



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MARIA LÚCIA GIOZZA HERNANDES

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - DOCUMENTO E/OU INSTRUMENTO

**Jaguarão
2019**

MARIA LÚCIA GIOZZA HERNANDES

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - DOCUMENTO E/OU INSTRUMENTO

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Gritti

**Jaguarão
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pela autora através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

H557p Hernandez, Maria Lucia Giozza
Projeto político pedagógico - documento e/ou instrumento / Maria Lucia
Giozza Hernandez.
84 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO
EM EDUCAÇÃO, 2019.

"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Projeto político pedagógico. 2. Educação do campo. 3. Diversidade.
I. Título.

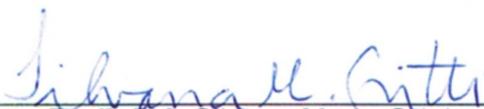
MARIA LÚCIA GIOZZA HERNANDES

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - DOCUMENTO E/OU INSTRUMENTO

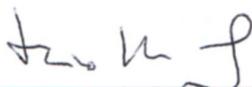
Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em 15 de julho de 2019.

Banca examinadora:



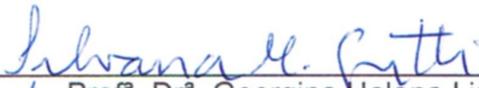
Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Gritti
Orientadora
(UNIPAMPA – Campus Jaguarão)



Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
(UNIPAMPA – Campus Jaguarão)



PI Prof. Dr. Jéfferson Marçal da Rocha
(UNIPAMPA – Campus São Gabriel)



PI Prof^a. Dr^a. Georgina Helena Lima Nunes
(UFPEL)

Dedico este trabalho ao meu esposo e aos meus filhos que me incentivaram, me apoiaram e acreditaram em meu grande sonho.

AGRADECIMENTOS

A todos que de uma forma ou de outra me apoiaram nessa caminhada:

À Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Gritti, minha orientadora, sempre incansável e com respeito e amorosidade contribuiu no meu aprendizado. Deixando-me um grande ensinamento na luta pela educação. Muito obrigada!

À Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão, por ter me proporcionado esta oportunidade.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da UNIPAMPA, campus Jaguarão, que fizeram parte da construção dos meus conhecimentos no decorrer do curso.

A todos os meus colegas e amigos pelos momentos agradáveis e pela disponibilidade em auxiliar em momentos de dúvidas.

Aos professores da E.M.E.F. Silvina Gonçalves por participarem e contribuírem com a minha pesquisa e, em especial, à diretora Karla Dufau Silva, companheira de jornada de trabalho e de curso, com quem dividi os momentos de alegrias, angústias, dúvidas e incertezas, sendo o meu “porto seguro”.

À minha querida amiga, professora Clarice Borba dos Santos, pela ajuda e parceria, sendo meu “esteio” durante esta caminhada.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhas que sempre me incentivaram aos estudos e torceram por esta conquista.

Ao meu esposo Lenir Hernandes, pela paciência e por me incentivar a conquistar os meus sonhos, sempre companheiro em todos os momentos.

Aos meus filhos Jonathan, Jaqueline e José Eduardo por estarem sempre comigo, me apoiarem e acreditarem em mim.

A Deus, por ter me dado saúde e forças ao longo desses dois anos.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

RESUMO

O processo de apropriação do Projeto Político Pedagógico, como documento de discussão emancipatória no sentido de desmistificar a compreensão de documento para um instrumento, foi o movimento que desencadeou esta pesquisa. Com o objetivo de analisar e discutir, com os sujeitos da comunidade escolar, o PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, Arroio Grande/RS, na perspectiva de compreender como a escola em sua proposta educativa atende à demanda de sua diversidade de sujeitos e, entre estes, os sujeitos do campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados: questionários, diários de campo e análise documental buscando informações sobre a realidade escolar e se a proposta educativa contempla a diversidade de sujeitos. Dentre os principais documentos analisados estão as Diretrizes Curriculares Nacionais da LDB, documentos das Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo e aprofundado estudo acerca do paradigma da Educação do Campo. Os resultados apontam que o movimento desencadeado a partir da produção do diagnóstico viabilizou o processo de apropriação e de compreensão dos sujeitos no contexto escolar, gerando discussão do PPP na dimensão de desmistificar o paradigma de documento para instrumento de mudança. Este avanço significativo possibilitou a compreensão de uma proposta educativa numa perspectiva humanizadora, pautada na educação do campo e na diversidade, permeabilizadas ao currículo escolar.

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

RESUMEN

El proceso de apropiación del Proyecto Político Pedagógico (PPP), como documento de discusión emancipadora en el sentido de desmitificar la comprensión de documento para un instrumento, fue el movimiento que desencadenó esta investigación. Con el objetivo de analizar y discutir con los sujetos de la comunidad escolar el PPP de la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Silvina Gonçalves, Arroio Grande/RS, en la perspectiva de comprender cómo la escuela en su propuesta educativa atiende la demanda de su diversidad de sujetos y, entre éstos, los sujetos del campo. Se trata de una investigación cualitativa, basada en los principios de la investigación de acción. Como instrumento de recolección de datos fueron utilizados: cuestionarios, diarios de campo y análisis documental buscando informaciones sobre la realidad escolar y si la propuesta educativa contempla la diversidad de sujetos. Entre los principales documentos analizados, están las Directrices Curriculares Nacionales de la LDB documentos de las Conferencias Nacionales por una Educación del Campo y un profundo estudio sobre el paradigma de la Educación del Campo. Los resultados apuntan que el movimiento desencadenado a partir de la producción del diagnóstico, viabilizaron el proceso de apropiación y de comprensión de los sujetos en el contexto escolar, generando discusión del PPP en la dimensión de desmitificar el paradigma de documento para instrumento de cambio. Este avance significativo posibilitó la comprensión de una propuesta educativa desde una perspectiva humanizadora, pautada en la educación del campo y en la diversidad, permeabilizadas al currículo escolar.

Palabras clave: Proyecto Político Pedagógico. Educación del Campo. Diversidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RS – Rio Grande do Sul

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 O caminho da pesquisa	12
1.2 Nascedouro do projeto.....	14
2 O TRABALHO DESENVOLVIDO	17
3 A ESCOLA SILVINA GONÇALVES: CAMPO DA PESQUISA-AÇÃO	25
3.1 Dimensões administrativas e pedagógicas da escola	26
4 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO A ESCOLA E A EDUCAÇÃO	30
4.1 Os Professores e o atendimento educacional	30
4.2 A dimensão do Projeto Político Pedagógico na instituição de ensino.....	33
4.3 Os sujeitos e a proposta educativa no processo ensino-aprendizagem	34
4.4 O desafio da escola em trabalhar a diversidade, permeabilizando o currículo escolar no processo ensino-aprendizagem	35
4.5 A escola como espaço de aprendizagem na compreensão dos pais	38
4.6 Os alunos e o contexto escolar.....	39
5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA PAUTADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E NA DIVERSIDADE	41
6 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONJUNTURA ATUAL ..	44
6.1 Educação do campo: um novo paradigma.....	48
7 CURRÍCULO ESCOLAR E O MERCADO DE TRABALHO	52
8 OS ENCONTROS COM OS SUJEITOS DENOMINADOS CÍRCULOS DE CULTURA	55
8.1 Conhecendo o PPP, a realidade escolar, a escola e os sujeitos – “Quem somos?”	56
8.2 O currículo escolar “Nossos Saberes”	60
8.3 Metodologia da escola: os caminhos para nossa aprendizagem.....	65
8.4 Avaliação escolar: A escola que temos X A escola que necessitamos	67
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES.....	80
ANEXO.....	83

1 INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico-Reflexivo insere-se na linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação” que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão, Rio Grande do Sul, e fundamenta-se nos princípios da Educação do Campo. Nesta perspectiva, busca compreender a realidade e o contexto escolar, na dimensão do Projeto Educativo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, situada às margens da RS 602, no município de Arroio Grande/RS.

A coleta de dados apontou o desconhecimento da construção do PPP da escola por parte da maioria dos sujeitos, surgindo a problematização da pesquisa: Como a Escola responde aos interesses e as expectativas da sua diversidade de sujeitos? Com o intuito de encontrar respostas a este problema, traçou-se os objetivos. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa constituiu em analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves para compreender como essa diversidade de sujeitos está se colocando neste processo.

Por sua vez, os objetivos específicos visaram discutir se a proposta educacional expressa no PPP contempla a diversidade de sujeitos e se há o reconhecimento dessa diversidade que compõe a escola. Para esse fim, busquei compreender a concepção de educação interligada aos sujeitos e suas inserções no mundo do trabalho, bem como a sua manifestação no contexto sociocultural do ambiente escolar, para servir de referência na discussão de um processo que pretende ressignificar as práticas pedagógicas sob um novo paradigma de educação, a do campo.

A metodologia foi baseada na perspectiva da reflexão-ação, constituindo assim uma pesquisa-ação. Logo, para a realização desta pesquisa foi preciso interagir com a comunidade escolar, para isso foram organizados encontros sob a forma de Círculos de Cultura, inspirados na Pedagogia freiriana. Estes Círculos foram espaços onde os sujeitos participantes da pesquisa, motivados pela mística, analisaram e discutiram o contexto escolar, refletindo como se constituem na compreensão da realidade. A partir de embasamento teóricos, foram promovidas as discussões sobre o Projeto Político Pedagógico, debatendo o currículo numa perspectiva humanizadora, pautado na Educação do Campo e na diversidade de sujeitos.

Este Relatório Crítico-Reflexivo foi estruturado em nove capítulos. Nos primeiros, do primeiro ao quarto capítulo, apresento a contextualização da pesquisa, apontando a problematização, os objetivos pretendidos com o trabalho, a metodologia desenvolvida e o diagnóstico da realidade escolar. Os próximos, o quinto, sexto e sétimo capítulo, são dedicados à abordagem dos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Nestes capítulos discuto os conceitos de Projeto Político Pedagógico no sentido de construção humanizadora; Educação do Campo como políticas públicas na conjuntura atual e ao mesmo tempo discutida como um projeto de sociedade; Currículo escolar e mercado de trabalho no que tange a atender a demanda da diversidade de sujeitos.

Assim, no oitavo capítulo trato especificamente da intervenção da pesquisa, apresentando os encontros realizados e as estratégias para produzir um novo saber, analisando os dados coletados na intervenção e apontando os resultados da pesquisa. Por fim, no último capítulo apresento as considerações finais embasadas na importância e na necessidade de ressignificar as práticas educativas por meio da reconstrução do Projeto Político Pedagógico numa perspectiva humanizadora, a fim de ter um currículo que atenda à demanda da diversidade de sujeitos, especificando-se os sujeitos do campo.

1.1 O caminho da pesquisa

A pesquisa emerge de uma inquietação pessoal sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, situada às margens da RS 602, em Arroio Grande/RS, em relação ao Projeto Político Pedagógico e à diversidade de sujeitos no contexto atual da escola. O PPP da escola foi “reformulado” pela equipe diretiva no ano de 2015, seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação e do PPP de outra escola municipal, não considerando a realidade escolar e a complexidade social. Em outras palavras, não houve a participação da comunidade para construir a proposta pedagógica. Fato este comprovado nas palavras de uma professora da escola, quando diz: “Conheço o PPP da escola superficialmente, sei que ele foi reformulado pela equipe gestora da época (2015). Os professores foram chamados para uma reunião informando que o PPP seria reformulado seguindo orientações da

SME e o modelo de outro PPP. Considerávamos o PPP um documento e então, seria o mais correto este procedimento.” Daí advém minhas inquietações que me levaram a perguntar: Neste sentido, como o PPP responde aos anseios e as necessidades dos seus sujeitos?

Acredito que estas questões foram se delineando para mim em decorrência de minha história e trajetória. Fui e sou uma educadora camponesa. Nasci e cresci estudando e iniciando atividades docentes em classe multisseriada no campo. Sou filha de pequenos produtores rurais, os quais retiravam da pequena propriedade o sustento da família. Meus pais não sabem ler e nem escrever, são analfabetos. Penso que em decorrência disso, sempre procuraram valorizar a educação, o estudo para os filhos, pois no imaginário social eram alimentados pela ideia de que quem estudava teria uma vida menos sacrificada, ou seja, queriam que os filhos estudassem a fim de que tivessem uma vida melhor da qual eles enfrentavam no campo. Desta forma, minha identidade como pesquisadora constitui-se como sujeito do campo, que sempre lutou por melhores condições de vida, buscando conhecimento e qualificação profissional.

Com a exclusão das “escolinhas rurais” do município de Arroio Grande, passei a trabalhar em uma escola da zona urbana que atende alunos do campo, a E.M.E.F. Silvina Gonçalves. Porém, sempre questionando a proposta pedagógica no sentido de que deveria contemplar os sujeitos da zona rural, inclusive a esta professora, que não se reconhecia na caracterização da escola.

Passaram-se alguns anos, entretanto minha inquietação continuava, pois a escola recebia uma grande diversidade de alunos advindos de várias localidades do município de Arroio Grande que tem a economia a base da agricultura e da pecuária, ou seja, os meios de produção vem do campo. Nesse contexto histórico social camponês, os sujeitos produziam com sua força de trabalho para gerar a produtividade e o desenvolvimento econômico.

Ao exercer a função de coordenadora pedagógica da referida escola, decidi analisar o Projeto Político Pedagógico no intuito de investigar como a escola respondia as necessidades e aspirações dos seus sujeitos. Vale ressaltar que o PPP desta escola sempre foi reformulado, durante vinte e dois anos, seguindo orientações da SME. Instigada por estas questões, surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA com um projeto de pesquisa dedicado a

esta problematização. Assim, o nascedouro desta pesquisa foi as próprias raízes desta pesquisadora, problematizando minhas inquietações na luta por uma educação humanizadora com respeito à diversidade.

1.2 Nascedouro do projeto

Com vistas a problematização, como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves responde as necessidades e as aspirações dos seus sujeitos, busco discutir com estes o Projeto Político Pedagógico, a fim de compreender como se constitui a grande diversidade que compõe a escola. Essa diversidade é formada por alunos que moram no campo, sendo estes 40% do público escolar, e por alunos da periferia e do centro da cidade. A escola enquanto instituição social, traz em seu currículo uma proposta hegemônica. Assim, é preciso refletir com a comunidade escolar (entendida como alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção e funcionários) os anseios, interesses e as preocupações que fazem parte da construção destes sujeitos.

Para a realização desta pesquisa, busquei discutir um currículo para diversidade de sujeitos e, principalmente, exaltar o trabalho do homem do campo como protagonista de suas ações, em defesa de um projeto de vida sustentável, contrapondo-se ao sistema capitalista do agronegócio, ao uso excessivo de agrotóxicos e na degradação do meio ambiente. Logo, fez-se necessário repensar a prática educativa a partir da compreensão da realidade dos sujeitos e que envolva a todos, no sentido de assumir um compromisso com o fazer pedagógico, baseado no diálogo e no respeito à cultura de cada um, buscando uma educação humanizadora.

