

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

**CRISSIANE TESSMER PEREIRA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 11 DE SETEMBRO – “1ª  
CONQUISTA” - UMA RESSIGNIFICAÇÃO ATRAVÉS DA REFLEXÃO COM SEUS  
SUJEITOS**

**Jaguarão  
2021**

**CRISSIANE TESSMER PEREIRA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 11 DE SETEMBRO – “1ª  
CONQUISTA” - UMA RESSIGNIFICAÇÃO ATRAVÉS DA REFLEXÃO COM SEUS  
SUJEITOS**

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

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha

**Jaguarão  
2021**

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

P426p Pereira, Crissiane Tessmer  
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 11 DE SETEMBRO - "1ª  
Conquista" - UMA RESSIGNIFICAÇÃO ATRAVÉS DA REFLEXÃO COM SEUS  
SUJEITOS / Crissiane Tessmer Pereira.  
86 p.  
  
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2021.  
"Orientação: Jefferson Marçal da Rocha".  
  
1. Projeto Político Pedagógico. 2. Educação do campo. 3.  
Movimentos sociais. I. Título.

**CRISSIANE TESSMER PEREIRA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA 11 DE SETEMBRO – “1ª Conquista” - UMA  
RESSIGNIFICAÇÃO ATRAVÉS DA REFLEXÃO COM SEUS SUJEITOS**

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

Dissertação defendida e aprovada em:05/03/2021

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha

Orientador

Unipampa

---

Prof. Dra. Silvana Maria Gritti

Unipampa

---

Prof. Dra. Isabel Rosa Gritti

---

Prof. Dr. Júlio Cesar Bresolin Marinho  
PPGEQVS/UFSC e Unipampa



Assinado eletronicamente por **JEFFERSON MARCAL DA ROCHA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/10/2021, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Isabel Rosa Gritti, Usuário Externo**, em 27/10/2021, às 18:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIO CESAR BRESOLIN MARINHO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/10/2021, às 00:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SILVANA MARIA GRITTI, Diretor(a) Campus Jaguarão**, em 03/11/2021, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0650814** e o código CRC **BE36BF55**.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho à todas as pessoas envolvidas que tiveram o desprendimento de compartilhar um pouco ou muito de suas vidas para que esta pesquisa fosse realizada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Início agradecendo a Deus por me conceder força, sabedoria e resignação para realizar o desejo de concluir mais uma etapa de aprendizado.

À minha família, meu esposo Guto, meus filhos Matheus, Manuela e Arthur agradeço por entenderem as ausências que o curso me impôs. O aperfeiçoamento e o estudo são tão importantes quanto os ensinamentos iniciais da graduação, devendo ser constantes em nossa vida profissional. Que todo esse esforço sirva de exemplo que nunca devemos parar e desistir do estudo.

Àqueles que não estão mais entre nós, em especial à minha mãe, que fazem parte da minha história de vida e de trabalho e, que foram meu exemplo de luta e determinação.

Aos queridos colegas do PPGEDU turma 02/2018 em especial as parceiras Nádia, Gislaine e Bianca (por causa do teu incentivo hoje escrevo este agradecimento) pelas viagens que mesmo sendo momentos de angústia, ao mesmo tempo sempre havia muita descontração, risada e companheirismo . Nosso convívio tornou tudo mais fácil e certamente, muito mais divertido.

Aos professores do Programa que fizeram parte dessa minha construção, em especial, professora Silvana pela sua humanidade, delicadeza, incentivo, competência e carinho. Ao meu orientador, professor Jefferson, que apesar da distância geográfica que nos separa me desafiou constantemente, possibilitando meu crescimento, o qual deixo meu reconhecimento e respeito.

Aos professores e à comunidade escolar da Escola 11 de Setembro – 1ª Conquista, pela acolhida e disponibilidade que, muito contribuiu e contribui com o projeto de pesquisa através de uma reflexão do Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva da Educação do Campo

Enfim, a todos de forma direta e indireta que contribuíram para que eu pudesse me desconstruir e reconstruir novamente, transformando certezas, dúvidas e verdades em possibilidades

*O Projeto Político Pedagógico da escola é um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. Em razão disso, ao procurar retratar a realidade como um todo, o PPP, realmente nunca está pronto e acabado. Assim, assume um caráter contínuo, um processo de constante reconstrução.*

(GADOTTI, 1994, p. 42)

## RESUMO

Este relatório tem o objetivo de trazer uma contribuição à Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Setembro – 1ª Conquista, através de uma reflexão/ressignificação de seu Projeto Político Pedagógico, entendendo a Educação do Campo como uma concepção que necessita ser incorporado no Projeto Político Pedagógico da Escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir dos princípios e pressupostos da pesquisa-ação que contou com o protagonismo dos sujeitos que constituem a comunidade escolar. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos, questionários e a realização de rodas de conversa, esta no contexto da intervenção. A fundamentação teórica estudada foi a legislação que legitima a Educação do Campo, embasada a partir das lutas dos Movimentos Sociais no Brasil. No decorrer da pesquisa, ocorreram momentos intitulados Encontros Reflexivos nos quais a comunidade escolar teve a oportunidade, através de leituras e discussões, analisar, contextualizar e interpretar referenciais teóricos que os subsidiassem a uma reflexão acerca do significado do PPP na perspectiva da Educação do Campo. Da síntese dos primeiros encontros, emergiram os temas que seriam desenvolvidos nos próximos encontros, entretanto com o surgimento da pandemia do Covid-19, onde as escolas suspenderam as atividades presenciais, parte das atividades programadas, não se realizou. O quadro pandêmico para os alunos das escolas do campo, teve um impacto muito mais grave do que na zona urbana, e impossibilitou-nos de realizar a pesquisa como projetada, contudo relatamos aqui os ajustes que tivemos que fazer neste quadro. Na atual conjuntura se tornou evidente que para as comunidades do campo, o espaço escolar não tem somente a função de servir para a educação formal, e sim de ser o local onde os estudantes e comunidade escolar tem acesso as políticas públicas. A Escola 1ª Conquista é exemplo disto, pois é um palco de inclusão e promoção social. Este relatório crítico reflexivo também nos coloca o desafio de canalizar forças para defendermos a educação, e que sirva para que neste período, intensifique-se a defesa das políticas educacionais conquistadas nos últimos anos para os estudantes do campo.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Educação do campo. Movimentos sociais.

## **ABSTRACT**

This report intend to make a contribution to the “ Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Setembro, 1ª Conquista”, through a reflection / reframing of its Political Pedagogical Project, understanding Field Education as a concept that needs to be incorporated in the School’s Political Pedagogical Project. It is a qualitative research based on the principles and assumptions of action research that had the protagonism of the subjects that constitute the school community. It was used as an instrument of data collection, analysis of documents, questionnaires and conversation circles, this in the context of the intervention. The theoretical foundation studied was the legislation that legitimizes the Field Education, based on the struggles of Social Movements in Brazil. During the research, there were moments entitled Reflective Encounters in which the school community had the opportunity, through studies and discussions, to analyze, contextualize and interpret theoretical references that would support them to reflect on the meaning of PPP in the perspective of Field Education. From the synthesis of the first meetings, the themes that would be developed in the next meetings would emerge, however, as the emergence of the Covid-19 pandemic, where schools suspended face-to-face activities, this second part of the activity was altered. The pandemic situation for students in field schools had a much more serious impact than in urban areas, and it made it impossible for us to carry out the research as planned, however we report here the adjustments we had to make in this context. At the current juncture it has become evident that for rural communities, the school space does not only serve to serve formal education, but also be the place where students and the school community have access to public policies. 1ª Conquista School is an example of this, as it is a stage for social inclusion and promotion. This critical reflective report also poses the challenge of channeling forces to defend education, and it serves in this period, the defense of educational policies achieved in recent years for field students will be intensified.

**Keywords:** Pedagogical Political Project. Field education. Social Movements.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa município Arroio Grande.....	20
Figura 2: Divisão Distrital Município de Arroio Grande.....	21
Figura 3: Prédio da escola.....	22
Figura 4: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação- ação ....	59
Figura 5 1º Encontro Reflexivo.....	65
Figura 6: Registro através de palavras.....	66
Figura 7: Incentivo ao trabalho .....	67
Figura 8: 2º Encontro Reflexivo .....	68
Figura 9: Quem é o homem do campo? .....	69
Figura 10: Palavras significativas .....	71

## LISTA DE GRÁFICOS:

Gráfico 1: Escolaridade .....	38
Gráfico 2: Gênero .....	39
Gráfico 3: Idade .....	39

## LISTA DE QUADROS:

Quadro 1: Composição do quadro docente escolar .....	25
Quadro 2: Encontros Relexivos.....	62
Quadro 3: Levantamento de concepções do coletivo da Escola .....	73

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL .....</b>	<b>18</b>
<b>2- CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Diagnóstico .....</b>	<b>30</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Concepção da Educação do Campo.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1.1 - Marcos na luta - I e II Conferência Nacional por uma Educação Básica no campo.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2 A Educação no Campo - Políticas Públicas e a Base legal .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 Projeto Político Pedagógico- a Gestão Democrática na escola do Campo .</b>	<b>50</b>
<b>3.4 A Educação do Campo e os movimentos sociais .....</b>	<b>53</b>
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
<b>4.1 Metodologia da investigação .....</b>	<b>57</b>
<b>4.2 Instrumentos da investigação .....</b>	<b>59</b>
<b>4.3 Planejamentos de ações.....</b>	<b>61</b>
<b>4.4 Realizando encontros reflexivos.....</b>	<b>63</b>
<b>4.4.1 1º Encontro Reflexivo .....</b>	<b>64</b>
<b>4.4.2 2º Encontro Reflexivo .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4.3 3º Encontro reflexivo .....</b>	<b>72</b>
<b>4.5 REFLEXÕES: O CAMPO NO CONTEXTO ATUAL .....</b>	<b>73</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente relatório consiste em uma análise acerca da constituição do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Setembro – “1ª Conquista”, no que tange a forma que este vem contemplando ou não as expectativas, a realidade, a participação e as tomadas de decisões da comunidade escolar, bem como se há a incorporação de saberes e fazeres do e para os estudantes do campo.

O momento atual, a que fomos acometidos de forma repentina e severa por uma pandemia jamais imaginada por esta geração, é um desafio para todos e todas. Na educação do campo se tornou evidente as condições historicamente negadas para quem vive nele.

