte dessa pesquisa e pelos nossos encontros que me proporcionaram a ampliação do pensamento e energia para concluir essa etapa com mais tranquilidade.

Agradeço ao professor e às crianças da Escola Nossa Senhora dos Prazeres pela acolhida, pela contribuição e pelo sentido que deram a essa pesquisa de campo. Foi uma alegria conhecer vocês.

Aos companheiros dos grupos de pesquisa, que de forma direta contribuíram para que essa escrita chegasse ao fim.

Às meninas da turma do curso de Pedagogia pelas conversas, risadas, momentos de tensão e, sobretudo pela união quando o curso, em algumas das disciplinas e alguns dos nossos

professores se mostravam incoerentes e indiferentes em nossa formação. Lutamos juntas! Terei o prazer de levar algumas de vocês no meu coração.

Às professoras Ângela Coutinho, Alessandra Rota, Patrícia Lima, Iracema Munarim, Cida Aguiar e Patrícia Torriglia pelo comprometimento, discussões vivas, pelo ânimo, carinho e pelos laços construídos. Pra mim, vocês movimentaram esse curso.

Agradeço a banca que prontamente aceitou participar desse momento tão esperado e que fez parte de todo esse processo de formação desde a minha entrada na universidade. É um misto de prazer e ansiedade compartilhar este trabalho com vocês.

A todos, de coração, o meu muito obrigado!

“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”.
Guimarães Rosa

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo discutir o Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas do campo sob a luz das políticas e práticas pedagógicas das escolas do campo, principalmente após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002). A ênfase na pesquisa está em discutir o que atualmente é uma escola do/no campo, o projeto político-pedagógico dessa escola e investigar – através de um recorte – a realidade de uma escola multisseriada no que diz respeito às práticas pedagógicas no viés da proposta de Educação do Campo, no município de Campo Belo do Sul, localizado na Serra Catarinense. Para tanto, utilizamos a observação participante e a entrevista aberta como meio para colher elementos que nos auxiliassem a pensar a escola do e no campo, e a construção de um projeto político-pedagógico próprio para a escola do campo. Por fim, o cenário que se apresentou à pesquisa, de uma escola no meio rural enquanto escola do campo, pensando na construção de um projeto político pedagógico, ainda é invisível frente à rotina escolar desta realidade, e por outro lado, demonstra possibilidades e referências para a proposta de Educação do Campo, ampliando a compreensão do PPP.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do Campo. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The research aims to discuss the pedagogical political project (PPP) directed to the rural schools from the perspective of the pedagogical politics and practices for rural schools, mainly after the approval of the Operational Guidelines to Basic Education in Rural Schools (2002). The research emphasis is in discussing what is currently understood as a rural school, the pedagogical political project for this type of school, and investigate – by means of some observations – the reality of a multigrade school, according to the Rural Education proposal perspective, and as far as the pedagogical practice is concerned, in the city of Campo Belo do Sul, located at the mountain range of the state of Santa Catarina, Brazil. To do so, we utilized the participative observation and the opened interview to gather elements that help to think about a school that is in and is proper to the rural area, and about the construction of a pedagogical political project that is adapted to the rural school. Finally, the scenario that was presented to the research, of a rural area school while rural school, thinking about the construction of a pedagogical political project, is still invisible before the scholar routine of this reality and, on the other hand, demonstrates possibilities and references to the Rural Education proposal, amplifying the comprehension of the PPP.

Keywords: Rural Education, Rural School, Pedagogical Political Project

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1. PROJETO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	11
1.1 INTRODUÇÃO.....	11
2. ESCOLA RURAL OU ESCOLA DO CAMPO? O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS.....	16
3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E ESCOLA DO CAMPO.....	22
3.1 APROXIMAÇÕES SOBRE O CONCEITO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	22
3.2 ELEMENTOS NORTEADORES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E CONSTRUÇÃO DO PPP PARA AS ESCOLAS DO CAMPO.....	26
4. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DOS PRAZERES.....	33
4.1 A ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DOS PRAZERES: UMA ESCOLA MULTISSERIADA.....	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXO I.....	47
ANEXO II.....	49

1. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

1.1 INTRODUÇÃO

O interesse deste estudo nasce a partir da minha inserção no grupo de pesquisa vinculado a Universidade Federal de Santa Catarina: “Educação do Campo: Políticas e Práticas em Santa Catarina” vinculado ao Observatório de Educação do Campo/ CAPES, de 2009 a 2012 e meu vínculo atual, também pelo Observatório de Educação do Campo: “Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”. Os dois grupos possibilitaram não só a inserção nas discussões sobre a temática Educação do Campo, mas também a ampliação do que é este “campo”, as formas de olhar estes lugares denominados “rurais” e principalmente quem são esses sujeitos que fazem do rural um lugar de formação.

A pesquisa tem como centralidade buscar o contexto atual das escolas do campo com foco na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) após a inclusão da educação do campo na legislação educacional. Uma das conquistas do Movimento Nacional por uma Educação do Campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002. Tomo este como um documento importante para a orientação das escolas do campo, pois anteriormente, algumas das especificidades para as escolas rural estavam sinalizadas apenas na L.D.B. 9.394/96. Outro documento de referência é o Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010¹ que estabelece diretrizes e conceitua escolas do campo, elucidando assim, o local, quem são esses sujeitos e o que de fato é uma escola do campo, contribuindo para evidenciar as especificidades desse espaço de formação e importância da

¹Art. 1º [...]

§1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os 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; e

II - 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. [...]

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010)

identidade dos sujeitos através do proposta escolar, uma vez que atrela a identificação jurídica de escola do campo ao seu PPP.

O interesse pelo PPP das escolas do campo acentuou após transcrever algumas entrevistas² realizadas pelos estudantes do grupo de pesquisa a que pertenço com professoras dos municípios de Santa Catarina (Campo Belo do Sul, Santa Rosa de Lima, Curitibanos, Rio Fortuna e São Bonifácio) que participam como pesquisadoras de um espaço real através do projeto de pesquisa.

Nas falas, esteve muito presente a questão do PPP como um simples documento que fica “engavetado”, como um documento burocrático estabelecido pelas secretarias, sem muito diálogo com a gestão escolar, se é que havia uma gestão escolar, e me perguntei, a partir dos relatos, porque estes professores e professoras não sentiam a necessidade de pensar sobre este documento para além da sua prática com os alunos “dentro da sala de aula”.

Como esses professores e professoras formulam uma proposta (político) pedagógica pensando nas especificidades que apresentam as escolas, os sujeitos que nela estão, bem como a relação que se estabelecem com a realidade da localidade em questão? São questionamentos como esses que nesse período de formação, no curso de Pedagogia, entre a teoria conhecida e a realidade das práticas escolares ainda desconhecidas, que se constroem numa gama de relações complexas, tomei como tema de investigação.

Para além do PPP elenquei questões norteadoras e também inquietações que ao longo do envolvimento com a pesquisa se aproximaram do interesse a ser pesquisado que está em saber: atualmente, o que é uma escola do campo? Como as escolas que se encontram no meio rural têm explicitado as identidades, os costumes, os valores das suas comunidades no espaço de formação escolar? No que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo auxiliaram na construção de uma proposta pedagógica para as escolas do campo? Como esse direito tem sido assegurado no município de Campo Belo do Sul?

São questões norteadoras e não absolutas, não cabendo aqui trazer respostas quanto aos limites e possibilidades a partir de um simples recorte de uma realidade que enfrenta um descaso histórico como é o caso dos sujeitos do campo, das escolas do campo, mas sim observar, questionar e refletir frente à realidade observada uma educação que promova os povos do campo. Assim, pretende-se estabelecer um diálogo coerente entre o que se tem e o que se quer de uma Educação do Campo, uma vez que pesquisas e dados recentes, de modo geral, ainda expressam uma escola do campo precária em âmbito nacional que pode ser

² Não utilizarei as transcrições, pois não tenho autorização para inseri-las nessa pesquisa.

visualizado através das pesquisas acadêmicas que tomam o campo da Educação do Campo como tema de investigação, a exemplo o artigo de D'Agostini e Titton (2012).

Para que a pesquisa chegasse ao seu objetivo neste trabalho de conclusão de curso, e possibilitasse de fato uma investigação quanto ao projeto político pedagógico da escola do campo, tivemos que realizar um recorte. A pesquisa foi realizada no município de Campo Belo do Sul, em uma escola multisseriada, inserida na comunidade dos Motas. A pesquisa foi possível devido à minha inserção no grupo de pesquisa atual em que estabeleço vínculo através da temática sobre os jovens do meio rural, que foi um facilitador em relação à aproximação da comunidade, escola e Secretaria de Educação. Foi realizada em um tempo limitado e por isso a observação participante e a entrevista aberta com o professor da escola, foram caminhos que possibilitaram conhecer um campo desconhecido por mim, para tanto, me pautei nas contribuições de Boni (2005) e Cruz-Neto (2002) sobre metodologia de pesquisa social e trabalho de campo.

Neste caso, a investigação traça seu caminho à luz das políticas públicas educacionais e das pesquisas que têm subsidiado a construção de uma educação do, para e no campo. Para tanto, busquei mapear bibliografias sobre a temática; analisar documentos e legislações que dizem respeito à educação e Educação do Campo no Brasil, cujas principais fontes foram os documentos e legislações publicados no site do MEC/SECADI. Também busquei publicações dos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), teses e dissertações sobre a temática, bem como novas publicações sobre as realidades do campo através dos pesquisadores que discutem a Educação do Campo publicados nos sites de eventos acadêmicos que envolvem a temática.