Ao buscar aporte teórico para fundamentar a pesquisa que tem o intuito de refletir e discutir, com os sujeitos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, o Projeto Político Pedagógico quanto à compreensão da realidade e uma proposta educativa que atenda a diversidade, encontra-se como referencial o grande educador brasileiro Paulo Freire com seus valiosos legados por uma educação humanizadora. A educação humanizadora permite aos sujeitos a liberdade da tomada de decisões numa reflexão crítica da realidade e contexto social que pertencem. O reconhecimento de sua própria condição histórica num processo de construção e

reconstrução como sujeitos atuantes, poderá gerar transformações no meio em que vivem.

Paulo Freire (1982) destaca que os seres humanos não são seres que apenas existem no mundo, mas que estão em plena relação com este mundo e, dessa forma, são capazes de tomarem consciência de si e do mundo (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 65). Sob este pensamento, o ser humano não apenas vive como os outros seres vivos, além de viver, está em constante atuação sobre o mundo refletindo suas ações em seu modo de vida, tendo domínio da sua existência, ou seja, é capaz de pensar e ter consciência crítica de seus atos com relação ao mundo que vive.

De acordo com Freire (1989, p. 43), em seu conceito de “educação para a liberdade”, todo homem e toda mulher podem se libertar dos opressores através de uma educação humanizadora. Assim a educação possibilita um processo de emancipação dos sujeitos. É fundamental considerar o processo de emancipação humana como uma negação às diferentes formas de opressão e de dominação ao sistema neoliberal e excludente de sociedade. O processo emancipatório deve ser uma luta de transformação social articulado entre política e educação. Visando o direito à liberdade de expressão, a democracia para atender a diversidade de sujeitos. Ao pensar em diversidade e, principalmente, nos sujeitos da Escola Silvina Gonçalves, que em sua grande maioria vivem no campo, importa considerar as palavras de Caldart (2002):

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 2).

Caldart (2002) evidencia a pluralidade de sujeitos no campo. A pesquisa realizada na escola, com o intuito de compreender quem eram os alunos da escola levantamos que a escola envolve uma diversidade de sujeitos. Do total de alunos, 40% são moradores da zona rural, filhos de pequenos produtores rurais e de famílias

assentadas. Sujeitos estes que vivem no campo e do campo necessitam para sobreviver.

A diversidade dos alunos da escola não está restrita a pluralidade de sujeitos oriundos do campo. A escola atende alunos do bairro Silvina, filhos de empregados rurais (tratoristas, peão de estância). Indivíduos estes que são empregados rurais, ou seja, são trabalhadores assalariados. Geralmente explorados e submetidos a uma situação de exposição e de vulnerabilidade à saúde, devido à aplicação de produtos químicos e agrotóxicos nas lavouras, sem proteção e cuidados necessários à preservação da saúde. Somam-se a este público, os alunos da zona urbana, filhos de proprietários de terras que produzem arroz, soja e pecuaristas. Então, coexistem na escola sujeitos sociais de diversas inserções no mundo do trabalho, mas todos têm em comum o trabalho. Destaco que há uma parcela de alunos filhos dos proprietários de terra e que assim neste aspecto, apresentam melhores condições econômicas.

2 O TRABALHO DESENVOLVIDO

A proposta do projeto de pesquisa-ação teve início com a aplicação de um questionário aos participantes da pesquisa para a obtenção de informações, a fim de realizar o diagnóstico da realidade escolar com relação a problematização da pesquisa: Como a Escola Silvana Gonçalves responde as necessidades e aspirações de seus sujeitos? A partir da análise destes dados coletados, foi possível organizar a segunda fase da pesquisa com a elaboração e desenvolvimento de um plano de ação, ou seja, continuação da pesquisa com os envolvidos.

Segundo Gritti (2008), esta abordagem favorece o que a autora considera como a aproximação e apreensão do real, que requer uma análise dialética e histórica para atingir um nível explicativo da realidade, compreendendo que

a realidade é um todo que se constrói e, para apreendê-la, é preciso ter a compreensão de sua dinamicidade, que constitui ou que resulta de um conjunto de elementos e sujeitos que não poderão ser relegados ao esquecimento por parte do pesquisador (GRITTI, 2008, p. 17).

A pesquisa qualitativa educacional fundamentada na metodologia histórica dialética condiciona o pesquisador como parte da pesquisa, sendo o seu primeiro instrumento que traz consigo toda uma bagagem intelectual e experiências de vida. Essa relação do pesquisador com a aprendizagem e as suas vivências é o caminho que movimenta a pesquisa.

Por conseguinte, Muller e Surel (2004, p. 35) defendem a pesquisa qualitativa com a seguinte ideia: “este método não se fecha em si; ao contrário, ele só é efetivo porque analisa todas as situações do meio pesquisado, considerando os momentos pessoais e em grupos, a estrutura dos movimentos, a influência no contexto estudado, etc.” Destacando este pensamento, observa-se que o pesquisador é a peça básica para o processo da pesquisa qualitativa, pois é ele quem terá o envolvimento total com o meio pesquisado e será de sua leitura do contexto que sairão as impressões e a intencionalidade quanto às transformações significativas como construções humanas nas estruturas sociais.

Conforme Saviani (1991, p. 21), “o que não é garantido pela natureza deve ser produzido historicamente pelos homens.” Assim o saber objetivo é considerado

matéria-prima para a atividade educativa e deve ser primazia sobre o mundo da natureza, ou seja, sobre o saber natural espontâneo. Logo, a produção intencional da humanidade implica a produção de ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, conhecimentos, ou seja, a produção do saber ou a forma pela qual o homem apreende o mundo e é humanizado. Para Saviani a pesquisa qualitativa é:

uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender, explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 1991, p. 120).

De acordo Saviani (1991), o pesquisador necessita ter uma concepção de transformação social embasada em um processo político-cultural-crítico da realidade e nos paradigmas educacionais em suas amplas dimensões. Tal concepção é evidenciada pela apropriação de conhecimentos resultantes dos diferentes enfoques da educação e na inserção dos sujeitos à sociedade que os constituem, instituindo através da dialética um mecanismo que servirá para reflexão, planejamento e intervenção, com a intenção de produzir avanços e posteriormente avaliar os efeitos produzidos.

Dessa forma, a pesquisa permite ao pesquisador a construção de seu caminho teórico-metodológico, o envolvendo diretamente como sujeito participativo do processo. Segundo Freire (1983), as pesquisas transformam os homens:

ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo da sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se podem com ele ficar [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1983, p. 89).

Refletindo este pensamento de Freire (1983), observa-se a necessidade de ter consciência na tomada de decisões, sendo esta essencial para intervir na dimensão política do processo da pesquisa da proposta pedagógica escolar. De mesmo modo, para encaminhar a continuidade da pesquisa, agora com elementos capazes de

auxiliar na tomada de decisões referentes as ações a serem desencadeadas para refletir e discutir a realidade escolar.

Nesta abordagem do Projeto Educativo está a diversidade de sujeitos que sempre viveram à margem das políticas públicas educacionais, sofrendo com um modelo de educação hegemônico, empobrecido, inferiorizado, destituído dos saberes do trabalho, da cultura e do contexto do campo, tornando-se vítimas desse sistema da classe dominante. Assim, para desenvolver a pesquisa de como a escola responde as necessidades e aspirações de seus sujeitos no contexto escolar que envolve uma diversidade, entre esta, os sujeitos do campo, buscou-se a metodologia de projeto de pesquisa-ação.

Segundo João Bosco Pinto (1989) a pesquisa-ação insere-se na concepção de educação libertadora, tendo como ponto de partida o diálogo incentivando a participação dos setores populares na busca do conhecimento da realidade para transformá-la. A pesquisa-ação tem como principal característica a intervenção que se utiliza tanto a ação educativa como a conscientizadora com os envolvidos no processo de pesquisa. Considerando que requer a ação de transformação da realidade social e concepções teóricas e práticas direcionadas à tomada de consciência-coletiva para uma ação.

Como fundamentação metodológica do projeto de pesquisa-ação, está o pensamento de Thiollent (1985) definindo-a como uma pesquisa social que envolve os sujeitos participantes em uma ação coletiva, conforme exposto a seguir:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Segundo Thiollent (1985), na pesquisa ação os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. A pesquisa ação apresenta fases para o seu desenvolvimento, sendo elas: a) identificação da situação inicial da escola; b) planejamento de ações a serem desenvolvidas; c) realização das atividades.

Deste modo, os encontros com os sujeitos participantes para discussão do PPP foram organizados em Círculos de Cultura, inspirados nas experiências vividas por Paulo Freire nos anos 1960, com os trabalhadores populares, que se reuniam sob a coordenação de um educador com o objetivo de debater assuntos temáticos do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador tratar a temática trazida pelo grupo. Sistematizados por Freire, os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Segundo Freire (1996):

Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo. Em lugar dos 'pontos' e de programas alienados, programação compacta, 'reduzida' e 'codificada' em unidades de aprendizado (FREIRE, 1996, p. 111).

Importa salientar que os sujeitos participantes se incorporaram de maneira espontânea aos Círculos de Cultura trazendo seus saberes e experiências, procurando, através destes, fazer uma leitura e interpretação da realidade escolar na análise e discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola Silvina Gonçalves. Neles, encontraram espaço propício para perceberem-se como seres humanizados capazes de atuar e contribuir de maneira significativa na reconstrução de um saber cultural sistematizado.

Por outro lado, os participantes reconheceram as limitações que a comunidade escolar (professores) possui ao tratar de políticas públicas da educação, visto que, por ser uma escola municipal, não tem autonomia em seu Projeto Educativo, dependendo das decisões e aval da Secretaria Municipal de Educação. Também, identificaram outra limitação quanto à participação dos professores na construção do Projeto Político Pedagógico: a ausência de fundamentação teórica. Evidenciando-se assim uma dificuldade metodológica de conteúdo, no sentido de desenvolver ações que viabilizem a inserção dos sujeitos de maneira efetiva.

Durante os encontros, os sujeitos foram avançando nas discussões ao analisarem a legislação brasileira, LDB e BNCC, no que se refere à educação, Ensino Fundamental, Currículo e parte diversificada. Nesses documentos encontraram

amparo legal para incluir no PPP da escola um projeto multidisciplinar que atenda às necessidades e anseios da diversidade de sujeitos. Por meio do diálogo, os sujeitos discutiram possibilidades e estratégias de construir uma proposta pedagógica que atenda às necessidades e interesses desta diversidade que constitui a Escola Silvina Gonçalves. Os textos como referenciais teóricos trabalhados em cada encontro foram de suma importância, servindo para fortalecer e sustentar o pensamento dos sujeitos quanto às alternativas de implantar ações educativas que produzam conhecimento.

Nesta perspectiva, os participantes demonstraram compreender que, para dar consistência a uma prática educativa democrática e libertadora, é necessário ter consciência de seus atos, ser crítico, participativo e atuante no contexto social que está inserido. Para Freire (1991), a democracia é:

forma de vida, caracteriza-se, sobretudo por forte dose de transividade de consciência no comportamento do homem. Transividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas comuns (FREIRE, 1991, p. 80).

Nesse viés, Paulo Freire (1991) fala de educação como conscientização, reflexão rigorosa sobre a realidade em que vive, com o entrelaçamento das linguagens e suas respectivas lógicas epistêmicas. Além disso, evidenciando os focos para problematização do grupo, instigando o debate e possibilitando condições de expressão do pensamento, respeitando as diferenças e incentivando a participação por meio de uma dinâmica que oportuniza aos sujeitos um debate crítico focando os problemas comuns.

No decorrer dos encontros de pesquisa-ação, instituídos metodologicamente como Círculos de Cultura, foi usada como dinâmica de grupo a Mística, que segundo Carvalho (2011), “é uma estratégia peculiar para entender um conjunto de fatores (sociais, culturais, políticos e históricos) advindos da desigualdade social estabelecida entre os homens na contemporaneidade” (p. 44). O uso da mística foi de grande valia, enquanto processo pedagógico para a reflexão sobre a prática de ensino, conscientizando os sujeitos da possibilidade de transformar a realidade através de uma força maior chamada “sonho”, impulsionando-os a lutar por uma educação de

melhor qualidade, mais justa e igualitária, incentivando-os a jamais desistir na difícil caminhada em busca de políticas educacionais democráticas.

As místicas foram dinâmicas de motivação com mensagens e músicas que envolveram os participantes emocional e reflexivamente nos Círculos de Cultura. Os sujeitos expressaram suas angústias, suas preocupações, suas alegrias, e ao mesmo tempo sentiam-se fortalecidos pelo momento de compartilhar emoções e poder sonhar com uma educação de qualidade, reconhecendo que para haver mudanças é preciso lutar sempre por ações educacionais significativas. Além disso, um rico debate sobre a temática do encontro surgiu das falas. Problemas e dificuldades foram identificadas e avaliadas, e também foram consideradas possibilidades de mudanças ou soluções, sendo que o mais importante foi, ao final do debate, a elaboração de uma síntese orientadora para a construção de um conhecimento contextualizado com a realidade dos sujeitos da escola.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, no decorrer do processo investigativo e diagnóstico, foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados: Questionário, Diário de Campo e Análise Documental. O primeiro instrumento utilizado, o Questionário, constituiu-se de uma série ordenada de perguntas que deviam ser respondidas por escrito e sem a presença de um entrevistador, garantindo o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa. Evidentemente, com isso também foi almejado maior segurança e maior liberdade nas respostas, permitindo respostas mais rápidas e mais precisas e possibilitando mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento, que obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

O Questionário, por ser um instrumento de coleta de dados impessoal e sem a presença do entrevistador, tornou-se um instrumento de grande valia, conforme já era esperado, dada a natureza como fora proposto. Este instrumento economizou tempo e garantiu uma alta qualidade de respostas, devido a liberdade de expressão de pensamento do entrevistado. As perguntas do Questionário foram abertas para enriquecer o assunto.

O segundo instrumento de coleta de dados utilizado foi o Diário de Campo, um dos instrumentos mais básicos que pode ser sinônimo de todo desenvolvimento da pesquisa. Nele foram anotadas as informações, observações e reflexões de cada visita a campo. Estas anotações foram feitas de diversas maneiras, contendo sempre

uma parte descritiva e outra reflexiva. As anotações de natureza descritiva detalharam o que ocorre em campo, bem como os comportamentos, ações e atitudes dos indivíduos observados. Estas descrições deveriam atingir o máximo de fidelidade para que alcancem resultados mais satisfatórios, conforme Triviños (1987).

As anotações registradas no Diário de Campo foram importantes fontes de informação, auxiliando na interpretação e reflexão dos dados. O registro de todas as observações ou situações vivenciadas serviram para enriquecer os detalhes e explicações da pesquisa, visto que o agrupamento de todas essas informações coletadas, foram uma forma de complementação do estudo.

Já o terceiro instrumento foi a Análise Documental. Conforme Ludke e André, (1986), a análise documental consiste em uma técnica de coleta de dados. Através deste instrumento, fiz a análise de documentos, qualquer material escrito, que servissem como fonte de informações do comportamento humano. Dentre as características do instrumento, é considerado uma técnica estável e rica, que proporciona identificar as evidências que fundamentam as afirmações feitas nas análises dentro do contexto da pesquisa. Na Análise Documental, foi possível consolidar através de documentos escritos (questionários, diário de campo, PPP), as afirmações contextualizadas que fundamentaram a pesquisa, ou seja, serviu como um aporte técnico escrito para comprovar as afirmações e coleta e dados.