Medidas de proteção extremas que a Pandemia exigiu, mudou drasticamente a vida e a rotina da população e explicitou as dificuldades das famílias em apoiar os estudantes, a falta de motivação dos alunos e a constatação que a Escola é um espaço insubstituível. Isto evidenciou também as contradições das escolas do campo localizadas na zona rural, retratando a realidade de muitos moradores que não têm acesso à internet e à tecnologia em suas casas.

Ao mesmo tempo, a completa ausência de contato que o momento exige e a falta de condições de acessibilidade digital para as comunidades que moram e vivem do campo, evidenciaram a importância do espaço escolar não somente com a função de servir para a educação formal, mas como um lugar onde os estudantes têm contato com as políticas públicas, com a presença do professor e a construção de uma educação popular pública, democrática e libertadora.

A Pandemia da Covid 19 retrata que o aprendizado para o letramento digital e a reinvenção de metodologias que os professores tiveram que adotar, confunde a ação de informar com a de produzir conhecimento. Explicita, também, a realidade das Escolas Públicas, especialmente as do campo, evidenciou o abismo entre aqueles que de alguma forma tiveram condições de dar continuidade a aprendizagem, e àqueles, de famílias pobres, que sequer possuem um dispositivo eletrônico com conexão à internet dentro de casa. Este quadro influenciou de forma direta esta pesquisa, pois de uma realidade conhecida passamos para um novo

contexto educacional. Como professora fui atingida de forma drástica e tive que me adaptar a uma realidade nunca imaginada, considerando que meus alunos também sentiram este novo quadro. Todos passamos a nos adaptarmos a uma realidade que nos fragilizou.

Dito isto, vale salientar que, enquanto pesquisadora e profissional atuante da Escola 11 de Setembro - "1ª Conquista", entendo o Projeto Político Pedagógico de uma escola, como um documento a ser refletido através de um processo democrático que represente verdadeiramente uma construção coletiva dos elementos e norteie o trabalho metodológico, situações estas que o momento atual não nos permite.

Para isso, tal estudo teve como objetivo não apenas desvelar o problema, mas também, contribuir com a possibilidade de mudança da realidade social estudada, através de um estudo de natureza qualitativa.

Este relatório crítico-reflexivo trará dados de uma pesquisa participante a respeito dos aspectos sociais que cercam a realidade e o entendimento da configuração do PPP da escola por parte da maioria dos sujeitos.

No intuito de contribuir com a reflexão do contexto organizacional da E.M.E.F. 11 de Setembro - "1ª Conquista", utilizou-se da metodologia da pesquisa-ação por ser um importante instrumento metodológico que possibilita uma integração da comunidade escolar na qual a pesquisadora e participantes, representativos da situação vivida na escola, são envolvidos de modo cooperativo e participativo. Segundo Brandão (1999, p.11), o sujeito tem que participar da investigação como investigador e não como um mero objeto.

Dessa forma, teve-se como intenção trazer à discussão assuntos relativos à construção do Projeto Político Pedagógico enquanto documento norteador para o lugar onde ele precisa estar: no centro das atenções, dos debates e das ações da comunidade escolar, pressupondo-se que a escola e a educação oferecidas aos moradores do campo venham proporcionar conhecimentos necessários para que as famílias possam gozar de sua plena cidadania, sem que o campo passe por um processo de descaracterização, desvalorizando a cultura camponesa.

Os objetivos tiveram como propósito analisar os aspectos educacionais, políticos e socioculturais do atual Projeto Político Pedagógico da Escola 11 de Setembro - "1ª Conquista". Para isto, fez-se necessária uma reflexão sobre o

contexto sócio, político e cultural que delineou sua constituição através da discussão de conceitos básicos da Educação do Campo e de sua relação com a comunidade escolar, instrumentalizando-a para que fossem delineadas suas legítimas aspirações através de uma reflexão coletiva de seu PPP. Assim, procurou-se analisar como a questão da Educação do Campo está ou não contemplada, e se foi construído com a participação dos segmentos da comunidade local.

Como referencial teórico utilizou-se como base legal a Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação do Município de Arroio Grande – RS, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Complementares. Documentos como o Regimento Escolar e PPP da E.M.E.F. 11 de Setembro – “1ª Conquista” também foram incorporados ao texto, para contribuir nas reflexões e fundamentar discussões sobre o Projeto Político Pedagógico pautado na Educação do Campo e na diversidade de sujeitos.

Dentro de tais considerações, o trabalho aborda as questões inerentes à organização da Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 e o que fundamenta a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 buscando evidenciar elementos que dão sustentação para a Educação do Campo.

Em se tratando de estrutura do relatório, esta trata inicialmente da caracterização do espaço social e geográfico e logo após, o diagnóstico. Para fundamentação da pesquisa são trazidos os conceitos de Projeto Político Pedagógico, bem como a configuração das políticas públicas e a conjuntura atual. Na sequência traz o relato da intervenção, previamente descrito na metodologia.

O relatório traz em sua composição reflexões acerca do momento de saúde pública pelo qual estamos passando mundialmente, justificando desde já, que devido ao fator do isolamento social o projeto de intervenção teve uma adaptação à nova realidade quanto à forma metodológica e a interação com os sujeitos. Salienta-se que as estratégias para produzir uma reflexão, agora com mudanças em virtude do isolamento social, limitou a metodologia da pesquisa-ação, que requer discussões a partir da participação dos sujeitos de forma dialética e analítica, que só a presença física proporciona.

Por fim, apresenta as considerações finais embasadas na importância e na necessidade de ressignificar as práticas educativas por meio da reflexão do Projeto Político Pedagógico da Escola 11 de Setembro- “1ª Conquista”.

### **1.1 Trajetória pessoal**

Minha primeira experiência profissional no magistério foi em uma escola municipal de educação infantil, na qual desempenhava a função de direção e coordenação. Na época, mesmo tendo uma graduação no curso de pedagogia procurei uma formação mais específica, uma especialização em educação infantil, para ter melhor embasamento e sustentação no meu trabalho frente a uma escola de educação infantil, visto que eu era uma profissional recém-formada e, com pouca experiência prática na área.

Logo em seguida, fui contratada por uma escola particular para assumir a função de supervisora pedagógica da educação infantil e séries Iniciais onde permaneci na função até desligar-me em virtude de nomeação em concurso público e incompatibilidade de horários.

Minha experiência profissional no sistema público de ensino teve início no ano de 2009, quando fui nomeada para o cargo de professora das séries iniciais (20h), em concurso público no município de Arroio Grande. Fui lotada em uma escola rural onde trabalhava com turmas de séries iniciais até o ano de 2012.

No segundo semestre de 2012, fui aprovada em outro concurso novamente como professora de séries iniciais (20h), sendo lotada desta vez em uma escola municipal de um bairro que apresentava inúmeros problemas sociais, na qual permaneci até o final do ano.

Passado o ano de 2012, mais especificamente no ano de 2013, a convite do Secretário Municipal de Educação na época, fui convidada para trabalhar no departamento pedagógico da secretaria de educação, exercendo a função de supervisora pedagógica.

Buscando um efetivo exercício da minha profissão, no ano de 2014 decidi voltar a trabalhar em uma escola e também cumprir meu estágio probatório em sala de aula. Fui então, designada para outra escola localizada na zona rural do município, desta vez uma escola localizada no assentamento de reforma agrária,

onde assumi em um turno uma classe multisseriada e, no outro turno a Supervisão Pedagógica da escola e a coordenação do Programa Mais Educação, função essa que desempenho até os dias atuais na Escola 11 de Setembro – “1ª Conquista”. Surgiu também, na mesma oportunidade e a título de formação e melhor atuação frente à supervisão da escola, a possibilidade de cursar uma Especialização Lato Sensu em Supervisão Escolar.

Como é uma escola localizada na zona rural, tem um número de alunos matriculados bem reduzido e bastante itinerante, pois atende, na grande maioria, alunos filhos das famílias assentadas e outros não assentados, mas residentes na localidade.

Minha pesquisa originou-se de minha atuação, onde minhas experiências vivenciadas na escola instigaram-me o interesse em aprofundar e sistematizar os conhecimentos sobre a Educação no Campo e como se concretiza efetivamente o projeto educativo da escola em seu documento de PPP. Acredito que o objeto de estudo é de grande importância na linha de estudo, como proposta de educação dos movimentos sociais do campo, fundamentada em princípios históricos, políticos e pedagógicos e despertando o interesse dos sujeitos pelas questões que envolvam o PPP de uma escola do campo.

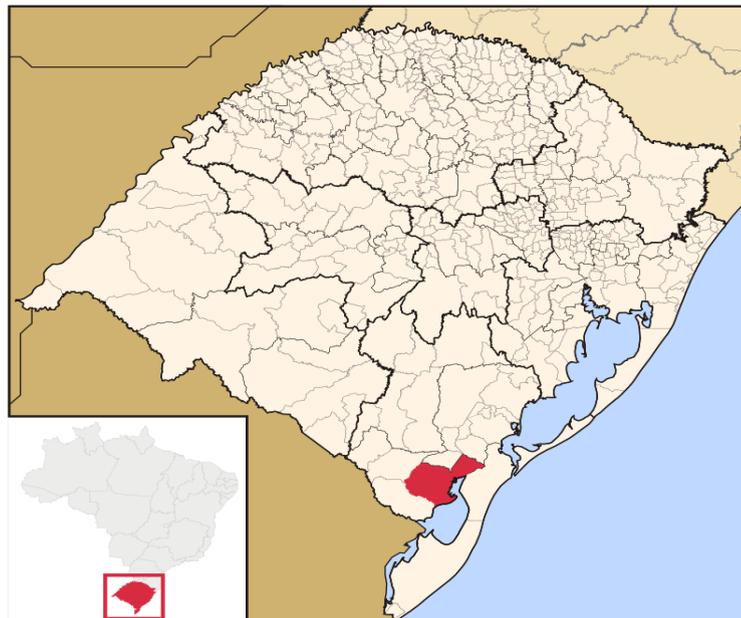
Com minha inserção no programa PPGEdu – Mestrado profissional da Universidade Federal do Campo (UNIPAMPA), em meio à realidade de estar atuando em uma instituição de ensino localizada geograficamente no campo, surgiu o interesse de realizar um projeto de pesquisa que contribuísse com a escola, através de uma ressignificação do seu Projeto Político Pedagógico.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental11 de Setembro – “1ª Conquista”, situada no Assentamento Chasqueiro, distrito de Pedreiras do município de Arroio Grande, Rio Grande do Sul, instituição onde atuo como docente.