Partimos das diretrizes apresentadas pelas políticas públicas em relação ao que se compreende como Educação do Campo e um sinalizador quanto ao direito de uma “educação diferente” ou uma educação específica, está descrita na LDB 9.394/96, que de certa forma expressa o reconhecimento da especificidade de educação voltada à localidade rural e as formas de trabalho existentes nesse contexto. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010 elucidam ainda mais a especificidade de uma escola do e no campo. Esse reconhecimento e construção de políticas públicas voltadas para a educação no e do campo foi uma articulação importante do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, que visa garantir condições de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos em suas localidades ao invés de migrarem – por falta dessas condições – para os centros urbanos ou municípios circunvizinhos em busca de uma “educação de qualidade”, propaganda ainda disseminada na e pela sociedade.

Segundo Vendramini (2007), os movimentos sociais no Brasil, após a ditadura militar, com a luta pela Reforma Agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi considerado um movimento de grande importância pedagógica para a formação do movimento da e para a Educação do Campo. Na década de 1990, o MST assume destaque na luta pela igualdade e acesso à Educação, com isso são estabelecidas iniciativas dos governos federais e ações para melhorias direcionadas à Educação do Campo, ou educação rural, como a LDB 9.394/96, apresenta no Art. 23, § 2º, que diz:

O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

E ainda no Art. 28 desta mesma Lei:

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

Apesar de o combate estar sendo travado desde 90, ainda é necessário que a investigação acerca da Educação do Campo seja ainda mais explorada a fim de que se consolide um caminho concreto, isto é, políticas públicas que subsidiem uma educação de qualidade para os sujeitos que moram no campo, que resultem numa prática real para os sujeitos que trabalham no campo, que estudam no campo e vivem no/do campo.

Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir como desenvolvimento desta realidade. (FERNANDES, 2006, p. 30)

Portanto, no primeiro capítulo buscaremos discorrer sobre o que é uma escola do campo e o percurso histórico que direcionou a Educação do Campo que atualmente se tem, atreladas as políticas públicas para a Educação do Campo e escolas do campo, as quais têm caminhado para um fortalecimento dos direitos de ter uma formação no e do campo.

Já no segundo capítulo, discorreremos a respeito de um dos elementos que levam essa escola a ser percebida e identificada como escola do campo, atreladas a importância da construção do projeto político pedagógico.

No terceiro capítulo, compartilharemos a realidade de uma escola do campo, do município de Campo Belo do Sul (SC) e as diretrizes que orientam a proposta pedagógica adotada por essa escola do campo, dialogando com o que compreendemos por Educação do Campo, escola do campo e projeto político pedagógico.

2. ESCOLA RURAL OU ESCOLA DO CAMPO? O QUE TEMOS E O QUE QUEREMOS?

A Educação do Campo nos últimos anos tem conquistado espaços para além dos movimentos sociais e tem invadido os debates dos defensores por uma educação de direitos, seja do campo ou na cidade, seja uma educação para crianças, jovens, adultos e idosos. A Educação do Campo tem ganhado força nas discussões entre universidade e movimentos sociais; tem conquistado um espaço para além das discussões na área da educação e tem se tornado foco de outras ciências humanas e sociais.

Como já evidenciado por Calazans (1993) e Romanelli (1982) historicamente a educação para os sujeitos do campo tornou-se mais evidente através dos movimentos dos trabalhadores rurais na luta por Reforma Agrária, dos movimentos de camponeses, e em consequência dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na década de 80 e 90³. A luta dos movimentos sociais foi travada para além da luta pela terra; reivindicavam por direitos; por moradia, por uma educação de qualidade. (CALDART, 2000).

Mas por que os sem terra não inseriam seus filhos nas escolas espalhadas nos centros urbanos dos municípios? Que escola e que educação os sujeitos do MST buscam?

O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. (CALDART, 2000, p. 26).

Percebe-se que o movimento também criticava os moldes da educação, denominada “para todos” através do modelo de sociedade instaurado, pois a escola, assim como o movimento, para o MST, era um lugar de discussão política e coletiva. Era isso que reivindicavam como educação para todos. Este, então, seria o princípio de uma educação para a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados na sociedade.

Os trabalhadores

[...] se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais

³Para maior entendimento ver também Caldart (2000) e Vendramini (2007).

não têm lugar para os sujeitos sem-terra, assim como não costumam ter para os sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. (CALDART, 2000, p. 26)

A escola do MST, assim como a escola do campo tem o objetivo de educar para a humanização; os sujeitos do MST buscavam e ainda buscam uma educação que garanta a formação a partir das identidades dos sujeitos. Para eles, este seria o modelo de educação, compreendido como prática educativa e social pautado na realidade do movimento. A escola seria o espaço de socialização, formação e garantia das experiências de lutas e da melhoria das condições de vida das famílias que fazem parte desta realidade.

O MST também compreendia que a escola era um espaço muito restrito para se apropriar dos princípios para uma vida que pudesse refletir na atuação dos sujeitos sobre a sociedade. Neste caso, o conceito de educação para este movimento social é um conceito ampliado, pois compreendem as demais instâncias e organizações sociais como conformadoras no processo de desenvolvimento que permite os sujeitos refletirem sobre a realidade e as possibilidades de ação frente aquilo que está posto histórico e socialmente.

O Movimento que abre as portas para a *Educação do Campo e não mais rural*⁴ se insere no mesmo propósito de educação, de formação humana, que vinha travando o MST. A proposta de Educação do Campo foi marcada historicamente pelo I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) que ocorreu na Universidade de Brasília (UnB) mobilizado e organizado pelo MST em 1997, também pela I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em 1998 que gerou o Movimento Nacional de Educação do Campo; pela criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (ProNERA) em 1998, pela formação do Grupo Permanente de Trabalho (GPT)/ MEC em 2003, criação da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (1998) que impulsionou a II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo em 2004 e pela criação da SECAD/ MEC em 2004, hoje SECADI, conquistada por força dos movimentos sociais que pressionaram o governo da época.⁵

⁴A expressão aparece pela primeira vez em 2002 nos documentos oficiais, mas desde 1998 os movimentos sociais começaram a construí-la.

⁵ São apenas algumas das articulações nacionais que as publicações enfatizam quando pesquisamos sobre Educação do Campo. O Dicionário de Educação do Campo (2012), organizado por Caldart, Pereira, Alentejo e Frigotto, no verbete “Educação Básica do Campo”, produzido pelas autoras Campos e Oliveira, encontraram as sinalizações do histórico sobre o movimento que originou a Educação do Campo e também o artigo produzido por Munarim (2008) na 31ª Reunião da ANPEd, acessível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>

Segundo o MEC, a secretaria teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). (OLIVEIRA. L. M. T. CAMPOS, M., 2012, p. 241)

Segundo Munarim (2008) outros movimentos em articulação ao MST e, principalmente, ligados pelos mesmos ideais, de uma Educação do Campo, por uma escola pública, de qualidade e para os sujeitos, fortaleceram estes encontros, movimentos e organizações públicas que anteriormente citamos.

A educação *do e no* campo é uma proposta que visa consolidar possibilidades concretas de realizar e auxiliar na construção e efetivação de políticas e práticas educacionais a partir da realidade dos sujeitos do campo, levando em consideração seus modos de vida: sua organização familiar, cultural, religiosa; suas formas de se relacionarem com o meio em que vivem através dos modos de organização do trabalho. A proposta busca “[...] evitar tanto o ‘urbanocentrismo’ quanto o ‘ruralismo’” (MUNARIM, 2011, p. 11).

Para melhor compreendermos o significado da educação do e no campo, Caldart (2002) expressa o significado da seguinte forma:

“No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18)

A educação rural nada mais era que um instrumento para que os sujeitos do campo migrassem para o mundo do trabalho urbano, provocando o êxodo rural, o inchaço nos grandes centros e o trabalho do campo por qualquer tipo de trabalho mal remunerado ou por funções como operários nas grandes fábricas – uma educação para um trabalho colonizador. (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p. 240)

Para Munarim (2011) as escolas do campo não são apenas as escolas localizadas em um espaço denominado pelo IBGE como rural, mas também aquelas, mesmo estando em localidades afastadas do meio rural que se identificam (principalmente através dos sujeitos da escola, das características da comunidade atendida pela escola) como do campo.

Em outros termos, a identidade da escola do campo é definida não exclusivamente pela sua situação espacial não urbana, mas prioritariamente pela cultura, relações sociais, ambientais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam. (MUNARIM, 2011, p. 12)

Beltrame (2009), sobre as escolas do campo, disserta amparada nos escritos de Martins (1974) que este espaço de formação – a escola – é de fundamental importância no acesso aos saberes formais, tanto para as escolas urbanas, quanto para as que estão em perímetros não urbano. No entanto, as experiências vividas no meio rural são distintas entre as outras realidades, inclusive as do meio urbano.

É possível dizer que, na sua essência, a vida no campo apresenta um percurso de tempos e espaços muito particulares, sua cultura e seus valores favorecem outros modos de organização da vida e do trabalho [...]. (BELTRAME, 2009, p. 173)

A autora percebe a importância da escola como fator facilitador na contramão dessa realidade quando integra as necessidades atuais com as experiências do meio rural. Para ela, os conhecimentos adquiridos na escola necessitam ser reelaborados. (BELTRAME, 2009). Neste caso, é importante para a escola do campo ter firmemente objetivado

[...] como o saber formal agregado ao saber informal pode trazer uma leitura crítica e inovadora da sua realidade, deixando espaço para a cultura e o seu jeito de se relacionar. (BELTRAME, 2009, p. 174).