Como recurso de análise de dados coletados, foi utilizada a Análise de Conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo como método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para explicitar esse método, Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, constituiu-se da leitura “flutuante” dos questionários e dos diários de campo e dos encontros realizados. Na segunda fase, de exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação, que compreenderam as unidades de registro, recorte, enumeração e a escolha de categorias. Com a unidade de codificação escolhida foram retiradas do material escrito apenas as falas que confirmaram ou modificaram aquelas já presentes nas hipóteses e referenciais teóricos inicialmente propostas. Assim, num movimento

contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias tornaram-se mais claras e apropriadas ao propósito do estudo. A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Em cima dos resultados brutos foi procurado legitimá-los, tornando-os significativos. Esta interpretação foi além do conteúdo no material escrito perpassando o imediato apreendido.

Esse método de Análise de Conteúdo me possibilitou, enquanto sujeito participante da pesquisa, refletir e analisar todo material coletado. O estudo das discussões registradas no diário dos encontros realizados durante a pesquisa-ação com a comunidades escolar foi de extrema valia. Numa perspectiva qualitativa, conforme é considerado por Falkembach (1987), os fatos precisam ser registrados no “diário de campo assim que são produzidos. Neste sentido poderíamos aproveitar esses momentos para uma reflexão sobre os encontros e contextualizá-los de acordo com a realidade vivenciada.” Vale considerar que esse material enriqueceu e qualificou a pesquisa realizada na E.M.E.F. Silvina Gonçalves.

3 A ESCOLA SILVINA GONÇALVES: CAMPO DA PESQUISA-AÇÃO

Localizado no extremo sul do Rio Grande do Sul está o município de Arroio Grande com uma população estimada, pelo último censo no ano de 2014, em torno de 18.470 habitantes, sendo que a maioria dos moradores reside na zona urbana, quase 16.000 habitantes, e somente duas mil e poucas pessoas moram na zona rural. Tal dado representa uma disparidade enorme para uma população que sobrevive economicamente da agricultura e da pecuária.

O município de Arroio Grande surgiu da doação de duas Sesmarias (lote de terra destinado à criação de animais) feita pelo rei de Portugal, no ano de 1792, aos açorianos José Batista de Carvalho e Manoel Jerônimo de Souza. Estes eram avôs de Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, título que recebeu ao construir a 1ª estrada de ferro no Brasil. Filho de latifundiários, nascido no município, foi embora aos nove anos de idade para o interior de São Paulo, tornando-se empresário anos depois. Por este motivo, naquela época Barão de Mauá orgulhava algumas pessoas deste município e revoltava outras que reclamavam da ausência do grande investidor em ajudar os menos favorecidos de sua terra natal.

A extensão territorial do município é de 2.518,480 km² composta de grandes latifúndios, onde encontra-se a exploração da terra através da cultura do arroz e soja, a monocultura do eucalipto e acácia e na pecuária cria-se bovinos e ovinos. Em Arroio Grande há apenas três assentamentos da Reforma Agrária: O Novo Arroio Grande, Santana e o Assentamento da Torre, a minoria dos pequenos agricultores trabalham com a produção de leite e derivados, como também a produção de doces e pães caseiros para vender em espaço público na cidade.

A maior parte das pequenas propriedades rurais não é utilizada para extração de alimentos, está arrendada para os grandes produtores de soja e para as multinacionais para plantio de eucaliptos. Embora não seja o modo de vida ideal dos povos camponeses, o arrendamento foi uma alternativa que encontraram para sobreviver devido a uma conjuntura econômica e política direcionada ao agronegócio que se vive no Brasil nos dias atuais.

A cidade de Arroio Grande conserva em suas tradições, na história de origem açoriana (portuguesa), os grandes latifúndios, enraizados no sistema capitalista. Permeado a essa estrutura de sociedade está a população dos bairros periféricos da

cidade e os povos do campo (assentamentos do MST, trabalhadores rurais, pequenos proprietários de terra). Logo, toda essa diversidade de sujeitos está inserida no contexto social da Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, nome em homenagem à primeira esposa do doador do terreno onde foi construído o primeiro prédio da escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental tem como decreto de criação o Nº36, de 10/09/1965, sendo criada após a doação de um terreno feita pelo senhor Martinho Gonçalves, morador do bairro, analfabeto, que naquele momento sentiu a necessidade de contribuir pela educação dos moradores do bairro Silvina Gonçalves. O prédio escolar foi construído de madeira com duas salas de aula, cozinha e banheiro, pela prefeitura municipal. Não tinha água encanada, os alunos, filhos de pequenos proprietários rurais e sitiantes do bairro, ajudavam a professora de classe multisseriada a carregar água de balde para o consumo da escola.

Com o passar dos anos, a clientela aumentou sentindo-se a necessidade de ampliação do prédio. Desta vez, o senhor Arlindo Silveira Machado doou o terreno, onde está a obra do prédio atual que foi construída no ano de 1985, também pela prefeitura municipal. A escola cresceu no decorrer dos anos, perpassando por inúmeras dificuldades tanto no âmbito dos recursos humanos como de recursos materiais. É possível observar que ao longo de sua trajetória, a escola sofreu algumas alterações quanto à sua localização, materialização, entretanto no que se refere à organização curricular, nada consta quanto à educação que contemple os sujeitos do campo numa perspectiva sustentável.

3.1 Dimensões administrativas e pedagógicas da escola

A escola conta com um prédio que possui seis salas de aula, um laboratório de informática sem condições de uso (computadores estragados), biblioteca, sala de AEE, secretaria, sala dos professores, sala da direção e supervisão. Ainda há cozinha em anexo ao refeitório, cinco banheiros, sendo um dos professores e dois adaptados para educação infantil, almoxarifado, pátio para a prática de atividades de educação física e em anexo à casa do zelador.

Quanto ao quadro docente e de funcionários, a escola conta com os seguintes profissionais:

Titulação e tempo de atuação dos profissionais da escola

Iniciais do Quadro de Pessoal	Formação Pedagógica/Titulação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de serviço na Escola
PD	Cursando Mestrado	11 anos	02 anos
PCP	Cursando Mestrado	24 anos	22 anos
PEI	Lic. Pedagogia	09 anos	09 anos
PDD	Pós-G. Educacional	24 anos	02 anos
OS	Pós-Super. Escolar	27 anos	03 anos
PLP	Mestrado em Educação	26 anos	01 ano
PI	Téc. Proces. Dados	13 anos	05 anos
P5	Pós-Orient. Escolar	28 anos	08 anos
PC	Lic. Ciên. Biológicas	04 anos	04 anos
PLE	Pós-G. Lin. Estrangeira	02 anos	02 anos
PLI	Pós-G. Lin. Estrangeira	04 anos	02 anos
PL	Pós-G. Ed. Especial	13 anos	13 anos
PEI2	Pós-G. Psicopedagogia	15 anos	11anos
P1	Pós-G. Lin. Portuguesa	17 anos	11 anos
PGH	Pós-G. Ed. Ambiental	12 anos	10 anos
PA	Pós-G. Ed. Infantil	28 anos	23 anos
PAEE	Pós-G. Psicopedagogia	17 anos	11 anos
PM	Lic. Matemática	15 anos	07 anos
P4	Mestrado em Educação	24 anos	02 anos
F1	Ensino Médio	11 anos	11 anos
F2	Ensino Fund. Incompleto	30 anos	26 anos
F3	Ensino Médio	13 anos	09 anos
F4	Ensino Médio	34 anos	08 anos

Ao observar o quadro de pessoal, nota-se que a escola possui profissionais qualificados, a maioria com especialização em alguma área afim, alguns com mestrado concluído e outros cursando. Apesar de muitos terem pouco tempo de serviço neste educandário, acredita-se no comprometimento de grande parte da equipe de trabalho e a integração com a comunidade escolar. Embora perceba-se que apesar de um número expressivo de profissionais qualificados, com titulação acadêmica, não se sensibilizaram em construir uma proposta pedagógica mais reflexiva aos conteúdos programáticos de ensino.

Entretanto, compreende-se que uma escola de qualidade, precisa de espaço físico, de tempo de estudo e discussão. O que temos hoje é uma sobrecarga de

trabalho, que absorve todo tempo do professor inviabilizando tempo para o estudo e reflexão. E não somente isso, convivemos com salários atrasados, defasados e parcelados.

Atualmente a escola possui uma diretora indicada como cargo de confiança do prefeito municipal, ou seja, foi escolhida por ele para assumir a escola. Observa-se nessa prática o sistema capitalista interligado no poder político dominante da sociedade arroio-grandense. O fato de ter uma direção de escola escolhida pelo poder público influencia diretamente na gestão escolar, onde os interesses governamentais sempre devem ser executados, não dando espaço a autonomia da equipe diretiva.

A escola atua com o Conselho Escolar como entidade deliberativa. Os integrantes do Conselho se fazem presentes quando solicitados no ambiente escolar e nas reuniões para as tomadas de decisões, participando de forma democrática na gestão escolar. Eles são escolhidos mediante eleição pela comunidade, que é formada por pais, professores, alunos e funcionários que, apesar de terem espaço para participarem e deliberarem nas ações educativas, não são atuantes, talvez por não compreenderem o objetivo e a função do Conselho, o que o torna meramente deliberativo. Entretanto, o Conselho Escolar é o órgão máximo para tomada de decisões realizadas na escola.

A escola funciona no período da manhã atendendo os alunos do Pré B (cinco anos) e do 6º ao 9º ano. No período da tarde atende os alunos do Pré A (quatro anos) e do 1º ao 5º ano. Os alunos com necessidades especiais são atendidos em sala de aula por um monitor e em turno inverso na sala de AEE pela professora especializada, totalizando aproximadamente a matrícula em 250 alunos.

Em suma, os alunos têm contingencialidades bem distintas. Uns produzem sua existência na relação com a terra, outros no comércio, outros em serviços criando alternativas que fogem a formalidade do mundo do trabalho, como os “biscateiros”. Mas que se entrelaçam quando se fala da terra, do campo, o nascedouro deste projeto de pesquisa.

Contudo, é preciso considerar que recebe uma grande demanda de alunos com uma identidade diretamente ligada ao meio rural, que têm a terra como recurso econômico de onde provém o sustento das famílias. Nesta perspectiva, este estudo definido como uma pesquisa-ação tem por objetivo analisar e refletir o Projeto Político Pedagógico por meio de uma ação-intervenção com os sujeitos participantes

envolvidos no processo que o constituem. Assim, a pesquisa iniciou através da investigação com a comunidade escolar a fim de compreender e diagnosticar a realidade.

4 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

4.1 Os Professores e o atendimento educacional

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, situada às margens da RS 602, no município de Arroio Grande, atende uma grande demanda de sujeitos vindos de várias localidades da cidade e do campo. Nesse contexto social, está inserido uma diversidade de sujeitos recebendo uma educação hegemônica. O espaço escolar reforça e prioriza os interesses da classe dominante, trazendo em seu projeto educativo um planejamento que responde a sociedade que o produz, visto que as políticas públicas educacionais não atendem as demandas da classe dominada.

Atualmente, vive-se o desmonte da educação¹ brasileira pelos seus governantes: cortes de verbas para as universidades e educação básica, perdas de direitos dos professores em seus salários, o descaso com a Educação do Campo com o fechamento de escolas e ausência de leis que assegurem e contemplem os povos do campo. Entretanto, é preciso resistir e lutar por uma educação emancipatória, discutindo a escola na perspectiva de uma nova relação que venha a constituir um “novo sujeito” (GRAMSCI, 1991).

Assim, ainda, é no espaço escolar o lugar de discussão e enfrentamento das políticas públicas e de suas concepções, construindo estratégias que possibilitem reconstruir o projeto educativo na dimensão do conhecimento e da humanização. Ênfase a construção do conhecimento em contraponto ao desenvolvimento de habilidades e competências, que levam a reprodução e inserção subsumida no mercado e na sociedade. Neste sentido, hoje, frente a realidade da Escola Silvina, que emerge como uma demanda da complexidade social, surge a necessidade de discutir o Projeto Político Pedagógico, no intuito de atender as necessidades, os anseios, as preocupações e aos interesses da comunidade escolar (entendida aqui como professores, pais, alunos e funcionários).

Com o objetivo de diagnosticar a realidade escolar, os educadores da Escola Silvina Gonçalves responderam um questionário que teve questões abertas com algumas indagações. Quando indagados sobre o que consideravam ser significativo

¹ Desmonte da educação: imposição de um projeto ultra-liberal de sociedade; o que implica na desconstrução do que temos.

na educação ofertada aos alunos, surgiram respostas como: a amorosidade, a solidariedade, o atendimento diferenciado, a inclusão. Inclusive, o Sujeito F destaca que é importante “O comprometimento dos educadores, a acolhida e o envolvimento de todos na aprendizagem dos alunos num ambiente familiar e aconchegante”.

Embora a acolhida e o aconchego sejam dimensões inerentes ao processo educativo, é possível observar pelas respostas dadas pela maioria dos professores que a intencionalidade de uma educação reproduzida no âmbito dos valores, secundarizando o conhecimento, deve ser o centro do processo educativo. Podendo levar a consequências que limitem a capacidade humana de criar, recriar e produzir novas possibilidades de existir em sociedade. Assim, entendo a necessidade de discutir um projeto educativo que tenha sim o acolhimento, o cuidado como valor que perpassa todo processo formativo, no entanto, não podemos descuidar do conhecimento que o perpassa.

É notória uma grande ênfase nas habilidades sócio emocionais trazidas pelas propostas de reformas e na BNCC que pretende orientar o currículo das escolas. Compreendo que há uma valorização, uma inversão, nos valores em detrimento dos conhecimentos. Contudo, a educação deveria ser pautada no conhecimento e os valores decorrentes desse processo, já que são essenciais para os sujeitos para se instituírem. Nesse viés, a experiência construída no cotidiano da escola, aponta que para a prática pedagógica tornar-se um processo significativo² é necessário que a ação educativa esteja relacionada à construção do conhecimento. E, neste sentido, destaca-se o pensamento de Freire (2003), que o conhecimento se dá significativamente a partir do concreto vivido.

Sabe-se que as dificuldades enfrentadas pelos educadores que recebem alunos de diversas localidades em condições desiguais, o aumento da violência e a desestrutura familiar, estão cada vez mais frequentes. Entretanto, a escola ainda é o lugar de ensinar e aprender, segundo Freire (1992):

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno (FREIRE, 1992, p. 56).

² Processo significativo: método importante que exprime os interesses e as necessidades dos sujeitos.

Assim sendo, a base do ensinar e aprender é pautada na ação educativa referenciada numa base material concreta, que para Freire esta concretude deve ser a experiência vivida. Por sua vez, tornando-se um ato crítico que envolve educandos e educadores na busca de um saber. Tal ação pode ser compreendida através de uma prática pedagógica intencional para gerar uma aprendizagem significativa, ou seja, uma ação reflexiva que possibilite construir o conhecimento.