O município de Arroio Grande, RS, apresenta uma área territorial de 2.513,597 km<sup>2</sup>. Com base no último Censo (IBGE, 2016) possui uma população de 18.935 habitantes, com cerca de 80% da população residindo na zona urbana e, uma densidade demográfica de 7,40 hab./km<sup>2</sup>.

Figura 1: Mapa município Arroio Grande



Fonte: Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Arroio\\_Grande](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arroio_Grande). Acesso em 20 jun. 2019.

Para a pesquisa, trazemos o Mapa Distrital do município de Arroio Grande para uma melhor localização geográfica do leitor, onde a Escola Municipal de Ensino Fundamental11 de Setembro – “1ª Conquista” está localizada no Distrito de Pedreiras, distante13 km da sede do município.

Figura 2: Divisão Distrital Município de Arroio Grande



Fonte: Prefeitura de Arroio Grande – RS

O Distrito de Pedreiras é uma região que nas últimas décadas apresentou mudanças econômicas, geográficas e sociais consideráveis, visto que na década de 1980, neste Distrito, foi construída a Barragem do Chasqueiro, desapropriando moradores da localidade e mudando consideravelmente a geografia local. Já na década de 90, houve a criação do Assentamento Chasqueiro /Santa Rosa, em uma área de 2.115,76ha, que antes era ocupada por um único proprietário com atividades de pecuária de corte extensiva e agricultura.

O acesso à localidade onde está situada a escola se dá primeiramente pela RS-602 e, após, por uma estrada municipal não pavimentada. O Assentamento onde se localiza a escola fica no centro desta estrada, em suas duas margens. Em virtude de a escola localizar-se na região central do Assentamento, é considerada a Sede, e geograficamente é em um lugar alto, o que privilegia uma visão da grande extensão de área. No entanto, não possui armazéns ou mercados, havendo somente um

Posto de saúde que funciona quinzenalmente, em uma sala anexa à escola, com atendimento de médico e enfermagem vindos da sede da cidade.

A escola funciona no prédio de construção antiga, onde era a sede da casa da fazenda desapropriada, que na chegada dos agricultores assentados no ano 1996 abrigou, algumas famílias em suas peças, utilizando outras, como salas de aula para as crianças. Com o tempo e a demarcação dos lotes, a casa foi destinada ao uso exclusivo da escola.

Para regularização e funcionamento da escola, a administração municipal na época utilizou-se do ato de criação e funcionamento de uma escola que estava desativada e era daquela região, passando a oferecer o ensino de 1ª a 5º ano com o nome de Escola Municipal Dona Margarida Maiche Sallaberry.

Figura 3: Prédio da escola



Fonte: própria da autora

Atualmente, é responsabilidade do poder público municipal a manutenção em geral como telhado, aberturas e reparos em paredes e pisos, bem como a disponibilização de recursos humanos e materiais para o funcionamento desta.

O prédio dispõe de 19 salas distribuídas da seguinte forma: 08 salas de aula, 01 sala da direção e coordenação, 01 laboratório de ciências, 01 secretaria, 01

biblioteca, 01 almoxarifado, 01 banheiro feminino, 01 masculino e 01 para professores e funcionários, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 cozinha dispensa, todos em bom estado de conservação. Na parte externa do imóvel, ainda possui 02 peças: uma onde são guardados instrumentos da banda e outra em que são guardadas as ferramentas da horta escolar.

Os alunos matriculados são todos residentes da localidade, sendo a maioria filhos de famílias que foram assentadas ou que com o passar dos anos adquiriram lotes dentro do assentamento. Existem, para mobilidade dos alunos, 02 linhas de transporte escolar – uma que vem da zona urbana com os professores e os alunos na rota (zona urbana – escola) até a chegada na escola e, outra de um transporte que fica numa localidade próxima e faz a rota do fundo da localidade. Por tratar-se de uma área de quase 2.000 ha e na rota haver muitos corredores, justifica-se a necessidade de dois ônibus para a condução dos alunos.

Através da pesquisas, foi possível verificar em atas de reuniões, que desde a criação do Assentamento, sempre houve uma grande inquietação e luta da comunidade para que o nome da escola fosse mudado de Escola Municipal Dona Margarida Maiche Sallaberry para Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Setembro – “1º Conquista” e, que fossem implantadas as séries finais do Ensino Fundamental.

A justificativa para tal reivindicação é visível na fala de um pai, que relata que a implantação da escola com muita luta, mas, apesar disso, ainda havia descontentamento quanto ao nome e, ao fato dos filhos terem que se deslocar a outras escolas para concluírem o Ensino Fundamental:

A escola foi implantada com muita luta, mas o modelo de escola não satisfazia as nossas necessidades. Nós passamos pela luta para diminuir a grande desigualdade social que se vive nesse país, sendo que aquele modelo de escola era uma imposição para o assentamento como uma escola rural e que nem o nome da escola as famílias puderam decidir (Ata Escolar 2010 p.15).

Continuando a pesquisa nas Atas, verificou-se que conforme ofício 03 do Conselho Municipal de Educação, Lei Municipal nº 1579 de 27 de setembro de 1993-CME, comunica à Secretaria Municipal de Educação, através do ofício 06- CME, em 23 de dezembro de 2013, houve a autorização e credenciamento dos anos finais da escola. Quanto ao nome do educandário, o Decreto Municipal 380, de 31 de outubro

de 2013, altera, a partir de 1º de janeiro de 2014, o nome para Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Setembro – “1ª Conquista”.

A justificativa para escolha deste nome é que foi na data de 11 de setembro do ano de 1996, houve a realização do sorteio da localização dos lotes das famílias que foram assentadas naquela localidade e, por ser a escola a primeira conquista após eles estarem assentados. Até essa data, desde a chegada ao acampamento, em agosto de 1995, as famílias estiveram acampadas em lonas e, algumas famílias alojadas nas peças da Sede da Fazenda, sem área exata demarcada dentro da propriedade.

Em relação às matrículas na escola, anualmente há uma divergência, pois há alunos que residem na localidade, porém, por vontade dos pais ou responsáveis, são matriculados na zona urbana, deixando de estudar na localidade. O Poder Público, através da Secretaria de Educação, disponibilizava linhas de transporte escolar, nos turnos da manhã e tarde para a sede do município, viabilizando a saída desses alunos, ocasionando um baixo número de matrículas na escola, o que pode futuramente ser prejudicial e acarretar o fechamento da escola, com a alegação de pouco número de matrículas.

Em se tratando de uma comunidade localizada na zona rural, onde o trabalho e o manejo do solo e dos animais é a principal fonte de renda das famílias de pequenos produtores, é perceptível o reflexo da economia no cenário escolar, que vem ao longo dos anos reduzindo o número de alunos.

Para isso, a equipe gestora<sup>1</sup> e Conselho Escolar<sup>2</sup> mantêm tratativas constantes com a Secretaria Municipal de Educação e Executivo Municipal, no intuito de que os alunos residentes da localidade efetivem, neste local, suas matrículas, usando como amparo legal o Decreto Municipal de Zoneamento de nº 83, de 02/01/2015, que determina a prioridade de matrícula de alunos em unidades escolares próximas às suas residências e dá outras providências.

---

<sup>1</sup> Entende-se por equipe gestora a direção representada pela Diretora da escola e a coordenação representada pela Supervisora Pedagógica.

<sup>2</sup> O Conselho Escolar é representado pelo segmentos de pais, alunos e comunidade escolar dentro de proporcionalidades que manda a lei e tem seu Presidente a Gestora da unidade.

Os alunos da localidade, desta forma, frequentariam a referida escola, já que lhes é garantido o acesso e a permanência nela, através da oferta de turmas completas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com professores efetivos do quadro, além de linhas de transporte em toda localidade, permitindo o acesso dos alunos até a escola de forma segura.

Equipe gestora e conselho escolar utilizando-se de meios legais e reuniões com o executivo municipal, através do decreto de zoneamento e tratativas junto à comunidade, buscam estabelecer normas para que os alunos sejam matriculados na escola, assegurando que os residentes na localidade tenham matrícula garantida com acesso e permanência do educando no lugar onde reside.

Existe a necessidade de buscar a compreensão das motivações que levam os pais a deixarem de matricular seus filhos no local onde vivem e qual o papel da escola neste contexto, tentando estabelecer estratégias para evitar que os alunos se desloquem para cidade.

Entretanto, como analisam Kolling, Nery e Molina (1999), a educação não impedirá o êxodo rural, a não ser que venha acompanhada de mudanças nas políticas agrárias e agrícola do país.

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p.25-26).

Atualmente, a escola oferece Educação Infantil, no nível de pré-escolar e Ensino Fundamental de nove anos, na modalidade presencial, totalizando em 2019, 50 estudantes matriculados.

Em relação aos recursos humanos a escola tem seu quadro docente com a composição conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Composição do quadro docente escolar

Iniciais Quadro Funcional	Formação Pedagógica/Titulação	Tempo de atuação na Educação	Tempo de serviço da escola	Situação Funcional
---------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	-----------------------

PD	Licenciatura Pedagogia /Pós em Supervisão. Escolar	12 anos	06 anos	Efetiva
PC	Lic. Pedagogia/Pós em Supervisão/ Cursando Mestrado	15 anos	05 anos	Efetiva
PEI	Lic. Pedagogia/Pós em Supervisão/	10 anos	1 ano	Contrato
PEF1	Licenciada Pedagogia/ Pós Graduação em Supervisão e Psicopedagogia	26anos	3 anos	Efetiva
PEF3	Licenciada Geografia/Pós em AEE	30 anos	8 anos	Contrato
PEF4	Magistério/Cursando Pedagogia	16 anos	4 anos	Efetiva
PEF2	Licenciada Pedagogia/ Pós Graduação em Supervisão e Psicopedagogia	26anos	3 anos	Efetiva
PEF5	Cursando Pedagogia	16 anos	8 anos	Efetiva
PLP	Licenciatura em Letras/Pós em Literatura	08 anos	07anos	Efetiva
PM	Licenciatura Matemática/Pós em AEE	10 anos	10 anos	Efetiva
PCAR	Téc. Agrícola com formação pedagógica/ Mestrado em Educação	15 anos	05 anos	Efetiva
PH	Graduação em Direito/ Licenciado em História cursando Doutorado	06 anos	06 anos	Efetiva
PG	Licenciado em Geografia/Pós em Geografia e Meio Ambiente	08 anos	03 anos	Efetiva
F1	Ensino Fundamental	8 anos	8 anos	Contrato
F2	Ensino Médio	19 anos	5 anos	Efetiva

Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se, ao observar o quadro de pessoal, que os profissionais da escola são em maioria efetivos do quadro e bem qualificados com especialização em alguma área afim, alguns com Mestrado concluído e, outros cursando, entretanto observa-se que nenhum apresenta formação específica da Educação do Campo.