Ainda, a autora aponta que as novas necessidades sociais e principalmente a do mercado de trabalho moldam e ressignificam a vida desses sujeitos e por consequência da própria escola que está inserida no campo. Os sujeitos se veem ameaçados, sem perspectivas de permanecer no local onde vivem, ocorrendo, muitas vezes, o abandono do campo, a desintegração das pequenas escolas rurais, que estão atrelados à ausência de condições para que os sujeitos não necessitem migrar para outras localidades. Tais ausências contribuem para a precarização e descaso com o campo resultando nas péssimas condições de acesso e permanência nas escolas do campo.

Diante desse breve histórico que teve como objetivo nos situar sobre o chão que sustenta a luta por uma educação do/no campo, qual o cenário dessa escola do campo na atualidade, principalmente após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que legitima, esclarece os direitos dos sujeitos do campo a ter uma escola que abarque em suas políticas e práticas pedagógicas as peculiaridades da localidade, dos modos de vida dos sujeitos que ali estão?

A escola do campo é uma escola do sujeito. É uma escola que apresenta uma proposta dirigida para os saberes e fazeres do campo em articulação com os saberes sistematizados do

currículo escolar brasileiro. A escola do campo é aquela que direciona uma prática pedagógica diferenciada diante do que temos visto e temos sido formados nas universidades, nos cursos de licenciaturas, que de um modo geral, são os pedagogos e pedagogas ou professores de outras licenciaturas que vão para as escolas do campo sem saber que lugar é este, sem saber quem são os sujeitos desse lugar, suas lutas, conquistas e direitos.

A escola do campo é a escola multisseriada, é a escola itinerante, escolas agrotécnicas, são as escolas nucleadas e também seriadas, sendo que cada uma delas possui suas especificidades quanto à organização estrutural e metodológica no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, bem como os seus tempos e espaços escolares.

Os sujeitos dessas escolas são:

[...] milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros. (KOLLING. E. J. CEROLLI, P. R. CALDART, R. S., 2002, p. 11)

São também jovens e adultos que encontram oportunidades de trabalho nos centros dos municípios ou nos centros mais próximos ao local onde residem, alternando suas rotinas entre o trabalho na cidade e a vida no campo, assim como muitas crianças, que por não terem escolas próximas as suas residências devido à nucleação de escolas, inativação de escolas e falta das mesmas, também alternam sua rotina entre essas duas realidades, muitas vezes em condições precárias.

Essa ainda tem sido a realidade das escolas do campo. Esses sujeitos a vivenciam pela falta de formação e capacitação de professores para as escolas do campo; pela falta de escolas públicas e de qualidade, com uma estrutura básica (saneamento básico, iluminação nas salas de aula, transporte adequado e uma escola próxima a sua residência), que se tornem espaço de formação, em sentido ampliado para e com esses sujeitos.

A Educação do Campo tem o objetivo de fortalecer e garantir não só as identidades dos povos do campo, em oposição à educação rural, ignorando os saberes do campo em detrimento dos conhecimentos e técnicas, metodologias e práticas pedagógicas legitimadas como ideais, mas também,

[...] se contrapor à lógica de que escola do campo é a escola pobre, ignorada, marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para

continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo! (KOLLING, E. J. CEROLLI, P. R. CALDART, R. S., 2002, p. 13)

Concordamos que o campo não é sinônimo de atraso, mas o descaso ainda é o cartão de visita de muitas escolas e comunidades – como também é a realidade de escolas das periferias dos grandes centros urbanos. Percebemos no engajamento histórico dessa luta que para termos outro cenário, são necessárias tomadas de decisões não só através de políticas públicas que subsidiem as práticas pedagógicas no interior das escolas, mas lutamos, conseqüentemente, para gerar investimento em formação inicial e continuada de professores que atuem de maneira qualificada, bem como, concretizar as condições básicas de acesso e permanência desses sujeitos do campo sem retirá-los das suas comunidades.

Lutamos por uma escola de direitos, por tomadas de decisões que compreendam os tempos e os espaços das escolas do campo; e políticas e práticas que reflitam sobre as condições reais dessas escolas no meio rural.

Ainda, a partir deste apanhado bibliográfico nos perguntamos: onde a escola do campo expressa sua identidade que origina uma prática pedagógica voltada para os sujeitos desse lugar?

Compreendemos que é através da elaboração do projeto político pedagógico que a escola se posiciona e norteia de forma concreta e coletiva a proposta pedagógica defendida e conquistada através dos Movimentos Sociais entre outras organizações articuladoras, por aqueles que lutam por uma educação de direitos, para crianças, jovens, adultos e idosos reais em escolas reais.

Acreditamos, assim como dissertou Fernandes (1999) que a escola do campo ainda é vista como lugar de atraso e conseqüentemente inferior a escola urbana, o que ainda prejudica o empreendimento financeiro, social, político e pedagógico para manter e construir escolas do campo – que ainda se veem isoladas, relegadas ao descaso.

Neste próximo capítulo compreendendo que uma das fortes características de uma escola do campo é o próprio projeto político-pedagógico como possibilidade de organizar o trabalho pedagógico e buscar, entre legislações, princípios e identidade dos sujeitos do campo a escola do campo que se quer, discorreremos sobre este elemento pensando na realidade das escolas do campo.

3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 APROXIMAÇÕES SOBRE O CONCEITO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Historicamente a discussão sobre o projeto político pedagógico ascendeu nos anos 90 e início dos anos 2000. Em termos de políticas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/96) foi um marco que evidenciou a necessidade de se discutir o PPP das e nas escolas, proporcionando um caminho de autonomia e descentralização. (JANATA E ANHAIA, 2013, mimeo)

Neste capítulo, primeiramente, pensamos ser importante delimitar o que compreendemos por projeto político pedagógico (PPP). Baseamo-nos em Veiga (1997) que compreende o PPP como a “própria organização do trabalho na escola” que elucida conflitos existentes, posicionamentos críticos em busca de uma educação que defendem como educação para todos e de qualidade. É também através do PPP que as relações de poder, que são formadas no interior da escola, transbordam em seu cotidiano, pois a escola é um espaço social marcado pelas contradições de outras organizações sociais e por consequência posicionamentos coletivos e individuais.

O projeto político-pedagógico é também uma organização documental que traça metas, ações e expectativas de uma determinada comunidade escolar, que visa (re) planejar a organização vigente a fim de atingir uma melhoria nas relações que neste espaço são estabelecidas.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. (VEIGA, 1997, p. 12)

Podemos perceber na citação acima elementos “chave” no que diz respeito à construção do PPP. Primeiro, é a escola como espaço de relações sociais complexas, com uma marca ou identidade que objetiva a formação de indivíduos e que se constitui como local de manifestações de pensamentos, conceitos, experiências sobre o que se apresenta como realidade – o que interfere diretamente na prática pedagógica. Segundo, o PPP é um documento flexível. Vivenciamos, percebemos a realidade – entre seus limites e

possibilidades e replanejamos a fim de melhor propor e atingir a prática pedagógica nessa gama de relações vivenciadas no espaço escolar.

Veiga disserta que o PPP vai além de um “simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas” (VEIGA, 1997, p.12). Para a autora, neste caso, o PPP é uma construção por parte dos indivíduos que integram a escola/ comunidade escolar. Ele é um norteador frente aos seus objetivos políticos e pedagógicos do que se tem e do que se quer.

Para a formulação do PPP, partimos de duas dimensões que nos auxiliam a pensar neste documento e que julgamos importante, como a dimensão *política*: tem como objetivo formar aqueles indivíduos que estão na escola, indivíduos cidadãos para uma determinada sociedade; e a dimensão *pedagógica*: que se relaciona com a intencionalidade frente às ações educativas que são legais, no sentido de legislação, por parte da escola. Essas duas dimensões se fazem indissociáveis porque há que se ter, para a formação do cidadão (político) uma intencionalidade frente à mesma (pedagógico). E é diante delas, que caminham unidas, que a organização no e do ambiente escolar, deve ser pensada de forma coletiva, reflexiva, não hierárquica.

Ainda, sobre o termo “político” que acompanha o PPP só foi inserido após os “[...] movimentos de luta em torno da escola pública, especialmente o Fórum em Defesa da Escola Pública, que colocou o debate de que toda a proposta pedagógica é também política porque não é neutra”. (JANATA & ANHAIA, 2013, mimeo)

Veiga (1996) coloca a possibilidade da construção do PPP se elaborado no viés da construção coletiva que gera a gestão democrática⁶ que “abre” as portas da escola para os indivíduos que a formam como campo educativo complexo e dialético, onde há relação de trocas, possibilidade de diálogo construtivo e crítico por parte dos mesmos, ainda que suas opiniões sejam divergentes, mas que podem auxiliar – e auxiliam, quando pensado e dialogado nessa perspectiva de coletividade no trabalho escolar.

O projeto político-pedagógico, ao se construir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando

⁶ Compreendemos por gestão democrática, a partir dos estudos de Veiga (1996), que esta significa, no âmbito escolar, a participação coletiva, formada de maneira autônoma e compromissada, atrelada as dimensões político e pedagógica por parte dos sujeitos que compõem a escola: organização escolar, comunidade escolar e prática social/ realidade social. Contudo, a autora disserta que a “[...] gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata de participação crítica na construção do projeto político pedagógico” (VEIGA, 1996, p. 18).

impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários que reforça e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1996, p. 13-14)

Neste caso, a organização do trabalho pedagógico e democrático é composto por um tripé: organização escolar, comunidade escolar e prática social/ realidade social. Esse tripé revela não só um ambiente de conflitos frente às divergências como afirmamos anteriormente, que costumeiramente acontecem quando há uma multiplicidade de posições, mas, como Freitas (1995) aponta, o coletivo é a busca da melhoria da qualidade de ensino e condições de trabalho. E é diante desses pontos convergentes e ao mesmo tempo divergentes do ambiente escolar que é delineada sua identidade através da construção do projeto político-pedagógico.