A preocupação com os alunos se manifesta de várias formas nos professores, nas palavras do Sujeito A: “Conscientizar os alunos que podem ir além e o ideal seria garantir que todos tivessem a mesma base de conhecimento e aprendizagem”. Nas palavras deste sujeito, é possível perceber a preocupação com o conhecimento e com a aprendizagem dos alunos da Escola Silvina, contrapondo-se a hegemonia socioafetiva presente no interior da escola e externada no depoimento da maioria dos professores de que a ênfase deve recair na dimensão dos valores. É evidente que os valores são essenciais num projeto educativo, contudo devem entrelaçar a prática pedagógica com a construção do conhecimento no sentido de humanizar a educação (FREIRE, 1996).

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), os professores conhecem e estiveram presentes nas reuniões para reformulação. Segundo estes sujeitos, o PPP da escola foi adaptado pela equipe gestora da época (ano de 2015) seguindo o PPP de outra escola municipal, ou seja, adotaram um modelo que julgaram, acreditaram, ser o mais correto, seguir um plano que já estava reorganizado, pronto. Este depoimento evidencia a ausência de protagonismo na elaboração, definição do projeto educativo, singular de cada escola. Ainda, evidencia também a compreensão do PPP como um documento burocrático exigido, em detrimento de um instrumento de luta no processo de materialização de uma escola com a identidade de seus sujeitos.

Nesta afirmativa, ao tratar o PPP como um documento institucional formativo, percebe-se o desconhecimento por parte dos educadores e equipe gestora do que é um Projeto Político Pedagógico e qual seu objetivo na escola. Para definir um Projeto Político Pedagógico, Veiga (1998), diz:

O projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teóricos metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional (VEIGA, 1998, p. 111-113).

A partir da definição de Projeto Político Pedagógico de Veiga, pode-se inferir que esta compreensão do real significado do Projeto Político Pedagógico ainda está ausente em parte dos educadores da Escola Silvana Gonçalves. O fato de que o PPP seja um instrumento específico que caracteriza a escola, refletindo a sua realidade, não é compreendido pelos seus professores da escola.

4.2 A dimensão do Projeto Político Pedagógico na instituição de ensino

Observa-se que os professores ao se referirem ao PPP apenas como documento institucional formativo, que disciplina e normatiza o processo educativo, o desconsideram como instrumento de construção na luta por uma educação emancipatória. Compreender a dimensão política do Projeto Pedagógico é essencial para “refletir a realidade da escola” como nos ensina Veiga (1998).

Sendo assim, então poderemos dizer que o PPP se infere em três dimensões: PROJETO, parte da análise da realidade com o objetivo de realizar uma ação; POLÍTICO, a escola para atender a sua diversidade de sujeitos precisa ser um espaço emancipatório propiciando aos sujeitos a produção do conhecimento; PEDAGÓGICO, todo aquele conjunto de métodos, projetos e atividades educacionais utilizados no processo ensino-aprendizagem (VEIGA, 1998).

Ao pensar o PPP no que tange às políticas públicas, convém destacar que na década de 1980 houve um movimento de democratização no Brasil e exterior que questionava o modelo de Estado Intervencionista. O Fórum Nacional em defesa da escola pública lutava por uma gestão democrática do ensino público que garantisse autonomia a cada instituição de ensino a fim de que as escolas adaptassem a sua realidade de ensino a este projeto educativo, surgindo assim o PPP.

O Projeto Político Pedagógico foi instituído na Constituição de 1988, o que o legitimou como um documento. Entretanto ao observar a sua dimensão na instituição escolar, precisa ser compreendido como instrumento na construção do projeto educativo. Por isso, necessita ser analisado nas definições das diretrizes da escola e ser flexível para atender a realidade da comunidade escolar em suas especificidades. Com o objetivo de analisar e discutir o Projeto Político Pedagógico da Escola Silvina Gonçalves, a comunidade escolar foi convidada a participar do projeto de pesquisa-ação no sentido de compreender a dimensão deste processo. De acordo com Gadotti (1994):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Conforme o pensamento de Gadotti (1994), o Projeto Político Pedagógico torna-se um caminho com diversos obstáculos que a escola precisa delinear. É preciso haver um espaço de diálogo, debate e reflexão coletiva na compreensão necessária à organização do trabalho pedagógico em sua totalidade. Nesta perspectiva de refletir a proposta pedagógica da Escola Silvina Gonçalves através das discussões e dos debates no sentido de compreender como a escola responde as necessidades e aspirações dos seus sujeitos, analisei o Projeto Político Pedagógico desta instituição de ensino.

4.3 Os sujeitos e a proposta educativa no processo ensino-aprendizagem

Segundo os professores da Escola Silvina Gonçalves, o verdadeiro objetivo da instituição educacional é reconhecer as habilidades e respeitar a individualidade dos alunos. É de comum acordo respeitar as diferenças despertando o senso crítico para formar cidadãos prontos para ocupar espaços na sociedade. Com isso, pode-se dizer que as falas dos professores evidenciam as contradições presentes no interior da

escola, que permeiam o processo educativo e denunciam a ambiguidade dos discursos referentes aos objetivos da escola. Conforme o professor F, o papel da escola é: “Formar cidadãos, preparando-os para o conhecimento, mas para conviver em harmonia na sociedade.”

Assim, surge a questão: Como produzir conhecimento convivendo em harmonia? Para aprender é preciso questionar, refletir, discutir, analisar, sem acomodações. Este processo não é harmônico, gera muitas vezes divergências no contexto social para tornar-se um aprendizado. Este sujeito, apesar de mencionar o conhecimento como objetivo, considera os valores como o verdadeiro objetivo, segundo sua resposta. Desta fala, pode-se destacar a compreensão externa e secundária do professor em relação a qualidade do seu trabalho.

Ao responderem sobre o papel do gestor, os professores deixaram claro que a equipe diretiva deve interagir, trabalhar em equipe e ser responsável, primando sempre pela qualidade. Segundo o Sujeito E, a grande responsabilidade pelo crescimento educacional é da equipe gestora, pois ela deve: “Interagir com toda comunidade escolar, sendo responsável pelas mudanças.” Com toda a certeza, a equipe gestora deve liderar, pois é escolhida para isso, quando a elegemos ou quando foi indicada para o cargo, mas entendo que sem o protagonismo e compromisso do professor nenhuma qualidade, transformação é possível.

Evidentemente, é o professor em seu fazer cotidiano que materializa o processo educativo. Deste modo, pode-se perguntar: Mas, os professores contribuem de que forma para estas mudanças acontecerem? Se, conforme as palavras do Sujeito E, depositam toda responsabilidade na equipe gestora, eles acabam esquecendo ou se abstendo como sujeitos participantes de um processo que possibilita transformar a ação educativa.

4.4 O desafio da escola em trabalhar a diversidade, permeabilizando o currículo escolar no processo ensino-aprendizagem

A Escola Silvina Gonçalves tem em sua diversidade de sujeitos 40% de alunos do campo, sendo que, na maioria dos alunos da escola, o sustento das famílias (o recurso econômico) vem do trabalho relacionado a atividades no campo. Sob esta

afirmação, foi questionado aos professores o que pensariam sobre a escola ter uma proposta pedagógica com conteúdo voltados aos sujeitos do campo. Logo, os professores consideraram importante trabalhar a realidade do meio em que vivem. Foi de comum acordo, por se tratar de uma diversidade de sujeitos que vivem ou sobrevivem do trabalho do campo, a realidade escolar precisa ser pautada em princípios da Educação do Campo.

Portanto, faz-se necessário mencionar os Princípios da Educação do Campo, que, segundo Ramos (2005), constituem a Política Educacional do Campo:

I - O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, que se refere a uma educação que deve contemplar os sujeitos que possuem peculiaridades, as quais devem ser preservadas, sendo incorporadas nos currículos escolares, com ênfase na emancipação dos sujeitos do campo, visando à valorização das experiências de vida e, ao mesmo tempo, ampliando os conhecimentos que se fazem necessários na formação do sujeito.

II – O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo nos diz que cabe à escola resgatar a diversidade cultural que cada educando traz consigo, valorizando esses saberes e transformando-os em instrumentos capazes de contribuir no processo educativo. A pesquisa surge como um importante aliado à Educação do Campo, pois valoriza os saberes locais, ampliando-os.

III – O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem coloca que o conhecimento se dá nos diferentes espaços sociais, cabendo à escola sistematizar, analisar e sintetizar as diferentes formas de saberes que surgem, ampliando-os e relacionando-os com a sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

IV – O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos mostra-nos que a escola deve ir ao encontro dos sujeitos, valorizando suas experiências de vida e, paralelamente, proporcionando-lhes momentos de reflexão e de análise, a fim de que sejam capazes de selecionar seu modo de vida.

V – O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável tem como base a participação coletiva da

população do campo, nas gestões políticas e comunitárias, considerando sua diversidade e buscando um desenvolvimento humano amparado na construção de uma cidadania, que coloque o sujeito do campo como protagonista principal do processo produtivo socioeconômico, respeitando a sustentabilidade ambiental.

VI – O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino atribui às políticas públicas a missão de respeitar a heterogeneidade existente nos povos do campo, formulando parâmetros diferenciados e específicos para cada região, buscando atender suas necessidades particulares.

Segundo Ramos, Moreira e Santos (2005, p. 40), para que essas especificidades, que singularizam cada lugar, possam ser respeitadas e legitimadas, é necessário assegurar a aplicação do artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), relativas às propostas político pedagógicas dos municípios e aos projetos pedagógicos das escolas, os quais deverão ser construídos mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade. Nesta perspectiva, o PPP fundamenta-se e constitui-se como uma importante ferramenta na construção de uma proposta pedagógica para atender a diversidade de sujeitos e suas especificidades.

Contudo, é necessário destacar que a Educação do Campo é um projeto de sociedade que incide às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate de classes entre um projeto de campo e a agricultura no projeto capitalista do país do agronegócio, nas concepções de políticas públicas, de educação e de emancipação dos sujeitos (CALDART; PEREIRA; FRIGOTTO, 2012). Nesta perspectiva afirmam:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART; PEREIRA; FRIGOTTO, 2012, p. 262).

Segundo Caldart, a Educação do Campo trata de questões práticas e de lutas contra-hegemônicas. Fatores estes subentendidos na resposta do Sujeito D como: “Seria muito importante, a implantação de oficinas ou disciplina voltada para o campo a fim de despertar a consciência ao cuidado do meio ambiente.” Conforme este sujeito, a prática educacional é uma alternativa de conscientização quanto aos cuidados com o meio ambiente; conscientizar, compreender para poder lutar por um meio ambiente menos contaminado, assim como, uma agricultura com menos agrotóxicos.

4.5 A escola como espaço de aprendizagem na compreensão dos pais

Historicamente, a escola se coloca numa posição de perpetuação da sociedade para atender aos interesses do capitalismo e do mercado de trabalho. Entretanto, a família, na maioria das vezes, não participa deste processo (Paro, 1999). Na Escola Silvina Gonçalves, campo da pesquisa-ação, está previsto em seu PPP que a escola não educa para a participação, pois apenas registra a necessidade da colaboração dos pais. A escola educa quando com eles cria mecanismos que viabilizem conhecer, participar. Como consequência não existe uma relação interativa entre família e escola, uma vez que, os pais não participaram da construção do atual PPP.

A família sempre é convidada a participar, porém são muito poucos pais que demonstram interesse em fazer um trabalho colaborativo com a escola, sempre têm uma desculpa para justificar as ausências no acompanhamento da vida escolar de filho. Os poucos pais da Escola Silvina Gonçalves que participaram da pesquisa, responderam a um questionário. Na primeira pergunta, foi indagado o que consideravam positivo na educação ofertada a seus filhos e estes colocaram: “a convivência com outras realidades, a atenção, a dedicação e o respeito dos professores com os alunos.”

Quanto à aprendizagem de conteúdos significativos, os pais definem a aprendizagem como boa, destacando os valores socioafetivos trabalhados e que consideram essenciais para um bom relacionamento na escola. Ainda, ressaltaram que, devido à grande parte dos alunos serem rurais, é importante haver atividades mais perto da realidade deles.

Na questão que indagava a participação dos pais na vida escolar dos filhos, eles responderam que acompanham conforme sua disponibilidade de tempo (devido ao trabalho). Destacaram que olham o caderno, ajudam nas tarefas de casa, incentivam aos estudos e que comparecem na escola sempre que solicitado ou para saber do rendimento dos filhos nas avaliações. Desta forma, se consideram participativos na escola.

Ao serem questionados se a escola possibilita espaço para sugestão e discussão, os pais responderam que sim. A escola está aberta a toda comunidade, ouvindo pais, alunos, aceitando sugestões, realizando reuniões, em que a comunidade escolar pode se manifestar e discutir assuntos. Apenas um pai disse que não, mas não especificou o motivo. Na afirmação dos pais, de que a escola está aberta a comunidade, podemos inferir a sedimentação do distanciamento da escola em relação aos pais. Estes percebem como satisfatório os poucos e, na maioria das vezes, informais momentos de acesso à escola como canais de participação.

Com relação a escola ter uma proposta pedagógica com conteúdos voltados aos sujeitos do campo, os pais consideram interessante, destacando que permanecer no campo hoje, depende de tecnologias e também da preservação da natureza. Segundo o Sujeito K define: “O contato com a terra e a conscientização sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente é essencial, independente do aluno viver no campo.” Constata-se, pelas respostas dadas pelos pais, a importância de uma proposta pedagógica que atenda a diversidade de alunos pautada na preservação e cuidados com o meio ambiente e nesse contexto está o trabalho do homem do campo.

4.6 Os alunos e o contexto escolar

A ação educativa envolve o ensinar e o aprender e neste processo de aprendizagem está a interação professor-aluno. O aluno como um ser participativo, crítico e atuante é o sujeito que poderá transformar a sua realidade a partir do contexto escolar que está inserido. Nesta dimensão, os alunos da Escola Silvina Gonçalves foram questionados em relação à educação ofertada e aos conteúdos de ensino. Eles responderam que os professores ensinam, dando uma boa explicação dos conteúdos tornando-os interessantes e atrativos. Ainda, citaram que os conteúdos que gostariam

de aprender estavam relacionados com: saúde, política, ecologia, técnicas agrícolas, Educação do Campo e atletismo. Importa destacar o reconhecimento dos alunos para com o trabalho do professor e a percepção do estreitamento do que é ensinado.

Embora a maioria reconheça que o ensino se tornaria mais significativo com conteúdos relacionados ao trabalho do homem do campo. Visto que o sustento básico da maioria das famílias (a renda familiar) vem do campo: da produção de leite, da venda de produtos da agricultura familiar, do serviço no campo (peão de estância), do serviço na lavoura (tratorista) ou até mesmo do dinheiro da terra arrendada para o plantio da soja. Um aluno colocou “da cidade” pelo fato do pai ser pedreiro.