Neste caso, observa-se a importância da Equipe Diretiva incentivar e fomentar a construção de uma proposta pedagógica mais reflexiva aos conteúdos programáticos do campo para uma melhor qualificação destes profissionais

Em relação à constituição da equipe diretiva da escola, os cargos de Direção e Coordenador são indicações do Prefeito Municipal, sendo condição para tal nomeação que o funcionário seja efetivo do Plano de Carreira e a aprovação e consenso do Conselho Escolar, que sempre é consultado em relação a sua atuação frente à escola.

Convém observar que o fato de ter os cargos de Direção e Coordenação de escola escolhidos pelo poder público influencia diretamente na gestão escolar, pois além de não ter autonomia financeira, os gestores ficam atrelados aos interesses do governo impossibilitando um espaço efetivamente democrático.

Embora a designação da equipe diretiva não aconteça de forma que a lei da gestão democrática prevê, a escola conta com o Conselho Escolar com suas funções consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e deliberativa, muito articulados trazendo maior transparência e legitimidade às tomadas de decisões.

Os integrantes são presentes e sempre que solicitados no ambiente escolar em reuniões, eventos, grupos de trabalho, são peças fundamentais para a tomada de decisões e reivindicações junto à gestão escolar. São escolhidos mediante eleição e sua composição é formada por pais, professores, alunos e funcionários que, nas proporcionalidades permitidas pela Lei, têm espaço, voz e são atuantes na participação e deliberação em ações financeiras, administrativas e pedagógicas, sendo consideradas as únicas representações democráticas, colocando a comunidade escolar presente no processo decisório das ações da escola.

Quanto à oferta de ensino a Escola 11 de Setembro – “1ª Conquista”, oferece turmas da Pré-escola ao 9º Ano do Ensino Fundamental e, atualmente encontra-se com 50 alunos matriculados. São oferecidas aulas regulares no turno da manhã e alguns dias à tarde para reforço.

Aos alunos com necessidades específicas especiais, é oferecido atendimento duas vezes na semana, por um profissional de Educação Especial em sala especial de forma individualizada e direcionado às suas dificuldades. Também, quinzenalmente, uma Psicopedagoga realiza atendimentos e encaminhamentos dos alunos a médicos neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos ou psiquiatras para avaliação com melhor diagnóstico. Aos alunos que precisem de profissionais mais especializados é fornecido o transporte até a cidade para o atendimento.

A escola, sempre que possível, procura participar dos eventos proporcionados aos alunos na cidade ou em outras localidades como feiras, teatro, jogos e eventos realizados por outras escolas, que tenham o objetivo de integrar os alunos e divulgar a cultura de suas localidades. Um dos agravantes para participação dos alunos dá-se em relação aos horários de realização e o acesso deles, pois os alunos dependem de transporte para poder participar.

A escola realiza muitos eventos em sua sede em parceria com sua comunidade. São eventos comemorativos de datas, que contam com a participação de pais, familiares e até mesmo moradores da localidade e que servem para reunir a comunidade, não somente para festejos, mas também para discussões de assuntos pertinentes a problemas que estão acontecendo na localidade. São parceiros frequentes órgãos como Sindicato dos Trabalhadores Rurais, EMATER - RS, universidades da região, SEAPDR (Secretaria Estadual da Agricultura, Pecuária e Desenvolvimento Rural) trazendo projetos que são desenvolvidos e também cursos com temas afins, sugeridos e de interesse da comunidade. Os alunos também participam dos eventos, sendo através de apresentações e participação nas ações propostas pelos parceiros.

No âmbito municipal, secretarias como de Agricultura, Meio Ambiente e Saúde realizam constantemente ações em parceria com a escola para atendimento da comunidade em relação aos assuntos referentes à agricultura, pecuária, melhoramento de estradas, atendimento médico-odontológico e discussões à respeito dos recursos hídricos.

Com isso família – escola aproximam-se, justificando a referência sobre essa aproximação que existe entre o ambiente escolar e a comunidade, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), observamos o seguinte:

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

Como orientam os PCNs, através de suas ações, a Escola 11 de Setembro reflete e relaciona-se com a comunidade onde está inserida, podendo-se afirmar que a escola não é somente articulada à comunidade e, sim parte dela, uma é referência para outra (escola-comunidade), tanto em seus anseios como em suas lutas.

Por reivindicação da comunidade e organizada com o intermédio da equipe diretiva e Conselho Escolar, a escola é utilizada como um espaço de descentralização da administração comunitária, onde é possível ouvir os anseios e as necessidades dos pais e moradores da localidade na qual a escola está inserida.

Além do currículo normal, a escola conta com a disciplina de administração e agricultura com aulas práticas e teóricas. A disciplina tem a pretensão que os saberes oferecidos aos sujeitos contribuam na transformação das relações de trabalho e de processos produzidos para apropriação cultural através de projetos referentes à prática de uma agricultura preocupada com solo e as questões ambientais bem como o estudo de temas relativos à cultura campesina.

No pátio da escola há uma horta escolar que sempre conta a participação de pais e comunidade para implantação dos postes, da tela e manutenção do entorno. Os alunos têm aula prática e aprendem sobre o preparo do solo, os cuidados com a plantação, plantio de árvores, legumes e vegetais, formas de combater pragas de forma natural, compostagem etc. A produção é agregada à merenda escolar beneficiando a todos.

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).

Para Martins (2008), ao referenciar os sujeitos do campo, estamos revendo a sua trajetória de luta na perspectiva de ser o campo o espaço de vida e, por conseguinte, sua identidade com a terra e o processo de produção, produzindo-se, e constituindo-se como sujeito cultural acerca de um desenvolvimento rural sustentável.

Ações práticas como a horta escolar e os mutirões de limpeza com a comunidade identificam desafios e necessidades da escola. Como a escola possui uma extensa área em seu entorno, comumente a comunidade disponibiliza-se para um mutirão de limpeza, evitando o acúmulo de sujeira e a presença de animais peçonhentos que possam pôr em risco a saúde dos alunos e profissionais que ali trabalham

Ao participar destas práticas, o aluno situa-se como participante da sociedade e a escola faz, do desafio e das necessidades, matéria-prima básica para uma organização pedagógica de ensino e aprendizagem de maneira que traz a vida para dentro da escola. Ao atender às necessidades, vai produzindo-se o conhecimento e ampliando a visão de mundo das crianças com o objetivo de que ela aumente sua capacidade de transformar e agir sobre a realidade onde vive.

Dentro de um contexto e debate em torno da educação, especialmente a formal do meio rural, pensar uma proposta pedagógica para as escolas do campo é pensar um conjunto de transformações que a realidade vem exigindo para a escola de educação básica e esse movimento somente é possível com a presença de sua comunidade.

## **2.1 Diagnóstico**

Propor uma reflexão sobre o PPP da escola surgiu da minha experiência diária enquanto profissional, das reivindicações e conversas em reuniões de pais, bem como das várias situações que vem se configurando no contexto diário da escola, onde políticas por uma educação para o campo são discutidas e precisam ser implantadas a fim de atender à realidade dos estudantes que vivem no campo.

Como embasamento para pesquisa, observou-se inicialmente o documento de PPP da escola aprovado no ano de 2013 para que, através da análise documental, pudessemos verificar como ele foi organizado, os objetivos da instituição, seus princípios norteadores, sua identidade, os caminhos para o trabalho desenvolvido na instituição e, se foi elaborado de acordo com a realidade da escola, com a participação da comunidade na qual está inserido.

Tomou-se como base legal, o Decreto Presidencial N° 7.352, de 04 de novembro de 2010, que define políticas de Educação do Campo, onde, em seu Art. 2º, define como princípios da Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social,

economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Compreendendo-se o projeto político pedagógico como fruto de um trabalho coletivo na escola, além da sua dimensão burocrático-administrativa, tem a função de revelar a identidade da escola e transmitir uma visão de campo, de educação e de política pública que valorize seus sujeitos, o trabalho e processo formativo voltado para transformação.

Quanto à forma de organização, LIBÂNEO (2004, p. 164-165) sugere que o PPP tenha um roteiro, que contemple nove grandes itens:

I. Contextualização e caracterização da escola - está relacionado à identidade da escola, seu histórico, situação física, recursos humanos e materiais.

II. Concepção de educação e de práticas escolares – estatuto, regimento, planos e projetos existentes, desempenho escolar dos alunos e desempenho global da escola.

III. Diagnósticos da situação atual – o diagnóstico trabalha a dimensão da realidade. Que características tem a comunidade, a escola e a clientela a escola que atende.

IV. Objetivos gerais – Para que um projeto dê certo, é muito importante definir objetivos gerais em relação aos problemas definidos quanto a: contexto e características da escola, resultados educacionais e convivência.

V. Estrutura de organização e gestão – que formas de organização e gestão escolar são adotadas, como se dá a participação da comunidade na gestão da escola.

VI. Proposta curricular – Como a escola vem trabalhando o atendimento à Base Nacional Comum, integração de disciplinas e definição de temas transversais.

VII. Propostas de formação continuada de professores – acesso dos professores à qualificação.

VIII. Proposta de trabalho com os pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica – Formas de integrar a comunidade à escola através de parcerias com pais e entidades.

IX. Formas de avaliação do projeto – O projeto deve ser objeto de avaliação continuada.

Analisando o PPP da escola, percebeu-se que o documento atual não apresenta nenhum item conforme a organização sugerida por Libâneo(2004). Inicialmente traz em sua organização o histórico, descreve objetivamente sua localização, a distribuição das turmas de Pré-escolar ao 9º ano, o número de matriculados (sessenta e três alunos), o número de profissionais da escola, descrição das salas e de dependências do prédio.