[...], portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (VEIGA, 1996, p. 14)

Para a autora os princípios norteadores para a construção coletiva do PPP são: igualdade de acesso e seguridade de permanência dos sujeitos, qualidade na relação de ensino e aprendizagem, gestão democrática, liberdade e autonomia, valorização da carreira dos educadores através da formação continuada e constante frente ao cotidiano escolar.

Essas indicações necessárias para a construção partem dos sujeitos reais da escola – estudantes, das suas famílias, demais funcionários e educadores – buscando comprometimento social, de forma coerente com a realidade, além do apoio de uma “teoria pedagógica crítica e viável, que parta da prática social e esteja compromissada a solucionar os problemas da educação e do ensino da nossa escola”. (Veiga, 1996, p. 15)

Ainda, outro ponto entre o “fazer e realizar” é quanto à mobilização dos educadores em relação à organização deste documento, pois um dos fatores complicadores existentes nesse contexto é justamente essa, a de “fazer” com que os educadores, de fato, componham e se interessem pela e na construção de uma proposta da e para a escola, para além do “seu” planejamento; sobre questões para além da sala de aula.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, *mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.* (VEIGA, 1996, p. 15)

Ainda, para que essa participação ocorra em um formato autônomo, comprometido, a autora destaca a importância da descentralização de instâncias superiores que normalmente “integram” às escolas, diretrizes amplas com formato genérico, sem se dar conta das impossibilidades, impasses que a escola vivencia em seu cotidiano. Não afirmamos que cada comunidade escolar deva “fazer suas próprias leis”, pois as escolas necessitam de instâncias que as subsidiem frente às questões burocráticas, administrativas que se apresentam na sociedade, mas que cada comunidade escolar tenha auxílio mais próximo, como secretarias que atendam escolas de comunidades próximas; descentralizando a tomada de decisões tão generalizadas que impedem o desenvolvimento real da educação.

[...] vale acrescentar ainda que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola, nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. (VEIGA, 1996, p. 15-16).

É importante destacar que a escola não só reflete as determinações e contradições sociais, como também influencia nessas relações, seja para perpetuá-la ou modificá-la. Pensando na escola como organização social complexa, para que haja de fato um trabalho pedagógico organizado, é necessário o engajamento do corpo escolar como um todo; uma participação efetiva; não posicionamentos iguais, mas o ponto forte e comum entre eles; uma “[...] organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 1996, p. 22)

Essa organização que a autora disserta, delineia quais seriam as finalidades do PPP, que nada mais são que os objetivos, as pretensões que a escola define como condutor, como eixo prioritário frente as suas ações, política e pedagógicas pensadas coletivamente.

O esforço de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estarão relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático. (VEIGA, 1996, p. 23)

Para que essa construção do PPP não seja algo legalista, como destacam os autores, é importante trazer, destacar, alguns pontos norteadores. O primeiro deles é a construção coletiva já mencionada anteriormente, compreendendo que não é a escola a única formadora no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Quando o PPP adquire um sentido legalista, ou seja, instrumento para cumprir a lei, pode ser entendido como um conjunto de planos de ensino e de atividades diversas, em que, na maioria dos casos, os trabalhadores da educação e a comunidade escolar não chegam nem se quer a tomar conhecimento da sua existência. (JANATA & ANHAIA, mimeo)

Nesse processo de construção coletiva é necessário ter presente os diferentes sujeitos e criar meios para que todos possam participar com igualdade de condições. Para isso é necessário superar a visão dicotômica de alguns que elaboram e outros que executam, a separação entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, presente ao longo da história da humanidade. Essa ruptura possibilita a compreensão dos processos e a autonomia dos sujeitos, criando instrumentos e espaços coletivos de gestão na escola explicitando seus limites e possibilidades.

Essa ação de refletir sobre os “pontos” que se tem e os que se quer, revelam a intencionalidade do fazer pedagógico, as teorias que orientam as ações por parte dos educadores e a realidade da comunidade escolar.

Diante do exposto, o que propor para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos em fase de escolarização, de formação, a fim de ampliar suas linguagens, reflexões, diálogo entre o científico e o seu cotidiano?

3.2 ELEMENTOS NORTEADORES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E CONSTRUÇÃO DO PPP PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

A partir das publicações de Veiga (1996, 1998), Silva e Nascimento (2012) e Janata e Anhaia (mimeo) sobre o projeto político pedagógico, os autores dissertaram e defendem o PPP como uma construção coletiva; como elemento possível no interior da escola. Essas discussões elucidaram não apenas a realidade das escolas, quanto à dificuldade de elaborar o PPP, mas, sobretudo de produzi-lo de forma coletiva. É neste viés, buscando as realidades das escolas do campo, pautando-nos no marco da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução CEB 01/2002), LDB 9.394/96, entre outras produções teóricas que nos auxiliam nesse posicionamento do PPP como construção coletiva, que temos a intenção de colaborar com a discussão sobre a importância e singularidade do projeto político-pedagógico nessa gama de relações complexas como a escola no contexto das escolas do campo.

As Diretrizes de 2002 tem como proposta direcionar e garantir as escolas que estão no meio rural rumos a partir das suas realidades. Esse documento foi formulado com base na LDB 9.394/96 e expressa princípios norteadores que “visam adequar o projeto institucional das escolas do campo” (BRASIL, 2002) às legislações em vigência.

Art. 2º - Parágrafo único. 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 no País. (BRASIL, 2002)

A proposta pedagógica e curricular, nesse sentido, deve garantir aos estudantes uma proposta voltada às suas diferenças, à sua realidade⁷, preparando desde a Educação Infantil, indivíduos que sejam sujeitos críticos, direcionados e aptos para desenvolver suas atividades na sociedade. Ainda, pensando na organização dessa proposta, as Diretrizes, a partir da LDB de 1996, expressam que a escola tem autonomia para elaborar seu calendário de acordo com as especificidades da comunidade local⁸. Esta mesma Lei expressa que os sistemas de ensino têm a liberdade de construir sua proposta pedagógica e garantir o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas. Esse processo, assim descrito, se pauta em uma gestão democrática que pensa a escola, a comunidade e o sujeito como integrante dessa construção:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Além da participação da comunidade escolar fazer parte da proposta político e pedagógica das escolas, tem de se garantir um currículo comum orientado pelas diretrizes nacionais para as modalidades de educação infantil, fundamental e médio, no entanto, ressalta que este currículo pode ser adaptado a fim de considerar as especificidades que se apresentam, levando em consideração as “[...] características regionais e locais da sociedade, das culturas, da economia e dos educandos”.

⁷Artigos 23, 26 e 28 da LDB 9.394/96.

⁸Artigo 7º, inciso 1º das Diretrizes de 2002.

Sobre as escolas do campo, a LDB não faz qualquer menção sobre a educação para estes sujeitos, mas sinaliza a especificidade diante das organizações sociais em que vivem, no entanto a LDB legitima autonomia quanto às especificidades que existem nestas localidades e ou comunidade escolar. Nesta Lei em específico, para o contexto rural e escolas do campo, tem-se a autonomia de organizar o calendário escolar de forma diferenciada devido às atividades de produção que ocorrem nas zonas rurais do Brasil.

No Artigo 28 da LDB 9.394/96 expressa que:

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

Mesmo com a legitimação sobre esta autonomia frente as suas peculiaridades, a realidade escolar é outra. Nos deparamos não apenas com escolas que não levam em consideração tal autonomia; como também com escolas que não discutem as ideias político e pedagógicas que orientam o seu trabalho, colocando em dúvida o seu processo de formação e do processo de formação daqueles que esperam da escola a proposta de outra realidade.

As legislações legitimam que a construção da proposta pedagógica deve ser realizada no viés da gestão democrática, gestão essa que possibilite a integração entre escola, comunidade, movimentos sociais e sistemas de ensino (Art. 10º) e não somente expressos no PPP, mas e, sobretudo na prática pedagógica deve ser garantido (Art. 13º, parágrafos I e II):

- Estudos a respeito da diversidade;
- Protagonismo das crianças, jovens e adultos a fim de garantir os direitos dos sujeitos do campo na gama de relações que ali são estabelecidas;
- Valorização da diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo;
- Gestão democrática;
- Acesso às tecnologias.

Pensando nas questões de estrutura para as escolas do campo, há que ser garantido materiais didáticos apropriados para a realidade do campo e suas formas de vida, equipamentos que auxiliem no desenvolvimento no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, bem como condições de deslocamento para atender alunos e professores das comunidades rurais (Art. 15º). Contudo, sabemos que a realidade de muitas

escolas das zonas rurais e do campo enfrentam dificuldades em relação às questões mais básicas como merenda escolar, mobilidade, falta de água encanada na escola, luz elétrica, saneamento básico.

Sobre os tempos e os espaços pedagógicos, estes poderão ocorrer em qualquer lugar desde que seja garantido o “[...] direito à capacidade escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo [...] (BRASIL, 2002, Art. 7º, inciso 2º). É também necessário garantir a proposta de educação básica, os conteúdos universais para os estudantes do meio rural – este adequa-se às suas especificidades.