Neste sentido, ao serem questionados sobre a escola ter uma proposta pedagógica com conteúdos voltados aos sujeitos do campo, os alunos pensam ser muito importante. Nas palavras do Sujeito 3: “Gostaria que isso acontecesse para facilitar o estudo e aproximar os colegas da cidade da realidade do campo.”, desta mesma forma relata o Sujeito 5: “Seria muito importante para que os alunos da zona urbana tomassem conhecimento de onde vem o alimento que está na mesa de todos.” Diante destas respostas, compreende-se que os alunos percebem a diversidade existente entre o campo e a cidade no contexto escolar, mas que também consideram que através da aprendizagem coletiva, no processo educativo, é possível construir um conhecimento significativo para transformar a realidade destes sujeitos.

5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA PAUTADA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E NA DIVERSIDADE

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola pode-se constatar, através de sua justificativa, à participação de alguns membros da comunidade escolar na elaboração final deste documento, porém nada foi encontrado com relação aos conteúdos trabalhados no que diz respeito aos sujeitos do campo. No Projeto Político Pedagógico da Escola (2015, p. 10), encontra-se a seguinte expressão como filosofia desta:

O educador, como sujeito ético democrático e mediador do processo ensino-aprendizagem, deve ter princípios de justiça e coerência em seus atos, com os educandos, e também com a comunidade escolar. O educador, como profissional da educação deve conhecer e dominar bem o conteúdo a ser desenvolvido, aplicando a metodologia adequada à realidade atual, deve sentir-se sujeito da história, construindo junto com os educandos sobretudo com alegria e confiança ser modelo de agente de transformação, tendo postura interdisciplinar e uma metodologia inclusiva com a finalidade de atender a todas as diferenças e necessidades educacionais especiais, visando a integração social e profissional, bem como o desenvolvimento cognitivo e capacidade intelectual de cada um contribuindo para prepará-lo para as mudanças das relações sociais e de seu meio, pois somente através de um trabalho de parceria escola-família e comunidade realizar-se-á o projeto político pedagógico da escola (PPP, 2015, p. 10).

Observa-se a frase: “ser o educador modelo de agente de transformação”. Mas, qual transformação social? A qual modelo de sociedade servir? Estas indagações precisam ser discutidas e analisadas dentro da comunidade escolar para saber a quem a escola educa e que tipo de sociedade está servindo, no momento em que visa na sua filosofia “a integração social e profissional”, assim como a que mercado de trabalho pretende atingir.

Quando se fala de um corpo discente composto por alunos oriundos da própria localidade, de outros bairros e do interior do município de Arroio Grande, fala-se de diversas localizações. Há um número expressivo de alunos que se deslocam do: Assentamento Santana (limite com distrito de Mauá), Figueirinha, Praia do Pontal, Palmas Cerrito, Bretanhas, Capão das Pombas e Estrada Airosa Galvão. Constata-se, que apesar da escola não ser definida como do campo, a necessidade de uma proposta pedagógica que atenda essa diversidade de sujeitos com um currículo

voltado para os povos do campo, visto que nada foi encontrado na proposta pedagógica, na filosofia e nos objetivos da escola que contemplasse à essa demanda. Na análise do Projeto Político Pedagógico, é notório que os professores não utilizam uma metodologia específica de trabalho. Eles seguem técnicas e instrumentos diversificados conforme sugestões de proposta de ensino, atendendo as peculiaridades dos educandos e oportunizando um melhor aproveitamento dos objetivos propostos. Por outro aspecto, a escola tem a seguinte proposta pedagógica em seu PPP:

- “Proporcionar condições ao educando para atuar, participar e transformar a sociedade a que faz parte, visando o seu desenvolvimento integral, tornando-se cidadãos críticos e participativos no processo ensino-aprendizagem”, para isto contamos com a participação constante da família, opinando, criticando, transformando e construindo o modelo de escola que tanto sonhamos (PPP, 2015, p. 10).

Esta proposta está bem clara e definida nas palavras escritas no documento que normatiza a escola, porém na prática do cotidiano dos professores, não acontece a efetiva participação da família para construir uma escola modelo. É preciso questionar: Que modelo é este o qual a escola pretende ser construída? A quem atender? Para quem educar? A qual transformação social? Percebe-se que a palavra “modelo” foi um referencial muito usado na escrita do Projeto Político Pedagógico da escola. Contudo, que modelo é este que a escola tanto almeja? Convém rever este conceito de modelo que aparece na proposta pedagógica, reformulando-o acerca do contexto histórico social da realidade escolar

Ao observar as metas traçadas pelo Projeto Político Pedagógico da Escola Silvina Gonçalves, destaca-se a aquisição de recursos humanos e materiais, mas nada consta com relação a uma proposta de ensino que valorize a identidade, as práticas sociais e os saberes dos povos que estão no campo. Entretanto, Caldart (2009) menciona que a escola do campo deve interagir com o ambiente no qual se encontra e, a partir de seu projeto político-pedagógico, pode-se consolidar a autonomia no ato de educar e ensinar, bem como construir uma identidade com o lugar no qual a instituição educacional está inserida para possibilitar ao educando sua identificação como sujeito da terra.

Embora a atividade camponesa tenha perdido espaço, pois cada vez mais ocorre uma concentração de terras em que as produções são destinadas ao agronegócio, o que acaba privando grande parte da população de ter acesso a alimentos que ofereçam valores nutritivos. Além disto, os camponeses são obrigados a abandonar suas terras submetendo-se a condições precárias de vida nas zonas urbanas.

6 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A CONJUNTURA ATUAL

Na diversidade de sujeitos da Escola Silvina Gonçalves, contextualiza-se a pesquisa. Conforme já mencionado, integram ao público uma grande demanda de filhos de trabalhadores do campo, protagonistas de um cenário de lutas e resistências, que buscam na escola uma educação emancipatória e humanizadora. Nesta perspectiva é preciso destacar que a LDB (Nº 9.394/96) faz referência explícita à educação dedicada às populações do campo (denominada educação rural), conforme está explícito no artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Assim, a Educação do Campo movimentou-se por um longo período no país através da Lei Nº 9.394/96, fazendo adequação curricular, sem uma reflexão ao trabalho do homem do campo e as suas especificidades (BRASIL, 1996). Contrapondo-se a lei da Educação Nacional que menciona, aos sujeitos do campo, uma educação que atenda aos seus interesses e expectativas está a estrutura de um sistema capitalista da sociedade.

Nessa sociedade capitalista, contraditória aos direitos dos trabalhadores do campo, surge, a partir da década de 1980, a Educação do Campo, que vinha conquistando até poucos tempos atrás significativo espaço nas políticas públicas do país, fruto das demandas dos movimentos sociais, trabalhadores rurais e MST. Estes sempre buscando uma nova concepção quanto ao campo ou ao trabalhador rural, enaltecendo o caráter de classe nas lutas pela educação, valorizando os conhecimentos da prática social dos camponeses, priorizando o campo como identidade cultural do próprio sujeito. Assim, considerando o campo como lugar de trabalho, moradia e lazer, e, portanto, meio de construção, reconstrução e reprodução social do indivíduo dentro de um contexto de desenvolvimento sustentável.

É evidente que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se tornou o mais resistente movimento social do campo, tendo em seu eixo principal de ação, a bandeira da educação, que se constitui como uma necessidade no seu processo de construção e reconstrução. Arroyo (2000) define a relação que o MST estabelece com a educação, remetendo a outros momentos da história:

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados a terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria (ARROYO, 2000, p.14).

Assim, nas falas de Arroyo (2000) destaca-se que nos anos de 1960, no Brasil, Freire anunciava a inserção de uma proposta que contemplasse as classes populares. A possibilidade de pensar a educação a partir das classes trabalhadoras, sob o princípio de uma educação que liberta e concebe a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico, tornou-se referência para pensar a educação popular. Tal proposta sobrevivera à repressão sofrida pelo povo brasileiro no período da Ditadura Militar.

O movimento para uma educação que respondesse às necessidades das classes trabalhadoras, de reconhecer-se na proposta educativa, teve continuidade pelas mãos dos educadores populares com a contribuição do setor progressista da Igreja Católica, adepto da Teologia da Libertação. Em suas ações, eles procuraram reconstruir a imagem dos povos do campo de “mão de obra de baixo custo e fácil de manobra das elites, serviçais ignorantes, receptores de “dádivas” para “sujeitos coletivos capazes de construir políticas públicas” (ARROYO, 2006, p. 14).

Desta forma é necessário destacar que foi a busca do direito à diferença que exigiu a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização, a aplicação rigorosa de um imperativo categórico. Assim, conforme enunciado por Boaventura de Sousa dos Santos: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2007, p. 339).

No sentido da constante busca por igualdade de direitos, Freire menciona, em suas obras Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido, que o

homem é um sujeito com atuação e intencionalidade. O autor afirma a possibilidade da intervenção humana em direção a um sujeito responsável pela transformação social: “Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor” (FREIRE, 2000, p. 49).

É conveniente ressaltar, no pensamento de Freire (2000), a necessidade de uma reflexão questionadora como forma de transformação na realidade do sujeito, havendo uma interação, ou seja, estabelecendo uma relação com a liberdade de pensamento. Freire evidencia em suas obras a liberdade do pensamento por meio da conscientização crítica e transformadora.

Ao considerar a liberdade de pensamento como uma forma reflexiva de transformar a realidade, é necessário mencionar que os movimentos sociais do campo são fundamentais para pressionar uma mudança no sistema educativo e nas políticas educacionais no sentido de superar essas dificuldades. Arroyo (2006) destaca que “os movimentos do campo poderão contribuir para dinamizar a escola, tendo em vista que trazem a ideia de direitos. Colocam a educação no campo dos direitos” (p. 106).

A Educação do Campo como direito para a diversidade dos povos camponeses é uma questão que começou a ser construída no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, a partir das demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esse Movimento, ao lado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), se constitui em espaço de gênese de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Sendo assim, a Educação do Campo concebe a unidade da diversidade e a emancipação humana, constituindo a educação na reforma agrária como parte da Educação do Campo.

Advinda da organização dos movimentos sociais, a Educação do Campo nasce em contraposição à educação rural. Como afirma Leite (1999):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.” (LEITE, 1999, p. 14).

Esta concepção de educação rural considerava que os filhos de trabalhadores camponeses não precisavam de formação escolar para lidar com a pá ou a enxada. A formação era privilégio das elites brasileiras. As “escolinhas” criadas no meio rural de classes multisseriadas e isoladas eram poucas. Com o processo de urbanização crescente, a educação rural começa a ser defendida por empresários e alguns setores ligados à educação.

Desta maneira, o ideal pedagógico de educação rural se perpetuou por muitas décadas, no qual era preciso ensinar a ler, contar, escrever e ainda saber algumas técnicas na agricultura, contribuindo assim para fixar o homem no campo, sendo submisso de seus direitos e explorado em seu trabalho. Fato que ainda ocorre na educação brasileira. Ao surgir, a partir da luta dos trabalhadores, a Educação do Campo, ela foi contraposta à educação rural, até então vista como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra.

As discussões acerca da problemática da educação rural, na perspectiva dos sujeitos que nela atuam e sofrem as ausências de políticas públicas que as contemplem, começam a se fortalecer por meio do movimento de educação popular. Nesse movimento, a prática educativa deveria atender aos interesses e as necessidades das classes menos privilegiadas, dando-lhes autonomia de expressão e liberdade de inserção social, que compreendemos com Paludo (2001) “como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas.” (p. 82).

O conceito de Educação do Campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais, explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo as quais:

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

Nesta perspectiva, a Educação do Campo é uma forma de reconhecimento dos direitos dos sujeitos que vivem no campo, incluindo o trabalho camponês, abrangendo as lutas sociais e culturais dos grupos, contemplando a relação entre os seres humanos e a natureza e, também, respeitando as diversidades dos povos. Em consonância a esta constatação, Caldart (2004) afirma que é preciso repensar a “Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações.” (p. 17).

Compreende-se que a constante trajetória que vinha fazendo a Educação do Campo na busca de interrogar a sociedade, sistema escolar, representantes públicos nas esferas federais, estaduais e municipais, a escola, o currículo, a formação e prática docente e educadores do campo. No entanto, estagnou-se frente a situação atual vivida em nosso país no que diz respeito à desgovernança do sistema político³. O povo brasileiro está frente a um descaso com a educação e a predominância dos interesses da classe dominante.

6.1 Educação do campo: um novo paradigma

Com as constantes lutas de trabalhadores rurais e de movimentos sociais pelo direito à educação, emerge a Educação do Campo com outro olhar sobre os diferentes sujeitos do campo e o trabalho do homem do campo em um projeto de desenvolvimento. Para garantir esse projeto de sociedade, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo pretendiam universalizar a educação básica e a educação profissional com qualidade social, considerando a importância desta educação para o desenvolvimento social, “economicamente justo e ecologicamente sustentável”, propondo uma gestão democrática, com a participação da comunidade do campo na escola, operacionalizado pelo Projeto Político Pedagógico da escola e pela participação da comunidade em Conselhos escolares.

Na dimensão dessas Diretrizes Operacionais, o movimento, denominado inicialmente de Por Uma Educação Básica do Campo e sendo alterado a partir dos

³ Desgovernança do sistema político: ausência da democracia e de políticas públicas para os povos do campo em prol do agronegócio e de uma sociedade capitalista.

debates realizados na II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2002, para Por Uma Educação do Campo, é uma conquista relevante para os movimentos camponeses na luta por políticas públicas. Este movimento introduziu a Educação do Campo no tema de lutas e de trabalho de um número maior de movimentos sociais e sindicatos dos trabalhadores do campo.

A proposta Por Uma Educação do Campo se constitui em uma luta dos povos do campo por políticas públicas que assegurem o seu direito à educação e, ainda, à uma educação que seja “no e do” campo, conforme as palavras de Caldart (2004): “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (p. 149-150).

Neste sentido, é importante destacar a importância de uma educação que vá além da escola formal, que busque mecanismos que assegurem uma concepção não-hegemônica de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade de sujeitos existentes no campo com a garantia de seus direitos institucionalizados na democracia e na sua inserção em lutas por uma educação de qualidade. De acordo com Caldart, “temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e que o direito à escola pública do campo, pela qual lutamos, compreende da educação infantil à Universidade.” (2004, p. 1).

A perspectiva da luta dos povos do campo por educação ocorre no campo das políticas públicas visando universalizar o acesso de todo povo à educação. Entretanto, objetiva-se uma educação de qualidade, que atenda aos interesses e às necessidades dos sujeitos da terra, salientando a importância em âmbito nacional da educação e priorizando a construção de políticas educacionais populares direcionadas ao desenvolvimento rural do país. Nesta dimensão, Caldart (2010) questiona na Educação do Campo o trabalho rural dentro do contexto histórico dos sujeitos e suas implicações sobre a realidade educacional com uma nova perspectiva emancipatória dos povos camponeses:

A educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação (...) essa crítica nunca foi a educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que tem consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (CALDART 2010, p. 106).

Considerando o pensamento de Caldart (2010), a Educação do Campo nasce sob um novo paradigma, constituindo-se como luta coletiva dos trabalhadores do campo na dimensão das políticas públicas. Isto, no sentido de discutir e aprofundar os conhecimentos significativos através de práticas educativas que produzam um projeto de sociedade em contradição ao capitalismo.