Dando sequência a análise, na página 06, o item Objetivo Geral do PPP, encontra-se descrito o seguinte:

Envolver sociedade, família e educando, na busca da conscientização dos cidadãos, proporcionando situações de mudança, transformação e valorização da cultura local (PPP, 2013, p. 06).

Do item Filosofia da escola, na p.07, foi descrito o seguinte:

Oportunizar a educação a todos, sem distinção, preparando o aluno para o exercício da cidadania, desenvolvendo o senso crítico e as capacidades individuais, tornando-o atuante e responsável dentro do meio social (PPP, 2013, p. 07).

Ao analisar estes dois itens, buscou-se identificara concepção filosófica em que está embasado o trabalho didático e pedagógico, no entanto, percebe-se uma distância na proposta, tanto na filosofia da escola como nos objetivos, que a possam referendar como uma escola do campo.

Entretanto, e neste único momento até então, ao analisar os objetivos da escola, verifiquei que oferece a expressão “valorização da cultura local”, o que pode ser considerado um bom indicativo devendo a contextualização dos conhecimentos, o ensino e aprendizagem dos saberes e fazeres do campo e no campo serem integrados com a pluralidade histórica e cultural da comunidade.

Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 2, Parágrafo único, o texto vem ao encontro da formação de um cidadão conhecedor de suas raízes culturais, sem deixar de lado os conhecimentos fruto da luta dos movimentos sociais do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede

de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001).

Na análise do documento, foi possível perceber que o restante do documento descreve a distribuição temporal dos Componentes Curriculares, apresentando as finalidades, objetivos e conteúdo dos diferentes níveis de ensino oferecidos, no caso, Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º a 9º Ano.

Percebe-se que efetivamente não foram contempladas nenhuma das propostas para a organização do documento de PPP em vigência e, ainda em se tratando de sua estrutura, segundo Vasconcelos (2002), não apresenta em sua organização, os três grandes elementos para a estrutura básica de um de PPP: marco referencial, diagnóstico e programação.

Segundo Vasconcelos (2002), quanto à distribuição dos elementos, sugere-se que o marco referencial seja definido a partir do diagnóstico da realidade escolar. Todavia, o diagnóstico também não está presente no documento, não sendo possível observar características sociais, econômicas e culturais da comunidade e da escola, o que dá indícios da ausência da participação da comunidade no levantamento dos traços identificadores da escola para elaboração do documento de PPP.

Ao PPP das escolas do campo, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu art. 5º cabe contemplar quanto à diversidade, à especificidade dos sujeitos do campo, valorizando o trabalho, a cultura, a identidade, seus modos de ser e de viver.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002, p. 32).

Observa-se também, baseado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a ausência de uma proposta de atendimento à inclusão com maior flexibilidade, que venha contemplar os alunos portadores de necessidades especiais que ingressam na Escola 1ª Conquista.

Segundo referências lidas, nota-se que para os educadores, o documento não contempla uma metodologia de trabalho específica e, em nenhum momento são previstas no documento ações referentes à formação continuada de professores – em particular no que tange à concepção de Educação do Campo. Quanto a esse aspecto, Caldart (2004, p. 36) afirma que:

[...] o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas

Levando em conta que a maioria dos professores da escola, segundo observações realizadas nos arquivos dos funcionários, possui formação em Pedagogia, que pouco ou nada discute sobre a realidade agrária do país. Considera-se a necessidade de estar previsto no PPP da escola o trabalho coletivo para uma formação continuada com ênfase nos princípios da Educação do Campo

Verifica-se, na análise do PPP da Escola 11 de Setembro, a distribuição curricular dentro da Base Nacional Comum, sugerindo como deve ser a proposta de trabalho dos professores com palavras comuns de sugestões didáticas que se distanciam dos debates da Educação do Campo, no que tange ao reconhecimento do trabalho na terra, da cultura, diversidade e história dos povos do campo. Nesse sentido, há indícios, após a realização de leituras, que estamos lidando com um documento que tem uma concepção urbana, onde as palavras foram colocadas para dar peso ao documento

Ao considerarmos o contexto e termos a consciência do processo de emancipação dos sujeitos do campo através da escola, do respeito à diversidade, da pluralidade, sejam eles assentados, indígenas ou trabalhadores assalariados, devemos ter em mente que esse processo é possível desde que o PPP desta Instituição contemple a perspectiva de terem o campo como espaço de vida, construído coletivamente.

A construção do Projeto Político Pedagógico da educação do campo apresenta-se como um desafio para a construção de uma prática educacional crítica e libertadora, construída pelos sujeitos sociais, que

possibilite romper com o autoritarismo social que se expressa em diversas práticas educativas como considerar o professor o agente centralizador das informações e as equipes técnicas administrativas como condutores do processo sem considerar a interlocução com os sujeitos do campo (PAIVA, 2008, p. 67).

Através da análise do PPP em vigência da Escola 11 de Setembro- “1ª Conquista”, percebe-se um documento que não contribui com o fortalecimento da identidade da escola, dissociado da realidade onde está inserido, estando elaborado de forma padrão, não mencionando nem identificando sua população, sendo estes elementos identitários que darão norte para elaboração de um PPP, como preconiza a legislação.

Analisando as atas de Reuniões Administrativo-Pedagógicas, onde através das assinaturas dos presentes percebe-se a participação da Comunidade Escolar, e que a periodicidade das reuniões é trimestral, tendo como principal objetivo questões da organização curricular, da avaliação, de medidas pedagógicas de caráter integrador com direitos e deveres de docentes, discentes e funcionários e discussões a respeito do calendário escolar.

Nas falas dos membros da Comunidade em nenhum momento há referência, nas atas, ao documento de PPP da escola, de sua construção ou discussão como se não fossem sabedores de sua existência nem de sua importância para organização escolar. Quando perguntados sobre o conhecimento do documento de PPP da escola, 100% responderam: “*não conheço, nunca vi*”, o que será exposto na avaliação do questionário aplicado, no decorrer da pesquisa.

Ainda como investigação diagnóstica, para um levantamento de dados sobre o conhecimento acerca do PPP em vigência na escola, foi aplicado um questionário aos professores da escola (APÊNDICE A) e outro aos membros do Conselho Escolar (APÊNDICE B).

No questionário do apêndice A, participaram cinco professores, escolhidos aleatoriamente, que estão em atividade na escola, buscando-se interpretar o conhecimento destes a respeito do documento.

A equipe pedagógica da escola (gestor, coordenação pedagógica e professores) é formada de doze educadores, alguns são licenciados em Pedagogia e os demais nas áreas específicas.

Os que responderam ao questionário foram cinco educadores: uma gestora e quatro professoras, que correspondem a 42% da equipe pedagógica. Outro aspecto a ser observado é que analisando a ficha dos funcionários, verificou-se que entre as professoras, apenas duas faziam parte do corpo docente da escola na data de aprovação do PPP em vigência.

Com o objetivo de buscar a concepção dos profissionais envolvidos sobre a Educação do Campo e tomar conhecimento da realidade social e do contexto onde a escola está inserida, o questionário (APÊNDICE A) serviu para diagnosticar e investigar entendimentos e conhecimentos que os professores trazem acerca de como o desenvolvimento profissional se articula ao PPP.

O questionário foi composto por cinco perguntas abertas e, para a análise das respostas, optou-se por discutir separadamente cada questão e, ao final, refletir o conjunto de informações, relacionando-as com a realidade da escola.

Em relação à pergunta “Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?”, 80% dos professores responderam que conhecem; 20% sabem da existência do documento, mas não sabem o que há nele e 40% declararam que o PPP não representa a realidade da escola, pois em nenhum momento refere-se à escola como do campo.

Em relação à questão “O que você entende por formação inicial e formação continuada?”, 100% responderam que entendem que formação inicial seria a formação do professor, o primeiro passo da carreira, definição da área que deseja atuar. 20% entendem formação inicial como a busca de conhecimento fundamental para exercer uma profissão/ etapa preparatória formal para futuro docente/ onde adquire conhecimentos pedagógicos específicos e conceitos teóricos para ação docente. Quanto à formação continuada, 60% compreendem a formação continuada como o aperfeiçoamento para manter o professor atualizado sobre as tendências educacionais e sabedor das mudanças na educação. 20% não têm entendimento claro sobre o que é formação continuada e 20% veem tal formação um como processo permanente de aperfeiçoamento, realizado durante a vida profissional que vise ampliar seu conhecimento dentro de seu campo e principalmente considerando sua realidade.

Em relação ao questionamento se os professores já haviam participado ou participam de alguma formação continuada e por quem era proposta, obteve-se o

seguinte: 80% participaram de formação proposta pela Rede Municipal de Ensino, 10% apontaram uma participação em uma formação continuada no ano de 2011, proposta pela UNIPAMPA e realizada na própria escola, com abrangência na Educação do Campo e, também dizem participar ativamente das formações propostas para a Rede de Ensino Municipal, enquanto 10% alegaram não participar de nenhuma formação continuada por não ter sido oferecida em sua área de atuação.

Ao questionar o compromisso de estar previsto no PPP a formação de professores, a maioria respondeu que acredita que este deve prever tais formações, devendo estar claro o plano de ação com temas dentro da realidade escolar e voltados à Educação do Campo.

Em relação à pergunta “Como você vê a Educação do Campo contemplada no PPP da escola”, 20% entendem que o PPP em nenhum momento contempla a Educação do Campo apresentando-se de forma fragmentada e fora da realidade da inserção da escola. 60% além de entenderem que o PPP não contempla a Educação do Campo, ainda comparam-no a um PPP de uma escola de zona urbana, sem nenhum vínculo com o campo, enquanto 20% responderam não ter conhecimento se a Educação do Campo é contemplada no PPP.

Analisando as respostas, percebe-se que a maioria dos professores tem conhecimento da existência do PPP da escola e até de seu conteúdo, pois se referiu a ele como fora da realidade, já que está se localiza na zona rural. Quando questionados sobre a previsão de formações pedagógicas no documento, a maioria tem o entendimento que o documento deva prever tais formações, o que não é observado na realidade. Ficou claro também, pelas respostas, que o PPP em nenhum momento contempla os saberes para que o homem continue no campo, e também não apresenta uma base metodológica para um conhecimento dentro da realidade escolar com temas voltados ao local onde a escola está inserida.