Silva e Nascimento (2012) dissertam que o ensino no Brasil é orientado pelos princípios da sociedade moderna e da visão urbanocêntrica e que as escolas do campo foram projetadas neste modelo, considerando esta visão o caminho para o desenvolvimento, o que acarreta em uma formação inicial e continuada de professores para a realidade urbana; produções de materiais didáticos e complementares nos moldes de uma proposta curricular pedagógica e política, universal e desigual.

Pautando-nos na temática da pesquisa, que objetiva a construção do projeto político-pedagógico da escola do campo, as autoras Silva e Nascimento (2012, p. 191) compreendem este documento como o “[...] elemento organizador do trabalho educativo na escola [...] é o instrumento caracterizador da identidade dos sujeitos do campo, buscando o rompimento da escola urbana.”. Ainda dissertam que “[...] há a necessidade de apontar uma concepção de currículo que não fragmente o saber, permitindo os educandos uma formação integral e integradora. (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 191) A proposta de currículo é pautada em uma visão que por ele problematize a realidade e os conhecimentos específicos, historicamente sistematizados. Já o PPP, é o trabalho diário, é o planejamento de um processo de formação dos sujeitos para uma sociedade que se quer, inseridos em uma sociedade contraditória e excludente.

O currículo, travado como mecanismo de poder e controle social, é quem dita o que é ou não legítimo para se aprender e ensinar na escola. A proposta de currículo integrador ou multidisciplinar, que busca “a superação da fragmentação do saber” (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p.197), é o eixo articulador à proposta de Educação do Campo e está alicerçado nas categorias de trabalho, ciência e cultura. O trabalho, como princípio educativo e produção para a existência; a ciência como articulada ao trabalho e processo intelectual na história da humanidade, e cultura como representações dos modos de vida de um determinado grupo social.

Para tanto, as autoras Silva & Nascimento (2012) sugerem a seguinte proposta:

Nessa perspectiva, pode-se montar um percurso formativo necessário na composição da proposta curricular integrada: a) problematização dos fatos, acontecimentos, situações e fenômenos vividos pelos sujeitos; b) seleção e análise das situações pesquisadas; c) relacionar as descobertas pesquisadas às áreas de conhecimento, de modo a contribuir para entender e desvelar a realidade em questão; d) organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas que permitirão a compreensão dos fatos de uma totalidade. (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 197 – 198)

Nessa perspectiva de construção/ organização pedagógica frente à formação dos sujeitos do campo, reconhece-se o indivíduo como ator social (sujeito), como aquele que transforma a natureza através da sua interferência frente aquilo que produz – o sujeito sempre produz; transforma na medida em que se relaciona com o meio. Podemos compreender essa posição como: trabalho como princípio educativo e é neste viés ou eixo norteador que há a construção de uma proposta pedagógica dos e não somente para os sujeitos do campo; uma proposta de formação humana que abarque a:

[...] organização, criticidade, curiosidade, esperança, contradições da realidade, construção e provisoriade do conhecimento, emancipação, prazer, gestão coletiva e indignação. Esses aspectos convergem para um currículo que contemple uma compreensão global do conhecimento. (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 191 – 192).

As autoras compreendem o PPP como algo além de um documento descritivo e propositivo; ele é, sobretudo, uma proposta de desenvolvimento social para a comunidade onde a escola se insere em um projeto resultante de uma sociedade vigente. Este projeto pode ou não opor-se ao modelo de escola e sociedade que se tem. Julgo importante destacar que a escola tem uma função social e com isso uma finalidade ao formar, preparar, instruir, mediar no processo de formação à vida dos sujeitos que nela estão.

Mesmo diante desse projeto de sociedade vigente, a escola necessita assumir uma postura política concernente à concepção de educação e gestão adotadas e representadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço formativo [...] Sendo assim, é no Projeto Político-Pedagógico (PPP) que a escola define sua função social, qual educando deseja formar e para qual sociedade. Pode configurar-se ainda como expressão da comunidade escolar a respeito das suas expectativas vividas diante da própria dialética vivida na escola, permitindo a avaliação, a discussão e a construção da identidade desses sujeitos. (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 192)

O PPP das escolas do campo, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), está para além de uma localidade geográfica, mas sim e

também para os sujeitos que estão nessa localidade fora do perímetro urbano, como os agricultores familiares, assalariados, ribeirinhos, caiçaras, pescadores, etc., portanto, o PPP se volta para os sujeitos e as relações sociais estabelecidas no meio em que vivem (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 193)

Assim, o Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo, necessita considerar a possibilidade de construção de conhecimentos potencializadores de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida, a partir de estratégias solidárias que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo. (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 193).

Ainda,

Trata-se de uma tarefa dos povos do campo, num processo de interação e integração dessa educação com as organizações e movimentos da comunidade e entidades da sociedade civil, fortalecendo as lutas e conquistas coletivas. (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 198).

Com isso, pensa-se uma educação que faça parte da realidade desses sujeitos e não uma educação que trate apenas das suas particularidades. A educação, o ensino deve ser universal; os sujeitos do campo, assim como todos os sujeitos sociais, tem direito a uma educação de qualidade; tem direito a apropriar-se dos conhecimentos sistematizados, das descobertas científicas, da tecnologia, da história... Mas de forma crítica, reflexiva, dialógica, “[...] uma educação que completasse suas lutas e anseios” (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 193)

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser *educação*, no sentido amplo do processo de *formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais da realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23, grifos dos autores)

Arroyo (2007) disserta que a escola é mais um lugar na sociedade que se faz como espaço de formação; a escola concentra o ensino científico, sistematizado para além da realidade das comunidades escolares, e cabe à escola do campo, neste caso, interferir com uma proposta, elementos que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem de meninos e meninas, dos jovens, adultos e idosos do campo. “Assim, é necessário que haja diálogo entre

saberes do campo e os saberes da escola” (SILVA & NASCIMENTO, 2012, p. 294). Nesse viés, as autoras, a partir de Vasconcellos (2008)⁹, apresentam elementos para a construção do projeto político-pedagógico para as escolas do campo:

1. Marco situacional: investigação e caracterização da comunidade.
2. Marco filosófico: concepções ideológicas; referenciais norteadores para a educação e sociedade que se quer.
3. Marco operativo: enfrentamento da realidade; propostas de mudanças a partir e na coletividade; lugar onde se estabelece os critérios de ação nas relações entre escola – sociedade, escolas – estudantes, escola – comunidade local; pensa-se em tempos e espaços de formação.

A proposta nada mais é do que construir “[...] mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.” (BRASIL, 2002, p. 40).

Por fim, é importante destacar que no interior da escola, após estabelecer o que se quer diante do que se apresenta como realidade, estabelecer planos de avaliação democrática, que inclua a comunidade escolar nas decisões e novas decisões, as ações devem ser flexíveis, pois os conflitos e contradições continuarão a existir. Neste caso, a escola deve ser um campo de enfrentamento visando uma formação humanizadora e de emancipação dos sujeitos.

Temos um grande desafio que é a desconstrução de um cenário no campo que não é do campo, que ainda massifica os sujeitos que vivem e sobrevivem nesse espaço de relações.

⁹VASCONCELOS, C. dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 18ª Edição. São Paulo: Libertad, 2008.

4. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DOS PRAZERES

A fim de contextualizar o local da pesquisa de campo, Campo Belo do Sul é um município localizado na região serrana do estado de Santa Catarina, emancipada da cidade de Lages em 1961. Atualmente o município conta com 7.483 habitantes, que diferentemente de 2007 contava com 7.968 habitantes e ainda em 1991 a população era de 12.811 habitantes (IBGE) o que evidencia o êxodo rural, o abandono do campo para a população desta localidade. Sua extensão territorial é de 1.028 km². A população é predominantemente de etnias portuguesa e italiana.

Ainda, como dado histórico, a cidade foi povoada por indígenas, afrodescendentes e luso-brasileiros, o que demonstra o pluralismo étnico na região. Estes povos se dedicavam principalmente à pecuária e ao plantio de grãos como milho e feijão. Só no século XX chegam os descendentes europeus, sírio-libaneses e japoneses com o plantio de hortaliças, alho e fruticultura. (LOCKS & OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Posteriormente, em 1940, o extrativismo da madeira ganha espaço em lugar da agricultura, que modificou o cenário serrano e contribuiu para o esvaziamento do campo da região da Serra Catarinense – processo que permanece até os dias de hoje (LOCKS & OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Em relação à educação, Campo Belo do Sul apresenta uma taxa de analfabetismo de 3,4% entre a população de 10 a 15 anos e 19,8% entre a população de 15 ou mais (MEC,2010). Tais dados são apenas demonstrativos o que não garante sabermos de fato quais as condições reais do sistema de ensino e condições de acesso e permanência dos sujeitos do município de Campo Belo do Sul.

4.1 A ESCOLA ESTADUAL NOSSA SENHORA DOS PRAZERES: UMA ESCOLA MULTISSERIADA

A Escola Nossa Senhora dos Prazeres¹⁰ é uma instituição escolar multisseriada, localizada na comunidade os Motas, no interior de Campo Belo do Sul, próxima a sede do município. Foi fundada em 1929 e ocupava o espaço da casa do Sr. Paulino Pereira de Jesus,

¹⁰Os dados sobre a história da Escola Nossa Senhor dos Prazeres foram retirados do histórico da escola documentado pelo atual professor. Ver Anexo I.

morador da comunidade, que sentiu a necessidade de construir uma escola para o acesso das pessoas da comunidade, principalmente para os filhos dos moradores. Inicialmente a escola contava com setenta e cinco alunos matriculados. Somente em 1980 a escola ganhou espaço próprio, localizado nas dependências da igreja, situada na Capela dos Motas, que tem como padroeira Nossa Senhora dos Prazeres.