Compreende-se assim, uma visão que considera “o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social” (FERNANDES, 2006, p. 16), que defende o direito que os povos do campo têm de pensar o mundo a partir do lugar onde vivem, ou seja, da terra em que pisam. E, além disso, que os projetem como “sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 11-12).

Deste modo, ao pensar o campo como espaço de inclusão das diversidades de sujeitos, analisou-se o PPP da E.M.E.F. Silvina Gonçalves referente ao currículo escolar. Foi possível constatar que não são contemplados os princípios da Educação do Campo, embora seus princípios norteadores sejam de escola aberta a diversidade, ao diálogo e a participação da família. Em outras palavras, não há registros formais de como atender essas diversidades e especificidades, uma vez que, nada consta relacionado aos sujeitos do campo no PPP.

Para que a proposta pedagógica educacional se efetive fundamentada nos princípios da Educação do Campo, é necessário que a escola encontre sua própria identidade, conforme Ramos, Moreira e Santos:

essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam. Os princípios da Educação do Campo são como raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). São ponto de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2005, p. 37).

De acordo com o pensamento de Ramos, Moreira e Santos, para que essas especificidades, que singularizam cada lugar, possam ser respeitadas e legitimadas, é necessário assegurar a aplicação do artigo 12 da LDB. De acordo com o artigo, as propostas político-pedagógicas dos municípios e os projetos pedagógicos das escolas

devem ser construídos mediante um processo coletivo e de ampla investigação da realidade.

Desta forma, observa-se que é necessário rever, analisar e reconstruir o Projeto Político Pedagógico da Escola Silvana Gonçalves no item que se refere aos seus Princípios norteadores e incluir, na Proposta Pedagógica, a diversidade de sujeitos do campo num projeto interdisciplinar articulado à emancipação humana. Portanto, a Escola necessita compreender que essa diversidade de sujeitos que vivem no campo possuem sua própria história e que precisam ser respeitados e valorizados os seus conhecimentos, seus anseios e suas necessidades.

7 CURRÍCULO ESCOLAR E O MERCADO DE TRABALHO

A educação e grande parte das políticas públicas educacionais são pautadas no preparo para o mercado de trabalho. O sistema educacional tem por objetivo instrumentalizar os sujeitos para o desempenho de suas funções do trabalho e do consumo (ANTUNES, 2005). É notório que a produção e o consumo são determinantes de uma sociedade capitalista. Os sujeitos estão inseridos num mundo pré-estabelecido que estrutura o trabalho e as condições de vida. Conforme Marx (1983):

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

De acordo com o pensamento de Marx (1983), os sujeitos estão condicionados historicamente aos determinantes da produção e do consumo. O trabalho delimita a existência e o ser social. Assim, a educação, sistematizada pela escola enquanto meio de inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, contribui para o desenvolvimento da sociedade capitalista. A relação do trabalho com os meios de produção torna os sujeitos alienados à produtividade e, conseqüentemente, desumanizando-os pelo capital, negando a sua subjetividade.

Na visão de Antunes (2005), é possível pensar que a educação seja um processo de transformação dos sujeitos a partir de uma nova forma de reestruturar o trabalho, considerando que o sujeito se constitui dando significado e apropriação ao que produz, ou seja, o trabalho torna o ser sociável e humanizado. Neste sentido, Freire (2003) menciona a possibilidade de transformar a realidade dos sujeitos através de uma educação libertadora no intuito de entendê-la como um processo sócio-político capaz de libertar o indivíduo das suas alienações, buscando uma prática enraizada

nos saberes populares, exercendo valores de cidadania e na conquista de uma melhor qualidade de vida.

Por isso, a Escola Silvína Gonçalves, que atende alunos oriundos do campo e também do centro e da periferia da cidade, necessita refletir sobre a questão dos saberes oferecidos aos sujeitos e se estes estão contribuindo na transformação de processos culturais, nas relações de trabalho, e como estão sendo produzidos estes saberes para a apropriação cultural. A elaboração de um PPP com a proposta de organização curricular através dos projetos didáticos favorece o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre o contexto sócio político e cultural da comunidade, dando uma nova dimensão ética e política ao fazer pedagógico da escola, atribuindo-lhe uma maior responsabilidade na construção coletiva de alternativas de transformação social. No entanto, como defende Martins (2008):

Os projetos são atividades importantes no cotidiano escolar, mas a organização da escola, para estar organicamente vinculada ao campo, de forma institucional, deve ir além dos projetos de trabalho. Os elementos constituintes da realidade e da vida camponesa necessitam ser inseridos na organização escolar também através dos currículos, ou seja, através da materialização científica de determinada área do saber, no caso, o campo e suas relações. Muitos podem afirmar que a questão do campo pode ser trabalhada em disciplinas como História, Geografia, Biologia ou Ciências. Pode sim, mas a escola do campo tem direito de contar no rol curricular com disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais, etc. (MARTINS, 2008, p. 13).

Segundo o pensamento de Martins (2008), com este olhar ao currículo escolar referenciando aos sujeitos do campo é preciso rever a sua trajetória de luta na perspectiva de ser o campo o espaço de vida. Por conseguinte, construindo sua identidade com a terra e o processo de produção, produzindo-se, constituindo-se como sujeito cultural acerca de um desenvolvimento rural sustentável.

Neste sentido, o currículo da Escola Silvína Gonçalves prevê a realização das atividades de ensino-aprendizagem, visando atingir os objetivos e metas traçadas junto à comunidade escolar, bem como o desenvolvimento integral do aluno. Porém, em seus objetivos não se considera contemplar a diversidade dos sujeitos do campo. Mesmo assim, nas metas traçadas está a reformulação do currículo escolar conforme a necessidade. Logo, encontra-se nisto um espaço para repensar a proposta

pedagógica fundamentada nos princípios da Educação do Campo, voltada aos interesses e a realidade dos sujeitos camponeses.

Para que o currículo se configure como instrumento que viabilize as práticas pedagógicas adequadas às realidades dos sujeitos do campo, Pacheco (2005) destaca que é importante

incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano (PACHECO, 2005, p. 82-83).

De acordo com Pacheco (2005), o currículo da escola do campo, além de atender ao mercado de trabalho, deve atender a demanda e a realidade dos povos camponeses. Portanto, buscando fortalecê-los como sujeitos sociais e históricos, valorizando a sua identidade.

8 OS ENCONTROS COM OS SUJEITOS DENOMINADOS CÍRCULOS DE CULTURA

Para participar dos encontros do projeto de pesquisa-ação, a fim de analisar e discutir o Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F. Silvina Gonçalves, toda comunidade escolar (aqui entendida direção, coordenação, professores, pais e alunos) foi convidada toda. Entretanto foram poucos que se disponibilizaram a participar, alegando falta de tempo por motivo de trabalho, mas os poucos que se dispuseram estavam bastante motivados.

Os sujeitos participantes se reuniram fazendo um estudo minucioso do PPP, ou seja, foi possível entender a partir do diagnóstico que possibilitar a apropriação do documento que orienta a materialização do projeto educativo da escola era o ponto de partida para desencadear um movimento de aproximação e apropriação da escola, pelos seus sujeitos. Para esses estudos de aproximação e apropriação foram realizados quatro encontros quinzenais, ocorrendo de outubro a dezembro de dois mil e dezoito, com os sujeitos participantes sob a forma de Círculos de Cultura, inspirados em Paulo Freire (1980):

os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente (FREIRE, 1980 apud HENRIQUE; TORRES, 2009, p. 117).

Com a metodologia dos Círculos, os participantes se organizavam na escola (lugar escolhido por todos) para discutir os assuntos de cada encontro, temas pré-estabelecidos com os integrantes para que cada um pudesse contribuir opinando e formulando possíveis ações conjuntas. Estes encontros iniciavam com a mística que serviu como momento de motivação para os encontros. Assim, ao início de cada encontro os participantes eram sensibilizados com música, mensagens, dinâmicas de grupo, vídeo interativo, dança, etc. Segundo Caldart (1999), a mística:

também evoca a materialização (geralmente simbólica) neste sentimento na beleza da ambientação dos encontros, nas celebrações, na animação proporcionada pelo canto, pela poesia, pela dança, pelas encenações de vivências que devem ser perpetuadas na memória, pelos gestos fortes, pelas homenagens solenes que se prestam a combatentes do povo. Lembram os símbolos do Movimento, seus instrumentos de trabalho e de resistência, seus gritos de ordem, sua agitação, sua arte (CALDART, 1999, p. 134).

A partir da ambientação e motivação dos participantes pela mística, os encontros prosseguiram com a leitura e estudo dos referenciais teóricos escolhidos para aprofundar o tema de cada encontro, pois segundo Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

De acordo com este pensamento freiriano, é preciso refletir sobre a prática pedagógica aprofundando o conhecimento na teoria, discutir e intervir contextualizando com a realidade. Assim, após os estudos teóricos, se realizava a discussão no grupo com o tema do encontro. Por último, era feito o plano de ação através de escritas coletivas sobre possíveis mudanças no Projeto Político Pedagógico.

8.1 Conhecendo o PPP, a realidade escolar, a escola e os sujeitos – “Quem somos?”

No primeiro momento ocorreu a acolhida dos sujeitos participantes (pais, professores, alunos e funcionários) com uma dinâmica de humanização: “As flores”. Ao chegar na escola, cada um recebeu uma flor, dentre elas: orquídea, margarida, rosa e girassol, e aos poucos li e interpretei uma mensagem aos convidados, com a finalidade de sensibilizá-los da importância dos sujeitos (seres humanizados).

Neste encontro intitulado “Quem Somos?” foi discutida a caracterização da escola e dos sujeitos (realidade escolar) através da análise do PPP, que foi mostrado

em slides e distribuído por escrito a todos participantes. Inicialmente foi apresentado o que é um PPP, a partir dos teóricos: Veiga (2005) e Vasconcellos (2010). Esta metodologia foi proposta para produzir e municiar a comunidade escolar com elementos que favorecessem as compreensões para que os participantes dialogassem e analisassem os escritos do PPP da escola. Segundo Veiga (2005):

O Projeto Político Pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico (VEIGA, 2005, p. 17).

Nesta perspectiva, nas palavras de Veiga (2005), a comunidade escolar deve ter clareza, clareza de quem são os sujeitos que constituem a escola, ou seja, se compreender como sujeitos históricos, para planejar uma prática educativa que os contemple. Assim, ter consciência da posição que ocupam no contexto societário é um requisito essencial para a produção de um novo PPP, ancorado sob novos princípios.

Ao analisar a realidade escolar, os sujeitos discutiram, através dos Círculos de Cultura, vários aspectos que surgiram no momento. Foi indagado como eles se reconhecem naquele contexto, se conseguem se identificar como parte constitutiva da escola e como reconhecem a comunidade escolar. Segundo Vasconcellos (2010), é preciso analisar o contexto escolar, em suas palavras:

É um olhar do grupo que planeja sobre a realidade em geral: como a vê, quais seus traços mais marcantes, os sinais de vida e de morte. É, portanto, o momento da análise da realidade mais ampla na qual a instituição está inserida. É importante por situar, dar todo o pano de fundo, os elementos estruturais que condicionam a instituição e seus agentes (VASCONCELLOS, 2010, p. 182).

Conforme Vasconcellos (2010), é necessário compreender o espaço escolar como um todo numa dimensão mais ampla na sociedade que a constitui. Assim, o Projeto Político Pedagógico foi analisado a partir da compreensão de instrumento, que

contém as sínteses produzidas no interior da escola e que cumpre a função de organizar o trabalho pedagógico na sua globalidade.

Compreende-se no conceito da Veiga (2001) que, uma das possibilidades de construção do Projeto Político Pedagógico perpassa pela autonomia da escola, na capacidade de construir sua própria identidade. Sendo a escola um lugar de diálogo discussão e reflexão coletiva. Neste sentido o Projeto Político Pedagógico, suleará3 a escola como um todo, incluindo as políticas públicas de educação, o contexto social da realidade escolar e o trabalho do professor em sala de aula. Conforme Veiga (2001),

a concepção de um projeto político pedagógico deve apresentar características tais como: ser processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2001, p. 11).

A partir desta compreensão buscou-se discutir o Projeto Político Pedagógico da Escola Silvina Gonçalves com seus sujeitos, a fim de analisar a realidade escolar no contexto em que está inserida e como a escola responde as necessidades e aspirações de seus sujeitos. Logo, nesses encontros, denominados “Círculos de Cultura”, os participantes analisaram que a escola deve ser o lugar onde se constrói o conhecimento e se cria laços afetivos que os tornarão mais humanizados. Isto considerando que os alunos chegam a escola com expectativas, curiosidades, mas trazem consigo também medos, tristezas, necessidades afetivas e alimentares, problemas sociais que se colocam como desafios para o professor.

Desta forma, se a compreensão é a de que o Projeto Político Pedagógico da escola é um instrumento orientador e precisa ser reformulado constantemente, estes desafios precisam ser percebidos e incorporados no “fazer” escola. Portanto, isso impõe um diálogo/diagnóstico permanente para se conhecer a comunidade que está chegando à escola (a realidade – Quem são? Onde moram? Vivem de quê? Moram com quem? etc.). Desta forma foi se construindo a ideia de PPP como instrumento capaz de viabilizar as atualizações sempre necessárias e para que documente as

trajetórias e histórias da construção da escola na dimensão do seu projeto educativo. Segundo Vasconcellos (1995), o Projeto Político Pedagógico

é um instrumento teórico metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Então, de acordo com Vasconcellos (1995), o PPP é um instrumento teórico metodológico que ajuda na resolução dos problemas do cotidiano escolar de uma forma consciente, sistematizada e participativa, em que os sujeitos atuam em busca de novos conhecimentos, caminhos e construções. Sob esta dimensão, os sujeitos consideram que o PPP da Escola Silvina Gonçalves não está atendendo as suas reais necessidades. E, além disso, é preciso reorientá-lo com o intuito de construir estratégias que possibilitem uma prática educacional associada a seus interesses implantando ações concretas que responda aos desafios trazidos permanentemente por eles.

No entanto, para esta construção é necessário rever os processos e os mecanismos de participação dos sujeitos na construção do PPP, pois estes não os atingem. Assim, é evidente que a escola precisa de maior autonomia para delinear sua própria identidade e também para produzir conhecimento acerca das teorias educacionais. A discussão do PPP e da realidade escolar mostrou esta limitação existente. Contudo, a participação ativa dos sujeitos na Escola Silvina Gonçalves não pode se constituir em um ato individual e nem uma tarefa pontual, mas sim uma intencionalidade presente nas suas práticas pedagógicas e produção de conhecimento. Como incansavelmente ensina Paulo Freire.

Ainda, Freire (2003) instrui o caminho que se constrói por meio de uma relação dialógica e de interação, entre educador e educando. Estes precisam caminhar juntos em busca de novos saberes. Daí se constitui necessária a compreensão e apropriação do Projeto Político Pedagógico da Escola Silvina Gonçalves, com a finalidade de transformá-lo, desmistificá-lo, ou seja, o constituir como instrumento e não o venerando como documento distante, abstrato, enigmático e dominador. Compreendo que este processo passa pela capacidade da escola em criar um ambiente favorável

ao diálogo, debate, análise e reflexão para produzir conhecimento acerca dela mesma, primeiramente.