Em uma segunda etapa da coleta de dados, foi elaborado o questionário (APÊNDICE B) aplicado aos membros do Conselho Escolar, escolhidos por ser o coletivo que também pensa as finalidades e anseios da instituição. Na ausência dessas vozes, não há identidade, ocorrendo a homogeneização do currículo, emergindo assim as características hegemônicas representativas na instituição que, conforme ROCHA (2018, p. 324), vem assim justificada:

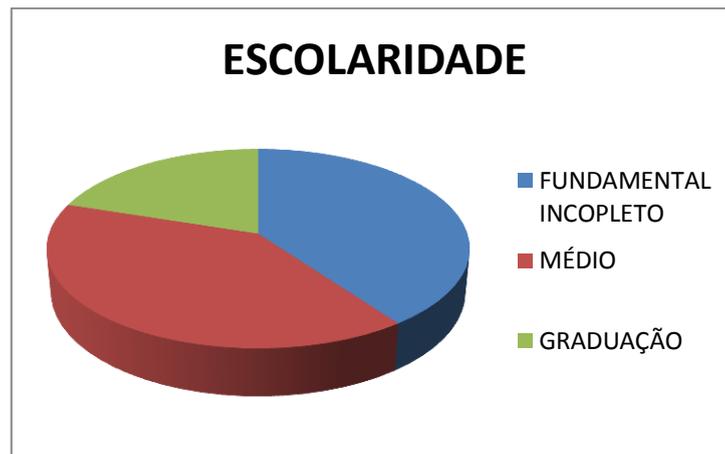
O conselho traz vozes diferentes e discordantes para dentro da escola, fazendo refletir sobre a heterogeneidade da comunidade escolar e do movimento da realidade.

Através da participação do Conselho Escolar e de suas manifestações, é dada visibilidade à identidade da escola e ao coletivo para pensar os anseios da comunidade e assim, garantir a democracia participativa.

A amostra foi composta de 50% de pais e responsáveis participantes do Conselho e o questionário em questão possuía oito perguntas, sendo três objetivas e as demais abertas.

Quanto à escolaridade, conforme gráfico 1, 40% dos integrantes têm Ensino Fundamental incompleto, 40% Ensino Médio e 20% Ensino Superior, ficando evidente que 60% da composição do Conselho Escolar têm expressivo grau de escolaridade o que oportuniza indivíduos mais cientes das suas atuações e das funções burocráticas, enquanto membros de um Conselho Escolar.

Gráfico 1: Escolaridade

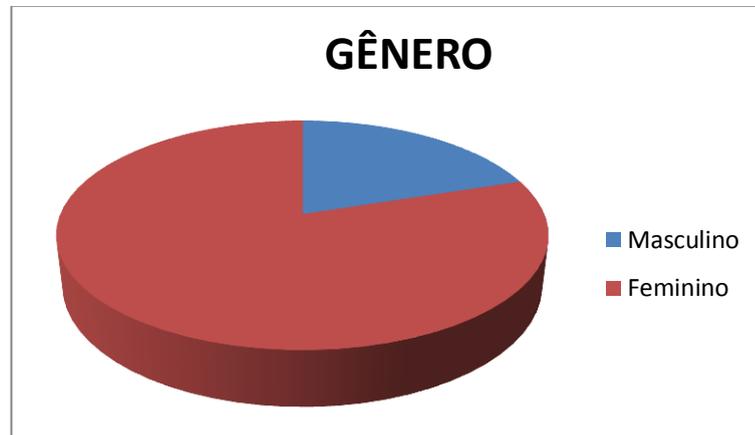


Fonte: Questionário aplicado aos membros do Conselho Escolar – Abril/2019

Abaixo segue o gráfico que traz a identificação quanto ao percentual de gênero, onde se percebe que 80% dos Membros do Conselho são do sexo feminino, revelando que quando se trata dos assuntos relacionados à educação dos filhos geralmente são as mulheres que têm maior participação neste assunto, ficando o universo masculino com menor participação. Não podemos destacar que houve um

avanço nesse campo e, que a figura masculina dentro da escola vem crescendo, entretanto, fica nítido que nesta localidade, a mulher ainda ocupa e se dedica a maior parte do tempo aos filhos.

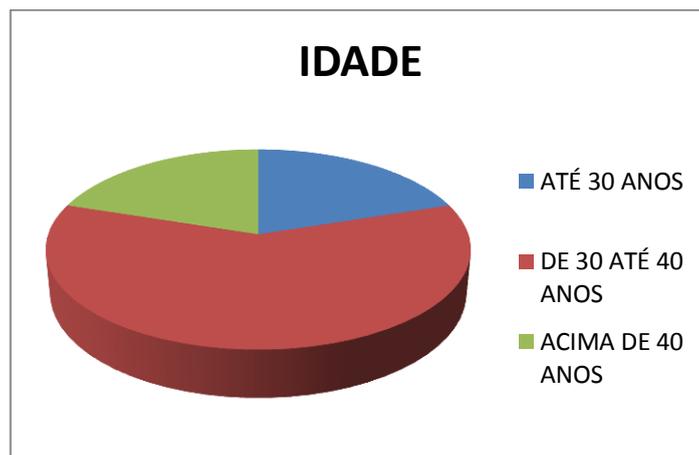
Gráfico 2: Gênero



Fonte: Questionário aplicado aos membros do Conselho Escolar – Abril/2019

Quanto ao aspecto cronológico, podemos observar que o Conselho Escolar da Escola 11 de Setembro apresenta um aspecto muito jovem, onde 60% das pessoas têm entre 30 e 40 anos e 20% tem até 30 anos de idade. Somente 20% têm mais de 40 anos.

Gráfico 3: Idade



Fonte: Questionário aplicado aos membros do Conselho Escolar – Abril/2019

Quando perguntados, através do questionário (APÊNDICE B), se conheciam o PPP da escola ou haviam participado de sua construção, os conselheiros em sua totalidade responderam que além de não conhecerem e não ter participado de sua construção, nunca haviam visto o documento.

Na sequência, a pergunta referia-se ao entendimento que os Conselheiros tinham a respeito de um documento de PPP:

**C.1**-“Projeto importante para o desenvolvimento e acompanhamento da escola, onde nesse espaço todos os agentes da escola devem participar opinar e serem ouvidos”.

**C.2** – “Não sei o que é”.

**C.3** – “Um documento muito **importante** para nossa escola”

**C.4** - “Ele é muito **importante** para escola”.

**C.5**- “É através dele que a escola trabalha, organiza seus conteúdos e eventos”.

Identifica-se que a palavra **importante** aparece no depoimento de 3 dos 5 membros, ficando evidente que, mesmo nunca tendo visto e participado de sua construção os membros do Conselho Escolar reconhecem sua existência como documento legal e de vital importância para a escola.

Em relação à questão que foi perguntada aos Membros do Conselho sobre a escola ter uma proposta pedagógica com conteúdos que abordassem o território e os sujeitos que vivem no campo, todos os membros concordaram e ainda lançam como contribuições as seguintes sugestões:

C1 – “[...] penso inclusive que seja construída e trabalhada a história do Assentamento, história da agricultura, e citar em que momento dessa história a escola se encontra, em qual cenário estamos inseridos.”.

C3 – “[...] todos vão decidir melhorias para a escola. Para organização dos conteúdos e eventos dentro da vida no campo, mas com a mesma qualidade das escolas da cidade”.

C4 – “Importante para o ensino dos nossos filhos e para organização da escola e as crianças têm que estudar os conteúdos tanto rural e urbano com a mesma qualidade de ensino”

Percebe-se uma preocupação dos membros do conselho, no que se refere a comparar a qualidade da escola do campo a da zona urbana. Entretanto, pensamos se a escola do campo deve ser entendida como uma escola diferente, pois, para Caldart (2003), a escola do campo não é diferente, mas um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu

trabalho e sua cultura. Admitindo que esses sujeitos possam intervir e modificar as relações sociais de seu grupo.

Nesse contexto, tendo em vista as análises de documentos da escola e os questionários aplicados, foi possível verificar que, mesmo a escola tendo seu Projeto Político Pedagógico, percebeu-se um documento dissociado da realidade. Nele não são encontradas pretensões a propostas de ensino quanto às concepções de educação, de ensino-aprendizagem, avaliação e conteúdos essenciais à educação do campo que a escola pretende trabalhar o que justifica, portanto, não terem sido encontradas referências no documento que o contemplem para uma escola do e/no campo.

Sendo este o tema que originou minha análise e pelo qual me interessei em propor uma reflexão com este relatório reflexivo, pretendi trazer à tona questões sobre a educação oferecida na Escola 11 de Setembro, refletindo se a população que a forma apenas reside no campo geograficamente ou se desenvolveu seu sentimento de pertencimento, de sujeitos que vivem e se relacionam com o campo participando, estabelecendo a colaboração da comunidade escolar. Enfim, discutir se o documento de PPP traduz a realidade da escola e reflete seu cotidiano.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Através do referencial foram revisitadas concepções que fizeram parte da construção durante o decorrer da pesquisa, e auxiliaram no entendimento de como se efetivam os contextos históricos e teóricos dos processos empíricos estudados na escola em questão.

#### 3.1 Concepção da Educação do Campo

Assim como a sociedade, a educação também passa por transformações. A Educação do Campo vem se construindo ao longo do tempo e é relevante conhecer sua trajetória para compreender sua origem

Durante o processo de colonização do Brasil, ficamos com a educação restrita à elite do país. Somente meio século depois, quando o país passou a ter sua primeira República com a promulgação da Constituição de 1934, é que haveria uma referência à educação rural com a perspectiva de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (SOARES, 2001, p.9).

Na década de 1960, com o desenvolvimento industrial fazia-se necessário que a industrialização, em plena expansão, tivesse mão de obra suficiente. Com o intuito de conter o fluxo migratório do campo para cidade, para essas pessoas que tinham na agricultura a principal forma de sustento, o estado começou a pensar no investimento em educação rural. Marlene Ribeiro, no Dicionário do campo, define a educação rural:

Identificação dos sujeitos a que ela se destina que de modo geral é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. (...). Para esses sujeitos, quando existe escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012, p.293).