A construção da escola teve como objetivo principal, assegurar às crianças e jovens do meio rural uma educação que valorizasse a cultura local e seus modos de produção, uma escola próxima das suas residências a fim de não migrarem para os grandes centros – o que traria ainda mais dificuldade em relação ao acesso e permanência dessas crianças e jovens como, por exemplo, relacionadas ao transporte.

Atualmente a escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Campo Belo do Sul desde o Decreto no. 033/97 de 01 de dezembro de 1997. Seu nome anterior era Escola Isolada Estadual Nossa Senhora dos Prazeres.

A escola funciona de segunda a sexta apenas na parte da manhã e atende crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Atualmente conta com cinco meninos, dois que estão no segundo ano e três que estão no terceiro ano, que por ter acesso facilitado, as famílias optaram por manterem seus filhos nesta instituição. Em conversa com esses cinco meninos e caminhando pelas proximidades da escola, ficamos sabendo que na comunidade ainda permanece o trabalho na agricultura, produção de lã, bem como outros trabalhos artesanais.

Outras famílias da comunidade que tem seus filhos em idade escolar referentes ao Ensino Fundamental optam por matricularem as crianças nas “escolas da cidade” devido aos seus compromissos empregatícios se localizarem em regiões mais afastadas, como a sede do município e municípios vizinhos. Também o discurso de que “educação de qualidade” está na cidade, ainda é dissimulado entre os povos do campo, gerando nas famílias que vivem no campo certa ilusão de qualidade para o que há na “cidade” e um sentimento de inferioridade para o que existe no campo.

Neste caso, percebemos que a “escola da cidade” é um referencial de boa qualidade ainda que essas crianças e pais enfrentem inúmeras dificuldades para garantir o acesso e a permanência nessas instituições de ensino afastadas da sua realidade. Essas dificuldades são vivenciadas através da falta de qualidade do transporte escolar, da rotina cansativa, do deslocamento inapropriado e negação da realidade desses sujeitos nas escolas urbanas. Contudo, há que se pensar que a própria escola do campo não garante essas especificidades

dos sujeitos, o que, portanto, demonstra que as dificuldades estão postas em um patamar maior, que é a educação pública no Brasil.

A estrutura da escola está configurada em uma sala, dois banheiros e uma cozinha anexa a esta sala. Nela as crianças realizam suas refeições e tarefas. O professor da escola cotidianamente organiza o lanche e o almoço das crianças, o que para ele compromete uma boa parcela do tempo da aula devido aos preparo dos alimentos. Em conversa, disse que muitas vezes, enquanto prepara os alimentos, as crianças estão a porta solicitando auxílio em relação à tarefa dada, e essa realidade dificulta tanto a prática pedagógica quanto as práticas extraclasse, como o preparo da merenda.

Nesse formato, as crianças assumem atividades de cooperação com as condições que lhes estão postas. O professor também relata que as crianças auxiliam uns aos outros não apenas nas tarefas relacionadas aos conteúdos, mas também na organização da sala.

Na primeira visita a escola, a primeira intenção estava em obter o projeto político pedagógico da escola, analisar e colher elementos relacionados as propostas político pedagógicas para a Educação do/no Campo. No entanto, ao chegar na escola, o professor relatou que não havia um PPP da escola, mas que há um “PPP geral” para as escolas multisseriadas elaborado com base nas “escolas da cidade”.

Diante dessa realidade, entre conversas e observações, nos perguntamos: será que essa escola necessita de um PPP estruturado como anteriormente pontuamos? Será que essa escola multisseriada, com cinco alunos e um professor, percebe como necessário a construção do PPP como documento escrito e como diretriz de uma prática pedagógica?

A realidade dessa escola multisseriada faz com que o professor da sala de aula seja o diretor, o supervisor, o merendeiro e também faz com que ocorra uma auto-gestão e avaliação da sua própria prática.

O professor¹¹ da escola multisseriada é formado em Pedagogia desde 2007. Nasceu em Campo Belo do Sul, foi aluno da escola itinerante da comunidade Dela Costa e também aluno da escola multisseriada, suas aulas, durante muitos anos, aconteciam dentro dos ônibus escolares por falta de uma estrutura adequada.

¹¹Os relatos presentes em itálico foram retirados da entrevista aberta que realizei com o professor da escola multisseriada Nossa Senhora dos Prazeres em 29 de maio de 2013. As informações da entrevista aberta estão inseridas no texto. As demais informações sobre o contexto foram retiradas do meu diário de campo referentes as três visitas que realizei.

Eu fui aluno da escola multisseriada, fui aluno da escola itinerante e aí quando chegou no Ensino Médio, que eu tinha que decidir o que eu ia fazer da vida, eu decidi: “Não, eu quero ser professor!” E com sacrifício, porque buscar uma formação não foi fácil pelas condições financeiras, mas em 2007 eu consegui concluir a faculdade e desde que eu terminei a faculdade eu tive oportunidade de ir pra sala de aula. Já, eu trabalhei em escola seriada como professor de primeiro ano, como professor de apoio pedagógico, secretário de escola também nos últimos dois anos.

Em muitos momentos o professor relata sua experiência da escola multisseriada e da escola urbana, onde diariamente divide sua rotina. Pela manhã trabalha na multisseriada e pela tarde na escola da cidade. Nos momentos de conversa, nos disse que prefere trabalhar na escola multisseriada que na “escola da cidade” por causa da indisciplina dos alunos, da falta de organização e gestão democrática por parte dos professores e direção da escola. Relata que para ele, foi frustrante trabalhar na escola urbana, pois pensava que lá, como a escola era maior, com vários professores, com diretora, merendeira, as relações de troca seriam muito maiores, no entanto, o isolamento era ainda maior.

Eu trabalho com o primeiro com quinze alunos e às vezes é frustrante. Tem dias que eu volto pra casa querendo não voltar no outro dia porque as realidades são outras; totalmente diferente. A questão da indisciplina, da falta de comprometimento da família, talvez, né? Algumas coisas sociais também que reflete na escola.

Então isso acaba sendo cansativo pra gente, um pouco cansativo, mas assim compensa pelo trabalho que a gente consegue realizar. Acho assim, que eu sou professor porque acredito no ser humano, porque acredito nas pessoas, sabe, e eu não sou um professor pra ser um coronel. É pelo lado humano mesmo.

Devemos nos atentar para a realidade desta escola urbana que o professor nos relata nessa conversa, pois em sua sala de aula são quinze alunos. Sabemos que a realidade da escola pública e urbana é de classes escolares com mais de 25 alunos em espaços não estruturados para acomodar de forma adequada esses sujeitos. Mas devemos levar em consideração que a análise do professor parte da sua realidade, da sua rotina neste momento. Assim fica evidenciado a preocupação do professor com a qualidade das suas aulas e o atendimento aos estudantes.

Também, perguntei como que é para ele trabalhar na escola multisseriada e o motivo dessa preferência, uma vez que ele se queixa de trabalhar na escola da cidade.

Olha, eu sou aquele que por ser apaixonado pela multisseriada, pela Educação do Campo, eu faço tudo o que for preciso. Se tiver que lavar as

paredes da escola eu lavo, eu corro atrás, tento oferecer o melhor. Eu penso assim: são cinco alunos, mas são cinco sujeitos de direito. Não interessa se tem vinte ou se tem cinco; interessa aqueles que eu tenho lá. Eu acho que as pessoas dão menos importância por se tratar de uma escola multisseriada, por se tratar de Educação do Campo, por se tratar de alunos do campo eu acho que deveria ser o contrário. Direitos iguais.

A questão eu acho que é a questão de valores das famílias. Eu acho que as famílias da cidade, algumas famílias se perdeu muito em termos de valores. Então a gente vê muito a questão do respeito, a gente vê aquela criança que é mais comprometida, que se encanta com tudo, que tudo o que a gente leva, tudo que é novidade ela abaixa a cabeça, faz, trabalha. E lá na cidade a gente vê, parece que as crianças são mais agitadas, parece que... Eu não sei, parece que elas gostariam de estar em qualquer outro lugar, menos na escola. Parece que não tem mais aquele encantamento por aprender, interesse pela escola. Eu vejo muitos casos assim na escola seriada, escola urbana.

Acho que é uma questão é uma questão de família, de valores. Sei lá, acho que é uma diferença que eu nem sei explicar. A família é que passa essa vontade. A educação que eles recebem dos pais é diferente. Eles tem uma motivação que é diferente.

Ele também relata sobre a “solidão” que normalmente os professores das escolas multisseriadas encontram por estarem em escolas isoladas com apenas um adulto, que é o professor. Diante dessa realidade, perguntamos como que ele lidava com essa solidão e como é essa experiência.