A discussão nos Círculos de Cultura indicou que, somente viabilizando as condições objetivas de apropriação da escola por seus sujeitos, se pode desmistificar o PPP como um documento e, enfim, passar a compreendê-lo sob a perspectiva de instrumento capaz de orientar a materialização de um projeto educativo a partir dos sujeitos envolvidos. Assim, foram surgindo opiniões, ideias e possíveis alternativas indicadas pelos sujeitos participantes para reconstruir coletivamente o PPP, desta vez com o objetivo de atender aos anseios e as necessidades da demanda da comunidade escolar.

Ao término do encontro, os sujeitos participantes compreenderam, ao responder a pergunta “Quem somos?”, que, de acordo com o Princípio Pedagógico do lugar da escola, que está no item 4.4, é a escola que deve fazer este movimento de ir até seus sujeitos. Isto, porque os sujeitos que não se reconhecem dentro do contexto escolar com suas diversidades, entre estas os sujeitos do campo, suas necessidades e interesses. Assim, é preciso que a escola ofereça momentos (como este encontro) de reflexão e análise para discutir a necessidade de vincular a realidade que não está expressa no PPP.

Cabe citar que o Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos, que está no item 4.4, como um importante esteio para pensar a Educação do Campo. Entretanto, contradizendo-se a este princípio, não há, por parte do PPP da escola, o respeito a heterogeneidade e especificidades do campo. É neste processo/movimento que se vai compreendendo que autonomia e colaboração só se constroem e se efetivam na sua realização prática. Autonomia e colaboração são construções objetivas, materiais e concretas que só se viabilizam no fazer.

8.2 O currículo escolar “Nossos Saberes”

No início do encontro que discutimos o currículo, foi realizada a acolhida dos sujeitos participantes (professores, pais e alunos) com uma dinâmica. Ao som da música Admirável gado novo, de Zé Ramalho, foram distribuídos chocolates Bis e similares com a seguinte reflexão: Somos parte dessa massa (povo), vida de gado;

Seguem o mesmo rumo (currículo); Bis (mercado de trabalho), a escola atende o mercado de trabalho?

Neste encontro intitulado “Nossos Saberes” teve um círculo de discussão sobre o currículo da Escola Silvina e o currículo. Apoiada em Arroyo fomentei a discussão a partir das seguintes problematizações: A quem atende o currículo da Escola Silvina? Para quem servem os saberes ensinados? O currículo contempla a diversidade de sujeitos?

Considerando estes questionamentos, é necessário compreender que o currículo por ser o núcleo estruturante da função da escola e por nele estar especificado o que a escola deverá ensinar, tende a ser controlado, pois nele está expresso os conhecimentos que a classe trabalhadora terá acesso. Daí que entendemos que o Princípio Pedagógico da Educação do Campo, que trata do papel da escola enquanto formadora de sujeitos deve estar articulada a um projeto de emancipação humana, conforme Ramos (2005). Segundo as palavras de Arroyo (2011), “esses vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento.” (p. 16).

Assim, ao pensar o currículo para a diversidade, e entre estas os sujeitos do campo, é fundamental considerar o meio em que a escola está inserida, sua identidade no contexto da coletividade de sujeitos. Deste modo considerar também os seus saberes, isto é, os diferentes saberes, pois no caso da Escola Silvina Gonçalves, há uma diversidade de sujeitos. Seguindo os princípios da Educação do Campo é papel da escola acolher estes saberes. Para Silva (2016):

O antagonismo da educação do campo não é com a educação da cidade, mas com o projeto de educação burguesa para a classe trabalhadora. Essa elaboração vem sendo concretizada no acirramento da luta de classes no campo, na atual conjuntura, que confronta o projeto de agricultura capitalista com a necessidade de afirmação de um projeto de agricultura da classe trabalhadora camponesa (SILVA, 2016, p. 120).

De acordo com Silva (2016), para construir um currículo para a diversidade de sujeitos do campo é preciso configurar a relação trabalho, natureza e sociedade contextualizada ao meio, pois do meio emergem as necessidades e os interesses desses sujeitos. Assim, é importante mencionar a escola enquanto instituição inserida

numa sociedade capitalista e que, portanto, a Educação do Campo se coloca como disputa no interior da escola. Por isso, enfatizo a construção do currículo articulado com a vida dos alunos, comprometido com a valorização e a ressignificação dos saberes locais, através dos processos de reflexão e problematização da realidade, bem como, por meio de troca de experiências entre os alunos, professores e demais sujeitos do campo.

É necessário que os educadores compreendam a produção do currículo como um processo vinculado à produção da vida das pessoas do campo, envolvendo suas singularidades, complexidades, contradições e até seus conflitos, pois, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), a produção do currículo passa

pele conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo da vida. É a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. [...] A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separam produção de escola (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 76-77).

Nesta perspectiva, dialoguei com os sujeitos da Escola Silvana Gonçalves para que compreendessem o currículo como processo de produção humana e não como uma realidade dada, pronta e acabada. Acerca disto, é importante destacar as palavras de Arroyo (2011):

A sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho nesse espaço, tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço... mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos (ARROYO, 2011, p. 10).

Posto isto, foi possível iniciar a compreensão da escola como espaço de inserção social e vivências. Ajudou a reconhecer que a diversidade de sujeitos não consta do projeto educativo, logo, não se consolidando na prática uma educação

ética-política necessária para transformar a realidade destes sujeitos, conforme Arroyo (2011).

O currículo escolar, em sua concepção, também tem como princípio atender o mercado de trabalho. Sabe-se que o mercado de trabalho se torna cada vez mais competitivo, as empresas bonificam seus funcionários por produção e a escola está deixando a desejar, ou não consegue fazer páreo a todo esse contexto. No entanto, Conforme Arroyo (2013), quando os saberes e as habilidades requeridos pela economia e pelo emprego mudam, a instituição escolar tem de mudar. Assim, os sujeitos começaram a perceber a complexidade e a força hegemônica da sociedade do capital presente na definição dos rumos da escola. Então, juntos, discutimos e problematizamos a determinação expressa no currículo da Escola de “atender o mercado de trabalho”.

Por esta razão, o currículo da Escola Silvina Gonçalves precisa atender a demanda da comunidade, que em sua diversidade de sujeitos, convivem ou sobrevivem subservientes a uma produção latifundiária de grandes plantações de soja com uso excessivo de agrotóxicos atingindo toda forma de vida no meio ambiente. Cabe expor que a escola está situada às margens de uma lavoura de soja e os agrotóxicos são aplicados em períodos de aula, fazendo com que muitos alunos sofram com crise alérgicas, sem comentar a contaminação do ar. Neste sentido, o currículo escolar necessita atender esta demanda dos sujeitos, essencial à produção da vida.

O trabalho é a existência humana, portanto é fundamental para sobrevivência e dignidade à vida. Assim, a educação deve atender as demandas dos sujeitos, demandas estas necessárias para a produção da vida, o que sem dúvida nenhuma, rompe com a lógica da formação para o mercado do trabalho. Por esta razão, ao analisar e discutir o currículo da Escola Silvina Gonçalves e a sua diversidade de sujeitos, considerando as características do município de Arroio Grande, os participantes compreenderam a necessidade de incluir Projetos Ambientais e também inserir na grade curricular a Sustentabilidade e a Agroecologia, visando uma melhor qualidade de vida da população. Desta forma, o currículo da escola, que tem em sua diversidade de sujeitos alunos do campo, deve passar a atender a demanda e a realidade dos povos camponeses, buscando fortalecê-los como sujeitos sociais e históricos, valorizando a sua identidade.

Diante disto, faz-se necessário algumas considerações acerca da legislação. Pela LDB/96, cabe à União a definição do currículo para todos os sistemas de ensino. Estamos falando de um currículo único e universal (GRITTI, 2003), já que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum (Art. 26/LDB). Porém há uma estimativa de participação da comunidade escolar na parte diversificada (Art. 26, § 5º). Mas, esta parte diversificada a quem atende? A que interesses serve? Aos dos trabalhadores do campo? A grupos políticos e/ou econômicos dominantes? A qual demanda atende? Servirá aos interesses de uma sociedade capitalista?

Ainda, quanto aos conteúdos curriculares da educação básica (Art. 27 § I). Que conteúdos são estes? Permeia-se de princípios voltados aos sujeitos camponeses ou serve ao mercado do trabalho (agronegócio)? E falando em trabalho (Art. 27, § III). Qual tipo de trabalho e que função teria? Trabalho para atender a quais interesses? Teria comprometimento com a construção de saberes articulados com os povos do campo?

Diante destes questionamentos e as inúmeras contradições entre a legislação e à realidade escolar para atender as especificidades dos sujeitos do campo, é preciso repensar o currículo da escola, que atende os povos camponeses, com uma nova dimensão política pedagógica. A escola ao redimensionar sua prática educativa, necessita pensar em um currículo significativo com concepções e saberes que atendam a realidade escolar em sua especificidade. Neste contexto, é fundamental explicitar a compreensão de Paulo Freire quanto a especificidade e natureza pedagógica da escola, para ele:

É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério e honesto de que resulta uma disciplina intelectual (FREIRE, 2003, p. 114).

Considerando o currículo escolar sob uma visão freiriana, observa-se que o Projeto Político Pedagógico deve ser compreendido na dimensão do conhecimento reflexivo da realidade e dos saberes constituídos. Conseqüentemente, construir um currículo crítico-reflexivo pautado no diálogo, análise e discussão dos saberes, em que os sujeitos atuem no contexto sócio-cultural e protagonizem o processo de produção do conhecimento.

Ao traçar um plano de ação pelos integrantes do encontro, eles delinearam a importância de trabalhar um currículo significativo que atenda a diversidade de sujeitos da escola e, entre esta, os sujeitos do campo. Nesta dimensão, os sujeitos participantes perceberam que a escola não valoriza os saberes de sua diversidade por ter um currículo que não contempla a sua diversidade de sujeitos e por este não estar contextualizado a sua realidade, ao meio em que se insere.

8.3 Metodologia da escola: os caminhos para nossa aprendizagem

No início, os participantes do encontro, ao som da música Tocando em frente, de Almir Satter, caminharam em uma trilha pedagógica com palavras (sujeitos, contexto escolar, prática humanizadora, metodologia, saberes, aprendizagem, reflexão-ação, currículo, objetivos) e com objetos (vaso, areia, pedras, galhos secos, galhos verdes, folhas de árvores, sementes, flores e pássaros - dobradura). Ao fazerem uma reflexão sobre esta dinâmica inicial, em círculos de discussão, os participantes refletiram sobre a metodologia da Escola Silvana, à luz do pensamento freiriano, com a questão: A quem a metodologia da Escola Silvana Gonçalves precisa atender? Entretanto é preciso refletir que a ação educativa acontece na relação professor e aluno, permeada pelo despertar da curiosidade e que, nessa dinâmica de ensinar e aprender, o aluno deve ser estimulado a produzir conhecimento, pois de acordo com Freire:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 1996, p. 86).

Assim, o pensamento de Freire faz repensar a relação do ensino-aprendizagem através do diálogo, despertando no aluno o interesse de problematizar suas relações com o mundo. A metodologia de ensino é o caminho para se alcançar os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico.

Na discussão da metodologia de ensino da Escola Silvana Gonçalves pelos seus sujeitos, foi constatado que a metodologia da escola anuncia que visa atender a todos com respeito às diferenças, preparando para a vida, fazendo adaptações para alunos com dificuldades de aprendizagem, valorizando as potencialidades e experiências de cada um. Sendo este um compromisso com a solidariedade e a fraternidade. Trata-se de uma prática humanizadora que valoriza o “SER” e sua superação. Logo, do ponto de vista do registro no documento da escola, podemos dizer que temos um ideal a seguir. No entanto, as condições objetivas e de organização para a materialização deste anúncio é que produz uma distância enorme entre o anúncio e a realidade.

Os professores, a partir desta realidade, realizam um trabalho pedagógico de adaptação curricular sem definir o método de ensino utilizado, consideram ser eclético (uma mistura de todos). No entanto, se preocupam em fazer ações significativas para melhorar a aprendizagem daqueles que mais necessitam. Ao pensar em uma aprendizagem mais significativa que atenda as camadas menos privilegiada da sociedade, no caso, os sujeitos da periferia, do campo e outros, é preciso repensar a prática pedagógica da escola. Nesta perspectiva, Saviani (1984) defende

uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente (SAVIANI, 1984, p. 72).

Segundo Saviani (1984), é necessário compreender o aporte teórico de cada teoria, sua fundamentação e princípios, e a partir disso compreender os métodos de ensino como uma concepção de educação com ênfase no processo de aprendizagem. Toda ação pedagógica requer um método para produzir um saber. Uma prática

docente espontânea, sem intencionalidade, produz um saber ingênuo. Por isso, o educador deve estar sempre nessa constante busca, estudando, analisando e elaborando ações fundamentadas em teorias educacionais. Freire (1997) diz que é necessário ao educador o rigor metódico:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Constata-se assim, nas ideias de Freire (1997), que é necessário um aporte teórico para os educadores efetivarem uma educação cidadã. Evidentemente, trata-se de uma educação cidadã em que os sujeitos se reconhecem como constituintes do processo de aprendizagem aptos a produzir conhecimento.

Neste encontro, os sujeitos participantes perceberam que os caminhos da aprendizagem da escola estão fundamentados em uma prática educativa baseada em valores humanos. Ainda assim, compreendem que toda prática pedagógica necessita de uma metodologia que desperte a construção dos saberes para produzir conhecimentos, mas que precisa ser permeada pelos valores humanos. Neste sentido, convém mencionar o Princípio Pedagógico do papel da escola, que está no item 4.4, no qual diz que os currículos escolares precisam ser reconstruídos com ênfase na emancipação dos sujeitos do campo, ou seja, um projeto educativo que valorize as vivências e amplie os conhecimentos dos sujeitos.

8.4 Avaliação escolar: A escola que temos X A escola que necessitamos

Este encontro começou com a dinâmica cantada, intitulada Ser professor..., com a seguinte reflexão a base de perguntas: Quando pensei em ser professor, o que aconteceu? Ao encontrar alunos com dificuldades, o que disse? Quando um aluno me magoou, o que pensei? Mas, quando começo minha aula, qual a sensação? Quando os alunos estão desanimados, pelos problemas do dia-a-dia, o que digo? Como reajo às inovações? Ser professor é... E quando quero descobrir se estou no caminho

certo... O que motiva a minha ação? Após os sujeitos responderem, colocaram as respostas ao ritmo musical para descontraír, motivar a troca de ideias e dançar.

Em círculos, os participantes discutiram a avaliação da escola, com um embasamento teórico em Luckesi. A questão era como definir a avaliação da Escola Silvina Gonçalves, sabendo que esta é um instrumento presente no processo de ensino aprendizagem. Segundo Luckesi (2002):

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. [...] A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p. 118).