Surge então a educação rural, ministrada na maioria das escolas rurais, que percebia o campo como um produtor agrícola, que tinha como objetivo promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória do campo para as cidades, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, o

qual fazia uso de uma educação voltada às populações urbanas onde, para ter sucesso estudantil e ser alguém na vida, a maioria dos alunos abandonava suas raízes e seus valores culturais.

Nessa direção, no foco do processo de industrialização, o campo gerava, submissamente, as condições para o avanço no desenvolvimento da industrialização que ocorria na cidade e no campo, ambos dependentes do capital externo.

Era uma proposta meramente profissionalizante da população agrícola – filhos dos trabalhadores, muitos sem-terra ou de pequenos agricultores- para a indústria em detrimento de uma perspectiva libertária na qual se percebia uma ausência de políticas públicas educacionais. Isso demonstra claramente que o ensino rural, em sua gênese, patrocinado pelos senhores de engenho ou fazendeiros e, incentivada e efetivada pelo Estado, forneceria um grande contingente de mão-de-obra fortalecendo assim as estruturas capitalistas com pessoas que tinham na agricultura sua principal forma de sustento.

O avanço do ensino rural justificava-se como a única forma de desenvolvimento para as comunidades do campo com propostas educacionais e um discurso de alienação e marginalização do pequeno agricultor, deixando de lado quaisquer possibilidades de manter a agricultura de subsistência e tratando a história e organização social dos homens, mulheres e jovens do campo, como mera mercadoria.

Como um contraponto à educação rural, ministrada na maioria das escolas rurais, que percebia o campo como meio de mero produto agrícola, surge a Educação do campo que vem questionar uma lógica da agricultura capitalista e que expulsa os sujeitos do campo, fazendo com que percam seu sentimento de pertencimento e sua identidade.

Caldart (2012) ressalta que a Educação do Campo nasce como Educação Básica do Campo, em contraposição à forma e ao conteúdo a expressão Educação Rural:

Como o conceito em construção, a educação do campo, sem deslocar do movimento específico da realidade que a produz, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas

práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p.257)

Para mudar o contexto, a partir da década de 1970, a luta por uma educação diferenciada nas escolas rurais passou a fazer parte das pautas de reivindicações dos Movimentos Sociais do campo, que lutavam pela terra, pelo trabalho e pela dignidade.

Estudos indicam que a educação como ensino rural, esteve historicamente presente em parte considerável dos discursos dos governantes, mas na prática passa a sociedade uma ideia de que somente através do avanço, modernização e mecanização das lavouras o campo iria se desenvolver, revelando o desrespeito ao homem do campo como prioridade em seus currículos escolares e direito à educação.

Em 1998 foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que promovia e geraria ações para escolarização dos povos do campo em âmbito nacional. Desse trabalho resultaram as duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, sendo a primeira em 1998 e a segunda em 2004.

### **3.1.1 - Marcos na luta- I e II Conferência Nacional por uma Educação Básica no campo**

Na década de 1990 diversos movimentos sociais, movimentos sindical, organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do Campo e da Educação; universidades, ONGs e centros familiares de formação por alternância, secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas convergiram suas forças e pensamentos num mesmo propósito de mudar a realidade da educação do meio rural.

Como resultado destes movimentos em defesa de melhores condições de vida aos camponeses, surge na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia no Estado de Goiás em 1998, o que somente mais tarde, em um

seminário que aconteceu em Brasília, no ano de 2002, recebeu o nome de Educação do Campo.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica no campo provocou uma mudança do contexto educacional do campo, pois vinha reafirmar a luta para concretizar o projeto educativo da escola/Educação no Campo e do Campo, com a proposta de prestigiar os conhecimentos formais e informais dos agentes /atores que compõem as comunidades rurais, agrovilas, de assentamentos, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e outras inseridas no campo,

Arroyo (2011), em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.16).

A partir das provocações de Arroyo (2011), a luta forjou um novo paradigma, onde a concepção de educação nasce das práticas e lutas dos camponeses contra o hegemônico capitalismo.

Conforme os autores, a expressão “rural”, refere-se a uma educação oferecida pelos ruralistas, os latifundiários, aos filhos dos empregados, em escolas que funcionavam num espaço cedido e controlado pelos patrões.

Utilizar-se-á a expressão campo e não mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito *camponês*. Um conceito histórico e político (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p. 26, grifo do autor)

Percebe-se que, a perspectiva de Educação do Campo requer um olhar diferenciado e a explicação de não se utilizar mais a expressão “rural” e sim, “campo”, por tratar-se de uma incoerência com o que se pretende e o que se possui.

A Educação do Campo, no Brasil, obteve avanços, fruto da organização de massa e do Movimento dos Sem-Terra que trazia em sua pauta de Reforma Agrária - o direito à educação pública e de qualidade. Porém, sempre enfrentando as forças antagônicas da elite ruralista que precisava ver mais ainda aumentado o fluxo humano migratório campo-cidade, para concretizar mais ainda o domínio dos latifundiários em prol do mercado agroindustrial moderno, cruel, excludente e opressor.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada em agosto de 2004, na cidade de Luziânia, Goiás, com a participação de diversos movimentos sociais, sindical, organizações sociais de trabalhadores do campo e da educação, universidades e ONGs vinculados aos interesses das comunidades camponesas e as comunidades tradicionais, que perceberam e denunciaram as carências e as necessidades da educação do campo. Surgiram assim, alguns pontos para construção de um projeto de Educação no Campo, a partir das concepções da Conferência:

I - A universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:

- Fim de fechamento arbitrário de escola, no campo;
- Construção de escolas no e do campo;
- Acesso imediato à educação básica (Educação infantil, fundamental e médio);
- Construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existências de escolas de educação fundamental e de Ensino Médio no próprio campo;
- Políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;
- Acesso às atividades de esporte, arte e lazer;
- Condição de acesso às pessoas com necessidades especiais.

[...]

III – Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:

- Formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- Formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
- Incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;

[...]

- Garantia do piso salarial profissional do educador e da educadora do campo;
- Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
- Garantia da constituição de redes: escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação de profissional de educadores e educadoras.

Considerado o marco na história das políticas públicas da Educação do Campo, o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, promoveria e geraria ações para a escolarização dos povos do campo através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária – PRONERA. Esse decreto, também possibilitou uma mudança de conceito de campo: mais do que perímetro não urbano, mas 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. Em seu inciso primeiro, assim institui como Política Nacional de Educação do Campo para determinar a população do campo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 01).

Portanto, conforme o inciso acima referido é dessa maneira que o campo é identificado como o espaço das florestas e campo onde vivem os diversos povos. Lugar de vida e também de educação, contemplando os trabalhadores do campo, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os caboclos entre outros, bem como o atendimento dos alunos residentes na área rural com uma política de Educação no Campo garantida.

Para tanto, é importante também ressaltar, o artigo 1º, do Decreto mencionado, o qual faz referência às populações do campo e a elaboração de seus PPPs:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela união em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste decreto.

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

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural:

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu Projeto Político Pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação [...] (BRASIL, 2010).

Dentre os princípios estabelecidos para a educação do campo, é possível perceber a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos políticos que estejam vinculados à realidade dos alunos, incluindo a sua relação com o espaço e tempo.

### **3.2 A Educação no Campo - Políticas Públicas e a Base legal**

Diante do inúmero descaso frente a dados, situações e do contexto do abandono das escolas do campo pelo Estado, através de iniciativas advindas de organizações nos movimentos sociais como resistência à maneira excludente como vinham sendo tratados, surgiram as lutas dos camponeses.

Em virtude das organizações dos movimentos sociais a partir das lutas, foi surgindo importante conjunto de instrumentos legais que vieram por reconhecer e legitimar as condições necessárias para que o direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo.

A redemocratização do país, após o período militar e a mobilização social tiveram seus reflexos na Constituição Federal em 1988. Esta consolidou o compromisso de Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, ao trazerem seu Art. 208 que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988), onde avanços significativos do atendimento

à população do campo foram percebidos e conquistados. Dessa forma, a educação do campo passa a ser abordada como segmento específico e com implicações sociais.

Com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) – que em seu texto redacional reconhece a diversidade do campo e estabelece em vários artigos as orientações para atender esta realidade como política pública educacional, seriam mudados os rumos da Educação do Campo, como propõe no Art. 28, as medidas de adequação da escola à vida no campo:

Na oferta da 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 a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo Único: O fechamento das Escolas do Campo, indígenas e quilombola será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Direitos reconhecidos tanto na Constituição Federal (1988) como na Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional (Lei 9394/96), foram determinantes para a realização da 1ª Conferência de Educação do Campo, ocorrida em 1998.

Esse evento foi um marco no âmbito de conquistas celebradas pelos movimentos sociais do campo e estimulou as lutas em favor da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002 instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal acontecimento fortaleceu a discussão nacional da Educação do Campo com suas perspectivas e todas as especificidades, no sentido de promover um distanciamento do paradigma urbano de educação.

A Resolução CNE/CEB n.1 (BRASIL, 2002) dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e dispõe como segue

elementos essenciais para que a escola do campo cumpra seu papel de inserção cidadã da população rural.

[...] concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura dos pescadores, caçadores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas.

Com essa resolução, há o entendimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito à educação diferenciada, que extrapola a noção somente de espaço geográfico e considera as necessidades culturais, dos direitos sociais e a formação integral do indivíduo.

### **3.3 Projeto Político Pedagógico- a Gestão Democrática na escola do Campo**

A partir da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 e posteriormente com a LDB/96, iniciou-se um forte movimento para a descentralização da gestão escolar, abrindo espaços assim para uma maior participação da comunidade escolar na escola.

Desde então, a luta pela manutenção da participação da sociedade na escola pública, na organização de seus currículos, tem sido reforçada em textos constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o formato de Gestão Democrática da escola e dos sistemas educacionais.

A escola, como importante instituição social da atualidade e frente às responsabilidades com a sociedade deve retratar a identidade que atenda principalmente as necessidades da comunidade na qual está inserida e, uma identidade em função de sua função social, a qual se dará através da participação ativa da comunidade.