Na verdade, quando eu vi a palavra solidão eu até achei que alguém já ouviu eu falar e... Por que assim ó, eu sempre me referi a multisseriada como a escola solitária, então a minha primeira experiência foi na escola mais longe da sede aonde eu trabalhei cinco anos e meio. Minha primeira experiência pedagógica. Então assim ó, é só você os seus alunos e a comunidade. Então, nessa época, dificilmente você recebia a visita de alguém da Secretaria da educação, né? Então, às vezes você desenvolvia os trabalhos com os alunos assim, e você pensava: “Ah, vou arrumar na parede, vou arrumar aqui, ali...”, mas de repente você pensava: “Ninguém vai ver”. Então a gente se sentia um pouco solitário assim, nesse sentido de não ter uma coordenação específica, sabe. E agora com essa administração nova, né? E com a proposta de uma coordenação nova para as multisseriadas, uma coordenação específica para as multisseriadas eu acredito que vai ser melhor porque o ser humano tem necessidade disso. Eu to fazendo, mas eu to fazendo pra quem? Eu acho assim que seria interessante você saber assim: oh, eu to fazendo, daqui a pouco vai chegar alguém aqui não para me cobrar, mas pra me ajudar, pra ver o que como que a gente tá fazendo.

Percebe-se na fala desse professor não só a necessidade de “fazer para que alguém veja”, mas também a necessidade de auxílio para a construção de propostas, elaboração e (re) avaliação da sua prática pedagógica. A busca pelo “caminho certo”, o olhar do outro, a construção coletiva do/no cotidiano escolar. No entanto, neste sentido e na ansiedade da avaliação do outro sobre a sua prática pedagógica, o professor necessita de diálogo para além dos seus estudantes, e ainda lhe cabe maior percepção de que tudo que faz pela escola é e importa para os sujeitos que participam deste lugar.

Quanto à rotina que em conjunto com os alunos o professor estabelece, nos parece que está sempre tentando aproximar os conteúdos as suas realidades, principalmente com o novo material didático que chegou às escolas do campo, que segundo o professor está ao encontro com a realidade do campo.

Na verdade assim, ó. Eu chego lá de manhã, todo mundo já tem uma tarefinha que é estudar um textinho em casa, todo mundo chega, cada um com a sua leitura. Em seguida, é sagrado todos os dias eu tenho que contar ou ler uma história pra eles, né? Na maioria das vezes eu leio uma história e quando eu esqueço, eles já cobram (Que legal!). E depois disso, tipo assim ó, agora a gente tá tendo a oportunidade de ter um material específico para a escola do campo; um material muito bom. São muito bons, assim, tá de acordo com a realidade de gente, dá realmente pra trabalhar, mas eu não me detenho só nesse material.

Esse material é bom, mas não é sempre que a gente pode tá pesquisando, buscando uma outra coisa, fazendo um trabalho assim mais, levando aquilo que pode ser mais concreto, mais da vivência deles. A gente tá sempre buscando. Partindo da realidade deles.

Muitas vezes a gente tem que usar e abusar da criatividade. Então, da confecção de uma peteca, a palavra geradora pra outras palavras, pra uma frase, pra uma história, por aí.

Sobre a organização na relação ensino e aprendizagem no contexto da escola multisseriada, diferentemente das escolas seriadas, perguntamos ao professor quais os limites e possibilidades que ele encontra nesse processo, frente a sua realidade.

Eu não acho que trabalhar com as diferenças eu não acho que seja uma dificuldade. A sociedade não é um grupo homogêneo, então a gente não pode querer que a escola também seja. Eu vejo isso como um fator que facilita a aprendizagem, facilita a construção do conhecimento e por se tratar de uma escola pequena, de uma escola com poucos alunos, eu não vejo como dificuldade. Talvez se fosse uma escola com um número maior de alunos, né? Talvez, mas eu não vejo como dificuldade. É, cada um tem o seu tempo, ninguém aprende igual. Não vejo assim, as diferenças como uma dificuldade pra trabalhar. Na verdade, assim, talvez atrapalhe um pouco o preparar a merenda, sabe. Você deixa o trabalho, corre lá na cozinha, prepara, volta, mas até assim a questão de limpeza, eu não vejo como uma coisa difícil ou ruim.

Em meio a essa rotina, em que o professor se divide entre escola multisseriada e “escola da cidade”, utiliza o período das 6h20 às 8h para (re) planejar e organizar sua rotina escolar e pedagógica. Também, percebemos nas falas aqui descritas e nas conversas informais, que ainda que existam dificuldades estruturais e educacionais, que afetam as condições de trabalho desse professor, de ensino e aprendizagem das crianças, sua visão é otimista frente à realidade e busca garantir os direitos das crianças de acesso e permanência nessa escola multisseriada.

Ainda, sobre a prática pedagógica, perguntamos como ele realiza o processo avaliativo com as crianças.

Na verdade é assim, assim ó, por se tratar de uma escola pequena e poucos alunos, assim, a gente consegue trabalhar. É, a gente avalia pra avaliar se o trabalho da gente foi produtivo, se não foi a gente volta atrás, trabalha de novo de uma outra maneira, não avaliar pra castigar, não nesse sentido. Acho que quando a gente avalia, a gente avalia o trabalho da gente e se tiver que retomar e... Eu digo sempre que o professor das séries iniciais que tá ali do lado, que ensina, que ajuda, que usa um método e se aquele não deu certo busca outro, sabe e a gente tá sempre falando isso. A questão, no final de cada bimestre a gente dá uma nota porque o sistema exige, mas uma nota não diz tudo do aluno.

Nesses momentos de troca, de conversas, ficou evidente a preocupação com a organização com o planejar e replanejar, com a vivência das crianças e principalmente em relação à importância que a comunidade tem para o professor nesse espaço educativo.

Ah, eu me dou muito bem com a comunidade. Lá não é a minha comunidade, que eu nasci, que eu passei a infância. A minha comunidade que eu passei minha infância era uma outra, mas assim, eu cheguei lá e também construí laços. Tem famílias que não tem mais filhos que estudam comigo, mas mesmo assim a gente mantém amizade, a gente se divide. Entendeu? A escola, além de propiciar pra comunidade, pra criança que estuda na sua própria comunidade, que não tem que se deslocar pra cidade. Eu acho que é através da educação que se prepara da cidadania para a cidadania.

Percebemos a importância da comunidade também presente na permanência dessa escola multisseriada, neste local, uma vez que, devido aos poucos alunos, entre outras questões de teor político, essa escola foi ameaçada ser fechada. Sabemos que no Brasil, mais

de trinta mil escolas foram fechadas¹² e esta escola, por mobilização da comunidade, aliada ao professor, ainda permanece, independente das dificuldades.

Este professor olha para a escola como um direito que deve ser garantido a essas crianças, jovens, adultos e idosos da comunidade. Em vários momentos, nos conta das suas pesquisas indiretas, em relação às necessidades e características da comunidade e principalmente em relação aos seus cinco alunos. Quando ele expressa “[...] *educação que se prepara da cidadania para a cidadania*”, compreendemos que é através de uma educação humanizadora, para o sujeito é que este poderá e pode atuar, intervir e refletir sobre a própria realidade, e é sobre esta base que esse professor busca significar na formação desses sujeitos do campo.

Diante desses apontamentos e dizeres do professor da escola multisseriada nos perguntamos se essa escola, apresentando tais especificidades, tem ou não um projeto político pedagógico?

¹² Dados retirados do artigo escrito por Ferreira & Brandão, s/d, que dissertam sobre o percurso histórico do fechamento das escolas rurais e do campo desde 1990. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao que nos propomos descrever e refletir nesse trabalho de conclusão de curso, no que diz respeito à construção de um projeto político pedagógico para as escolas do campo, foi além da análise documental do PPP da escola, como anteriormente havíamos planejado, que de certa forma, estaria descolado da inserção no campo de pesquisa, que nos possibilitou compreender alguns limites e possibilidades dessa construção para além da análise do papel.

Ao nos inserirmos no recorte do cotidiano dessa escola multisseriada, no interior de Campo Belo do Sul e por ela não ter o seu PPP escrito, documentado, descobrimos entre conversas e observações que poderíamos colher outros elementos mais vivos, reais, relacionados à elaboração de um projeto político pedagógico condizente com a sua realidade.

Comprendemos e concordamos que o PPP é um documento indispensável para as escolas, pois norteia as ações educativas deste espaço político e pedagógico; que este necessita ser construído de forma coletiva fazendo com que os sujeitos da escola participem de todo o processo.

Nesse contexto, a escola assume características diferenciadas de uma escola seriada e que recebe grande quantidade de alunos. O professor da escola multisseriada da realidade em questão assume uma multifuncionalidade no interior dessa pequena escola e consequentemente ocorre uma autogestão em sua prática, como apontamos anteriormente.

Pensando nos pontos que destacamos no capítulo II sobre a aproximação do conceito e sobre a construção do PPP para as escolas do campo, compreendemos que essa escola tem um PPP e de certa forma organizado no planejamento diário do professor. Essa organização se dá no dia-a-dia com as crianças, na recuperação da história da comunidade, como ele mesmo realizou em 2010 e no seu diário onde relata a sua própria prática a fim de colher elementos que lhe deem suporte para (re) pensar a rotina da escola, uma vez que inserido naquela realidade, percebe que o seu olhar fica condicionado. Neste caso, a escrita, segundo ele, lhe dá elementos para se perceber como professor neste lugar e repensar suas ações pedagógicas.

O número de alunos, a estrutura da escola e as sua relação com a comunidade o auxiliam nessa tarefa de modo a aproximar e propor atividades às crianças que fazem parte do seu cotidiano através da adaptação do material didático, dos processos avaliativos e da sua organização geral. Tais elementos nos faz compreender que existe um PPP, porém invisível a quem busca uma proposta documentada/registrada.

Apesar de as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo não serem de conhecimento de muitos dos professores das escolas do campo, nesta escola percebemos que alguns princípios estão sendo garantidos pela própria atuação do professor ainda que outros necessitem ser efetivados, no entanto, sabemos que as realidades vivenciadas nas escolas possuem fatores complicadores e facilitadores nesse processo político e pedagógico.