Com esta ideia de Luckesi, pode-se compreender que a avaliação faz parte de um processo histórico, sistematizado no decorrer dos tempos representando o modelo de sociedade, na qual vivemos. Conseqüentemente, as ditas “provas” são avaliações escritas quantitativas, portanto excludentes. No entanto, para atuar pedagogicamente com a avaliação é preciso atuar com inclusão, o que significa mudar esta forma de avaliar.

Neste último encontro sobre o PPP e a avaliação escolar, os sujeitos compreenderam que a avaliação da Escola Silvina Gonçalves é quantitativa, entretanto para planejar algumas alterações, a fim de torná-la mais qualitativa, é preciso fazer em conjunto com a SME, pois a maneira avaliativa da escola é igual à toda rede municipal de ensino. O não enfrentamento da questão da avaliação pela escola evidencia a ausência de autonomia e deixa claro que a autonomia é uma construção que se dá a partir da escola e que os avanços se processam na medida desta conquista, pelo coletivo da escola.

Como forma de discutirem e registrarem o conhecimento produzido durante os encontros, foi realizada uma rodada cultural com os sujeitos. Assim, foram constituídas três mesas com mensagens de boas-vindas e perguntas sobre os encontros. Cada mesa produziu a análise/síntese do estudo crítico-reflexivo do Projeto Político Pedagógico da Escola Silvina Gonçalves.

A avaliação da aprendizagem foi destacada como uma dimensão muito importante e fundamental no processo do ensino. Contudo, o que se discutiu ainda não foi o bastante para que se iniciasse, a partir da escola, um processo de reformulação da avaliação. Luckesi (2011) considera que avaliação da aprendizagem é um meio para tornar o ensino satisfatório, assim como, mais produtivo, por esta razão, a avaliação deve ser diagnóstica e contribuir nas ações pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na análise da avaliação do processo de aprendizagem da Escola Silvana Gonçalves, os resultados apontam uma concepção de avaliação de práticas avaliativas, em grande parte, a prática de classificação dos alunos, em que o quantitativo prepondera sobre o qualitativo. Os participantes compreenderam desta maneira que a avaliação utilizada é um método seletivo e excludente. Reafirmando estas palavras, Luckesi (1999) nos diz que:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 1999, p. 34).

A avaliação classificatória não auxilia o avanço e o crescimento do aluno. Não tem função diagnóstica para verificar se o aluno aprendeu ou não e, geralmente, não serve como forma de repensar a prática educativa. Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem é bastante complexo, não envolve só verificar se o aluno aprendeu ou não, é muito mais do que esta avaliação. Este processo envolve ações pedagógicas e o que fazer para qualificar a aprendizagem, por isso a avaliação deve ser contínua e não apenas no fim do processo. Assim, Luckesi (2011) considera que:

para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo (LUCKESI, 2011, p. 6).

Portanto, segundo Luckesi (2011), durante o processo ensino-aprendizagem, o professor ao diagnosticar que alguns alunos não atingiram os objetivos propostos, deve redirecionar as ações pedagógicas com o objetivo de que as metas de aprendizagem sejam alcançadas. A prática de avaliar não deve ser apenas para constatar, mas para buscar melhorar a aprendizagem.

Conforme os sujeitos da Escola Silvina Gonçalves, os professores até tentam humanizar a avaliação, contudo segue sendo classificatória, conforme é previsto no Projeto Político Pedagógico, seguindo a normatização da Secretaria de Educação Municipal. É por isso que as discussões, reflexões e posicionamentos destes sujeitos participantes apontaram limites e uma concepção de avaliação que se fundamenta em princípios excludentes, portanto, não emancipatórias. Como já salientei acima, mesmo com as constatações, o coletivo da escola não se sentiu suficientemente instrumentalizado para iniciar um processo de reformulação dos processos de avaliação a partir da escola.

Para concluir o encontro, os participantes compreenderam que a Escola Silvina Gonçalves atualmente não contempla, embora expressa em seu PPP, a sua diversidade de sujeitos, entre estes os sujeitos do campo, e a escola que necessitamos precisa reconstruir o seu PPP numa perspectiva humanizadora, ressignificando as práticas educativas no sentido de um currículo que atenda a diversidade de sujeitos, valorizando seus saberes para que os sujeitos sejam protagonistas da sua história na sociedade em que estão inseridos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o contexto social e a realidade escolar foi possível realizar uma investigação por meio de questionários com os sujeitos da comunidade da E.M.E.F. Silvina Gonçalves (pais, alunos, professores e funcionários), o que possibilitou um diagnóstico. Na produção desse diagnóstico, foi possível perceber por parte de alguns sujeitos questionados, o desconhecimento da construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Os que conheciam, compreendiam que o PPP é um documento institucional formativo, ou seja, não se percebiam como sujeitos que se produzem no contexto escolar. Portanto, não se reconheciam como parte desse processo.

Assim, desencadeou-se um movimento que viabilizou o processo de apropriação dos sujeitos, e dos contextos que estes sujeitos estão inseridos, com suas necessidades, anseios e expectativas. Nessa perspectiva, foram realizados encontros de discussão do PPP com a comunidade escolar que se disponibilizou a participar. Este processo pretendia que os sujeitos se apropriassem do PPP como documento de discussão emancipatória.

Durante as discussões, foi procurado desmistificar a compreensão do PPP como documento para que enfim passasse a ser percebido como um instrumento construído em conjunto com a comunidade escolar e com esta caracterização. Neste sentido, foi buscado desconstruir o imaginário coletivo do PPP, como paradigma de documento, para então o visualizar como um instrumento de transformação, de mudança no contexto escolar com um outro olhar sobre a proposta educativa. Para fundamentar essa discussão foram estudados teóricos como Veiga (1998).

As discussões avançaram por meio das reflexões que juntos fazíamos, discutindo como se dava a constituição de sujeitos neste processo de apropriação do PPP como instrumento transformador da prática educativa. Assim foi discutida a proposta educativa da E.M.E.F. Silvina Gonçalves com seus sujeitos a fim de analisar como a escola responde a estes, dentre as propostas discutidas está a análise da realidade escolar, o currículo, a metodologia e a avaliação, expressa em seu PPP.

Ao compreenderem o Projeto Político Pedagógico como um instrumento que precisa refletir a realidade escolar, os sujeitos perceberam que o PPP da escola não atende à demanda da sua diversidade de sujeitos, e entre estes sujeitos os povos do

campo. Deste modo, é preciso reconstruir o PPP, fundamentando-se em teóricos que auxiliem a compreender o contexto da realidade escolar, onde está a diversidade de sujeitos com seus interesses e necessidades.

Desta forma, os participantes destacaram a necessidade e a importância de um currículo que contemple aos sujeitos do campo, considerando a grande demanda de alunos moradores no campo e o fato da economia do município de Arroio Grande ser a base da agricultura e da pecuária. Ao final dos encontros, entendemos que precisamos discutir e aprofundar a discussão em torno do projeto de desenvolvimento do campo, ou seja, delimitar qual projeto de campo queremos que fundamente nosso projeto educativo.

No entanto, os participantes destacam a relevância de uma proposta educativa emancipatória, construída coletivamente com os sujeitos da comunidade escolar, em contraponto ao projeto hegemônico de sociedade numa perspectiva humanizadora. Neste sentido, evidenciam a importância de um currículo interdisciplinar que atenda a realidade e o contexto escolar da sua diversidade de sujeitos e, nessa diversidade, os sujeitos do campo. Compreendendo-se assim que a escola não responde aos interesses e as expectativas da sua diversidade de sujeitos.

A partir dos encontros realizados, fica evidente que o currículo da E.M.E.F. Silvina Gonçalves necessita incluir os princípios da Educação do Campo, considerando os saberes acumulados pelas experiências de vida e enfatizando o trabalho do homem do campo. Neste viés, os participantes destacam incluir no currículo da escola projetos educacionais envolvendo ações direcionadas ao meio ambiente numa perspectiva sustentável a fim de uma melhor qualidade de vida. Ainda ressaltam que estas práticas pedagógicas sejam pautadas na produção do conhecimento e permeadas por valores humanos de solidariedade, de coletividade e outros.

Assim, compreende-se que estas reflexões e análises feitas pelos sujeitos no decorrer da pesquisa contribuíram na produção de um novo saber: A apropriação do PPP como instrumento capaz de transformar a realidade. Sendo este um saber que foi produzido no movimento desencadeado pela pesquisa através do estudo aprofundado do PPP da escola pelos sujeitos, apoiados em aporte teórico metodológico que permitiu a produção de uma nova síntese em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola.

A partir da compreensão do PPP como instrumento, conforme foi considerado pelos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível analisar e discutir o PPP da escola na dimensão de sua identidade, viabilizando o planejamento de ações que se constituam em novas práticas educativas. Como exemplo destas práticas, posso elencar projetos e ações que estão sendo desenvolvidos pela escola, tais como: um projeto de sustentabilidade que envolve diversas questões, como alimentos transgênicos, poluição da água, uso de agrotóxicos, lixo, plantas medicinais, agroecologia, etc.

A primeira ação na escola foi com os alimentos transgênicos em uma turma de oitavo ano. A partir de palestras sobre as vantagens e desvantagens da transgenia, pesquisa em artigos científicos e informações em vídeos educativos, os alunos fizeram entrevistas com a comunidade local sobre o uso de alimentos transgênicos. A seguir, fizeram uma panfletagem de conscientização na escola e na comunidade sobre os problemas gerados para a saúde humana e para os animais no uso de alimentos transgênicos no dia a dia.

Já a outra ação foi sobre a poluição da água por meio do uso de agrotóxicos nas lavouras de soja. A turma do quarto ano relatou suas vivências: alunos do campo falaram que a água está muito ruim, que tem muito veneno de soja, matando as plantas da horta e sujando a água de beber; alunos que moram na cidade disseram que a água está suja, porque no arroio tem muito lixo colocado pelas pessoas. A partir desses relatos, a professora da turma organizou uma peça teatral que foi apresentada a toda comunidade do município alertando que é preciso cuidar da água para evitar doenças.

A ação seguinte foi acerca do lixo, da reciclagem e do reaproveitamento de alimentos. Esta ação social envolveu toda comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários) no recolhimento de lacres de latinhas de refrigerantes e cervejas. Um número expressivo de lacres foi doado ao Rotary Club da cidade para aquisição das cadeiras de rodas para o Lar do Idoso.

Quanto à reciclagem do lixo, a ação foi recolher o lixo limpo (papel, plástico e metais) para ser entregue a cooperativa dos recicladores e trocá-lo, posteriormente, por mudas de árvores para serem plantadas numa vala entre a escola e a lavoura de soja, servindo para absorver os inseticidas e dar sombra. Acerca do reaproveitamento de alimentos, ainda pretende-se fazer uma prática de culinária numa troca de

experiências com produtos da agricultura familiar, entre as mulheres do campo e as mulheres da cidade, no evento durante a semana da escola.

Outra ação deverá tratar das plantas medicinais, devido à grande importância dos chás e preparos com ervas para a saúde humana. Esta atividade contará com um Encontro de Conversa e troca de informações para a comunidade sobre o uso e preparo das plantas medicinais. Ao final do encontro será produzido um material escrito informativo (caderno) com anotações das plantas com suas respectivas funcionalidades que será construído na entrada da escola com materiais recicláveis, um espaço suspenso para plantio das plantas medicinais.

Ainda, terá uma ação agroecológica, nomeada como a descoberta da sementinha. Nesta ação, os alunos ganharão sementes crioulas de milho e feijão, assumindo o compromisso, juntamente com a família, de levar para casa, plantar e cuidar até colher. Os alunos deverão registrar com anotações todo esse processo para mais tarde contar este relato de experiência, como sendo os disseminadores e cuidadores das Sementes Preciosas.

Conclui-se que, para transformar a escola em um espaço de discussão e reflexão, na dimensão da construção de um Projeto Político Pedagógico que represente a identidade da sua diversidade de sujeitos é preciso um processo de luta e resistência ao sistema educacional e ao modelo de sociedade que nos é imposto pelos atuais governantes de nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. **Navio negreiro**. [S.l.]: Virtual Books, 2000. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/Lport2/navionegreiro.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2002, 16:30:30.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARROIO GRANDE, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F. Silvina Gonçalves**, Arroio Grande/RS, 2015.
- ARROYO, M. G. Apresentação. In: Caldart, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.
- BAILONA, B. A. et al. **Análise de tensões em tubulações industriais**: para engenheiros e projetistas. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Diário Oficial da União, 20-12-1996.
- _____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- _____. **Decreto-lei nº 2.481, de 3 de outubro de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, v. 126, n. 190, 1988.
- _____. **Decreto nº 7 352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1. Brasília, 2010.

CALDART, R.S. **O movimento social como princípio educativo**. Rio de Janeiro, 1999.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J. et al. (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção: Por uma Educação do Campo, n. 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 2002.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

_____. **O MST e a Formação dos Sem Terra: o Movimento social como princípio educativo**. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016> >. Acesso em: 28 dez. 2009.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso, In: MOLINA, M.C. (Org) **Educação do Campo e Pesquisa**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, A. F. **Relatório Técnico: A Mística Enquanto Dimensão Na Formação Dos Alunos Do Curso De Licenciatura De Pedagogia “Da Terra” No Estado De Sergipe**, 2011.

CASSOL, G. B. Assessoria no Centro de Educação da UFSM: uma atividade dispensável? In: SILVEIRA, A. C. M. (Org.). **Práticas, identidade e memória: 30 anos de Relações Públicas na UFSM**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2003.

CONJUNTURA ECONÔMICA. Rio de Janeiro: FGV, v. 38, n. 9, set. 1984.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e educação. Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987.

FERNANDES, B. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. (Org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERREIRA, P. H. O. O jornalismo online. **Revista de Estudos de Jornalismo**, Campinas, v. 6, n. 1, jan./jun., 2003.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 18. ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da Liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação (Diálogos).** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico.** Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo.** Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

_____. **Técnico em agropecuária:** formação para qual agricultura? Pelotas/RS: Educat, 2008.

JONACK, M. A.; MURTA, C. D. Limite de capacidade e proteção se servidores em redes gigabit. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE REDES DE COMPUTADORES, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Computação, 2006.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época: v. 70).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** EccoS Revista Científica, v. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, F. J. **Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo**. Revista Educação, v. 33, n. 1, Santa Maria, RS, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a6.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MARX, K. **O capital**. v. 1. tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MULLER, P.; SUREL, Y. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2004.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tombo, 2001.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C. J. et al. **Trabalho, formação e Currículo**: Para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999.

PINTO, J. B. G. **Pesquisa Ação**: Detalhamento de sua sequência metodológica, Recife, 1989.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, M. M. L. Crimes da era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

SILVA, P. R. Fundamentos político-pedagógicos para a educação do campo I: a escola do campo. In: ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, K. R. C.; FREIRE, P. A. R. **Escola da Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo**. Assis: Triunfal, 2016.

SILVA, R. N.; OLIVEIRA, R. Os limites pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anais/anais/educ/ce04.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SIMÕES, C. **Curso de direito do serviço social**. São Paulo: Cortez, 2009. 1 CD-ROM.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**, São Paulo: Cortez, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 21. Ed. São Paulo. Libertad, 2010.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 2005.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final. **Por uma política pública de educação do campo**, Luziânia/GO, 2004.