Percebemos que os limites impostos estão justamente em construir um PPP coletivamente, pensando na relação de troca e na diversidade de vivências e olhares sobre a educação e prática pedagógica e também em organizar descritivamente as fundamentações históricas, sociais e filosóficas sobre a gama de relações que constroem o espaço escolar de um modo geral que o auxiliariam em seu cotidiano, sem se pautar somente no que se apresenta “hoje e agora”.

As possibilidades para essa construção do PPP estão inseridas no tripé já alicerçado nesse contexto: organização escolar (professor), estudantes e comunidade. Também está no esclarecimento desse professor quanto às dimensões políticas e pedagógicas do PPP. Sua prática caminha para que tipo de sociedade pretende colaborar para a formação desses sujeitos e quais os caminhos e intencionalidades que busca orientar-se diante da sua prática pedagógica para tal objetivo.

Por fim, compreendemos que a organização documental do PPP, diante da rotina da escola multisseriada Nossa Senhora dos Prazeres está em partes comprometida por ser uma escola “isolada”, sem auxílio de outros professores, sem formação continuada como também relatou o professor, e pelas condições de trabalho que ali se apresentam mais precarizadas. Contudo, não eliminando a importância da construção escrita desse PPP, afirmamos que as dimensões do PPP têm sido pensadas e garantidas nesse contexto escolar.

Compreendemos que hoje a escola multisseriada ainda é uma necessidade devido as características físicas do mundo rural. Salientamos que organização escolar multisseriada pode se transformar em uma alternativa para o campo, e para isto, defendemos a construção coletiva de projeto político-pedagógico coerente para atender os anseios da comunidade em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental.

Do ponto de vista do trabalho docente é significativo o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno, pelo fato de serem pouco e portanto o professor ter condições de conhecer e atender praticamente de forma individual as possíveis dificuldades de aprendizagem. Outro elemento é dispor de uma escola que pode ser

organizada pedagogicamente de diferentes formas, inclusive utilizando outros espaços da comunidade, com muito pouco riscos.

De acordo com D'Agostni (2013, mimeo) para que realmente a escola multisseriada seja uma proposição viável, a formação de professores e a organização escolar devem romper com a seriação, com as disciplinas e conteúdos isolados, além de pautarem-se em problemáticas reais e sociais e nos conteúdos clássicos auxiliem a compreensão e resolução de problemas locais, como apontam autores como Freitas (2005) e Pistrak (2000).

Após os estudos realizados e principalmente da pesquisa de campo foi possível ampliar a compreensão de PPP para além do documento formal/escrito, pois este é a própria realidade da escola e sua concretização no dia a dia de vida escolar a partir do planejamento de ensino do professor, dos combinados com a turma, nas atividades em conjunto com a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANHAIA, E. M. de, JANATA, N. **Projeto Político Pedagógico, possibilidade de repensar as classes multisseriadas?** (2013,mimeo)

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. (Orgs.) **Por uma educação: a Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, no. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo , 1999.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, vol. 27, no. 72, p. 157 – 176. Campinas, 2007. Acesso em 15/03/2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BELTRAME, S. A. B. A escola do campo. In: MEKSENAS, P. TORRIGLIA, P. L. (Orgs.) **Pensando a Educação: perspectivas, contextos e práticas**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2009.

BONI, V. QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Em Tese, Vol. 2, no. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Acesso em: 06/05/2013. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Acesso em: 12/06/13. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Acesso em 23/02/2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. SECAD, MEC: Brasília, 2002.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: DAMASCENO, M. & THERRIEN, J. (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C. CALDART, R. S. (Orgs.) **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, no. 3. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J. CEROLLI, P. R. osfs e CALDART, R. S. (Orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, no. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002.

CRUZ, O. N. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F. CRUZ, N. O. GOMES, R., MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. 21ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

D'AGOSTINI, A. **A educação do campo e as escolas multisseriadas frente à realidade educacional brasileira**. (2013, mimeo).

D'AGOSTINI, A. TITTON, M. **Desigualdades sociais nas escolas públicas no campo: um estudo de caso**. Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ, no. 29, Vol. 2, Ano 16, jul./dez., 2012. Acesso em 18/07/13. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/1448/809>.

FERNANDES, B. M. CEROLI, P. R. CALDART, R. S. Primeira conferência Nacional por uma Educação do Campo. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. G. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. Por Uma Educação do Campo. In: ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. (Orgs.) **Por uma educação: a Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação do Campo, no. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

IBGE. **IBGE Cidades**. Acesso em 12/03/2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=420340#>.

KOLLING, E. J. CEROLLI, P. R. CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: Declaração de 2002. In: **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, no. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002.

LOCKS, G. & OLIVEIRA, M. **Meio rural, economia e políticas educacionais na Educação do Campo no planalto catarinense: a continuidade da saída das escolas do campo**. Acesso em 11/06/2013. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2002/Geraldo%20Augusto%20Locks%20e%20Marcos%20Ant%C3%B4nio%20de%20Oliveira.pdf>.

MEC. **Indicadores demográficos e educacionais**. Acesso em 11/6/2013. Disponível em: <http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/4203402>.

MUNARIM, A. Escola do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, A. (et al). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2ª Edição. Florianópolis, SC: Insular, 2011.

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. 31ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2008. Acesso 03/05/2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>.

OLIVEIRA, L. M. T. CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. (et al). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 13.ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SILVA, J. de F. G. NASCIMENTO, S. D. Projeto político- pedagógico das escolas do campo: princípios norteadores e metodológicos. In: COUTINHO, A. F. CAVALCANTI, C. R. (Orgs.). **Questão agrária, movimentos sociais e Educação do Campo**. Curitiba, PR: CVR, 2012.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto-político pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. REZENDE L. M. G. de. (Orgs.) **Escola: espaço do projeto-político pedagógico**. 17ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

VENDRAMINI, C. R. Aprendizagens coletivas no Movimento dos Sem Terra. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Educação Popular & Movimentos Sociais**. Lisboa: EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007.

ANEXO I – Histórico da Escola Estadual Nossa Senhora dos Prazeres

HISTÓRICO DO NÚCLEO MUNICIPAL NOSSA SENHORA DOS PRAZERES

A Escola Isolada Estadual Nossa Senhora dos Prazeres foi fundada em 1929, tendo como primeiro espaço a casa do Sr. Paulino Pereira de Jesus. Sendo professora a Sra. Leni Furtado e como mantenedora o estado de Santa Catarina, essa escola iniciou com 75 alunos funcionando 8:00 h por dia.

O surgimento da escola deu-se de uma mobilização feita pelo Sr. Paulino, sentindo a necessidade de uma escola para aquela comunidade que concentrava um número grande de moradores e principalmente para seus filhos. Então em uma viagem a cavalo dirigiu-se para Florianópolis que em conversa com um representante do governo Getúlio Vargas conseguiu a escola oferecendo sua própria casa que era grande, como sala de aula.

O nome da escola teve como origem sua localização, estando situada na capela dos Motas que tem como padroeira Nossa Senhora dos Prazeres, então com isso denominaram a escola como Escola Nossa Senhora dos Prazeres.

Em 1933 a escola ganhou sua própria estrutura, sendo construída nas dependências da igreja, num terreno doado pelo Sr. José Tigre.

Em 1980 a mesma escola ganhou uma nova construção, agora de alvenaria, oferecendo um espaço satisfatório para atender a demanda da sua clientela, construção essa no mesmo local, onde permanece até os dias de hoje.

O objetivo da criação dessa escola foi de assegurar a criança e o jovem do meio rural a educação fundamental sem sair do seu próprio meio. Uma escola que valoriza a cultura local, uma cultura proveniente de um povo indígena, principalmente na língua, no modo de falar e que tem como principal atividade econômica a agricultura.

Desde sua fundação a escola era mantida pelo Estado, mas há alguns anos é mantida pela prefeitura municipal a partir do decreto nº 033/97 de 01 de dezembro de 1997, que passou de Escola Isolada Nossa Senhora dos Prazeres, para Núcleo Municipal Nossa Senhora dos Prazeres.

O Núcleo Municipal Nossa Senhora dos Prazeres respeitando as legislações que embasam e sustentam a educação , a LDB – Lei de Diretrizes e Bases , a Lei 11274 de 06 de fevereiro de 2006 que regulamenta o Ensino Fundamental de 09 anos , a escola inclui-se nessa nomenclatura, trabalhando de 1º ao 5º , e hoje no ano de 2010 atende a 07 alunos , e localiza-se na Localidade dos Motas , interior de Campo Belo do Sul.

ANEXO II – Instrumental utilizado na entrevista aberta

1. Me fala um pouco da sua história, da história da sua formação.
2. Como é a sua rotina na escola multisseriada?
3. Como você se vê professor nesse lugar?
4. Qual a importância da escola multisseriada pra você?
5. Como é o envolvimento entre comunidade e escola?
6. Como você ensina as crianças? Quais os materiais que utilizam nesse processo de ensino e aprendizagem?
7. Quais são os problemas e dificuldades que você observa na escola e na sua prática pedagógica? E quais as possibilidades ou caminhos para uma melhora? O que você propõe, como professor?
8. Muitas vezes ouvimos falar e também lemos em algumas produções acadêmicas as experiências de professores do campo, de escolas multisseriadas quanto a “solidão” que enfrentam em seu cotidiano escolar. Você se sente solitário, sem muitos auxílios referentes à organização pedagógica da escola multisseriada?
9. Qual a proposta político pedagógica dessa escola?
10. Você acha que o PPP é importante? Por quê?