A construção coletiva do projeto político-pedagógico é fundamental para a democratização e conquista da autonomia da escola. Para Veiga (2009, p. 14):

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso

entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Conforme Veiga (2009), o trabalho pedagógico deve estar atrelado a um planejamento com base no projeto pedagógico, que oportunize ao professor a tomada de decisões, a autonomia, o estudo da realidade do aluno e a reflexão articulando assim o currículo entre o que está sendo ensinado e a realidade deste aluno. Nesse sentido, Veiga (2013) ressalta que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico e conquista da autonomia da escola.

O projeto político-pedagógico, por ser um documento de natureza democrática, deve contar sempre com a participação dos docentes, gestores e comunidade escolar em geral na sua elaboração, desenvolvimento e aplicação, servindo de base para que a gestão democrática seja instaurada de fato na escola.

Conforme o Art. 206, inc. I a VII, o ensino público terá como princípio a Gestão Democrática e a garantia de qualidade no ensino.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;  
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
 VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, estabelece o princípio de Gestão Democrática e indica que os sistemas de ensino definirão as normas de Gestão Democrática do ensino bem como a participação da comunidade escolar, reforçando assim, o princípio da gestão democrática na escola, como é possível verificar nos seguintes artigos:

Art. 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação.  
 Art. 12. Dispõe: “Os estabelecimentos de ensino [...] terão incumbência de: (Inciso I:) elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Art.13. Das incumbências dos docentes, o Inciso I lê: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; e o Inciso II lê: elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

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

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

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

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

É a partir desta concepção de gestão escolar democrática, que o Projeto Político Pedagógico da escola se configura como um documento teórico-prático e pressupõe a participação dos segmentos da comunidade escolar em todos os aspectos da organização da escola, norteando assim, os profissionais da educação para que a escola desempenhe sua função.

É importante ressaltar que, em se tratando de um PPP, entende-se que o documento somente se concretizará efetivamente, à medida que exista a democratização das decisões e que todos sejam responsabilizados e sujeitos do processo e construção do documento.

Conforme Veiga (2013), o Projeto Político Pedagógico, quando construído de forma democrática e com a participação de todos, apresentará posições que estejam em consonância com as experiências sociais da escola, além também, de auxiliar na sua organização interna.

[...] Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico (sic) com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2013, p.13).

É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir e, pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino.

Por este motivo que o PPP, além de pedagógico é político, pois envolve a comunidade e suas relações, enfim, a realidade na qual a escola está inserida e deve estar em permanente reflexão e discussão na busca de alternativas viáveis a sua intencionalidade.

Sendo a identidade da escola, nele estarão previstas a construção dos objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como nas funções administrativas, fazendo, portanto parte do planejamento e da gestão escolar.

Para que a reestruturação do PPP seja possível, a participação dos professores é de suma importância, pois constitui parte do processo da construção democrática da escola, oportunizando a todos que fazem parte da escola situações que viabilizem o pensar e o realizar dos processos de ensino e aprendizagem e a garantia do direito à educação e ao conhecimento.

### **3.4 A Educação do Campo e os movimentos sociais**

Ao tratarmos da Educação do Campo estamos tratando uma concepção que tem sua gênese nos movimentos sociais e nas discussões agrária, econômicas, sociais e políticas que com a consolidação da aprovação da Reforma Agrária<sup>3</sup>, na Constituição de 1988, teve suas propostas relativamente efetivadas, após levarem algum tempo para saírem do papel e das linhas dos documentos oficiais.

Historicamente, o desenvolvimento rural no campo brasileiro foi dominado pelas grandes propriedades, com interesse na produção, marcando uma característica com uma perspectiva colonizadora, paternalista e elitista e ainda, nos dias atuais, deparamo-nos com uma educação urbana sendo implantada nas escolas do campo. Gritti (2003) em “Educação rural e capitalismo” descreve uma educação rural marcada por disparidades, onde a própria formação docente e a demanda de profissionais para lecionar é pensada para a educação urbana

Contrapondo-se a essa perspectiva, de reproduzir no campo a escola urbana, surge à educação do campo que tem sua gênese dos movimentos de luta dos movimentos sociais. Nasce a partir do setor de educação do MST, quando em 1997

---

<sup>3</sup>Reforma Agrária é uma política de reorganização de estrutura fundiária, definida pelo Estatuto da Terra de 1964, com o objetivo de promover e proporcionar a redistribuição de propriedades rurais, ou seja, efetuar a distribuição da terra para a realização de sua função social.

é realizado o 1º encontro Nacional de Educadores nas áreas de reforma agrária, surgindo como uma concepção com uma proposta pedagógica e de ensino de transformação social que tem em sua base o resgate de questões da própria territorialidade e das pessoas que ali convivem. Muito importante, mas negligenciada, até então, pelas políticas públicas de ensino.

Concomitantemente, na luta por uma real aplicabilidade da lei de distribuição fundiária em 1984, começaram a acontecer efetivamente, algumas mudanças nesse contexto por meio de movimentos organizados, que entre eles o de maior destaque na luta pela terra é o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ou Movimento Sem Terra).

O modelo de escola rural que chegava ao campo pelas mãos das elites tinha como função fazer a adaptação do trabalhador ao mercado de trabalho, com currículos descontextualizados, ignorando a identidade do camponês. Passou a ser contestada a partir da década de 1990, levando os trabalhadores do campo perceber que a luta pela terra, trabalho e condições de vida não seria completa se junto, não houvesse a luta pelo acesso à educação. Desta forma começava a organização e luta de pais e assentamentos para assegurar o direito de crianças à escola, capaz de corresponder aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas.

A origem da educação do campo está na luta social difundida pelos movimentos sociais mediante suas necessidades, organizados, que percebem que a luta pela terra é insuficiente se não houver acesso à educação mediante as necessidades dos trabalhadores do campo.

Através do Encontro Nacional de Reforma Agrária e das Conferências Nacionais de Educação, os trabalhadores afirmam uma proposta de educação para os trabalhadores do campo, ficando claro que não era para o campo e sim do campo. Nessa tomada de consciência nota-se que os trabalhadores se colocaram na centralidade, sendo considerados os protagonistas da luta.

Logo, pode-se dizer que a origem e a materialidade da educação do campo estão na luta social difundida pelos movimentos sociais, mediante suas necessidades dos trabalhadores, quando percebem que a luta pela terra é insuficiente se não houver acesso à educação.

A educação passa a fazer parte da plataforma de luta dos trabalhadores que ao constatar coletivamente o processo de exclusão histórica, passam a reagir para o novo modelo de educação e na luta por políticas públicas.

Segundo Caldart (2008), a materialidade da educação do campo, não está no patronato como na educação rural, mas está na luta dos trabalhadores quando começam a lutar por escolas, por políticas públicas do campo, por uma pedagogia dos movimentos sociais, ou seja, processo de aprendizado de construção pedagógica a favor da democratização do conhecimento.

A materialidade de origem(ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública-Educação. É a relação, na maioria das vezes tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo [...] à medida que a Educação do Campo vai se afirmando na sociedade, que entra como nome de secretarias ou coordenações de governos, que aparece como especificidade de preceitos legais, que dá nome a cursos e a linhas de pesquisas, que indica determinadas práticas ou reflexões de movimentos sociais, de movimentos sindicais ou de grupos sociais específicos, começa a aparecer uma tendência que desloca a Educação do Campo de sua identidade originária. A tendência é a de deslocar esses termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflito (CALDART, 2008, p.65).

E diz ainda que para pensar a Educação do Campo é preciso pensar nos elementos da tríade, observando o seguinte: o campo, como espaço rural, não pode estar dissociado da discussão, pois nele há uma disputa do agronegócio e da agroecologia que produz a vida, cultura e conhecimento. A universalização do direito à educação aos trabalhadores do campo dá-se através da luta por políticas públicas e quanto à educação vinculada aos movimentos sociais, se não consolidar uma concepção de educação coerente com o projeto ensino de base camponesa que se contraponha ao modelo capitalista.

Ao tratarmos de educação do/no campo é necessária à compreensão do que é o campo brasileiro hoje, não sendo descolada de sua materialidade que é o campo em movimento, portanto é possível perceber que não há uma única lógica de organização da vida neste espaço.

Pelo processo de formação da sociedade brasileira, se constituiu no final dos anos 1990 duas principais lógicas: uma que pensa o campo como espaço de produção de riqueza e de mercadorias para satisfazer os interesses do capital

formando uma aliança de vários setores como latifúndio, das transnacionais, do capital bancário, do agronegócio, que é uma forma de se perceber e agir no campo. O agronegócio por sua vez funciona ancorado basicamente na mecanização pesada, concentração de terra, e conseqüentemente um êxodo rural, ressaltando a importância de perceber a educação do campo no âmbito social e não apenas local e no espaço.

Essa maneira de organizar a vida se defronta com a lógica camponesa que a partir de pequenos agricultores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas enfim, todas essas comunidades que sempre existiram no campo, baseada diversificação de cultura, produção de alimentos saudáveis, novas relações com pessoas e ambiente, ficando claro que quando falamos em campo estamos falando de todo este espaço de contradições que estão presentes.

Ainda tratando de educação “do” e “no” campo, Caldart (2008) explica que o prefixo “no” se refere ao direito que têm estes povos de terem a escola no campo, no lugar onde vivem; já o prefixo “do” tem uma conotação pedagógica e política, que significa que não basta a escola estar localizada no campo e sim que esta deve partir da realidade concreta destes povos do campo, levando em consideração a sua cultura, a história, a memória destes sujeitos. A educação constitui-se assim em um projeto que busque de fato, desenvolver as necessidades humanas e sociais desses povos do campo.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

### 4.1 Metodologia da investigação

Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, através da observação, análise e interpretação dos dados, buscou-se que os participantes da pesquisa se sentissem responsáveis com a proposta de refletir se o PPP da escola e, se contempla uma perspectiva de uma escola do campo que represente uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referência as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo

Para Saviani (1991, p. 120) 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.

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.

Nesse sentido, foi utilizado como método de pesquisa o procedimento de pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2011), vem ganhando importância em diversos âmbitos de pesquisa, podendo exercer um papel significativo na aprendizagem e nos estudos de pesquisadores e participantes envolvidos. Segundo esse autor, a pesquisa-ação é definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

Ao refletir com a comunidade escolar, como está perpassando a incorporação dos saberes e os fazeres do campo no Projeto Político Pedagógico da Escola 11 de Setembro – “1ª Conquista” justifica-se a definição do procedimento da metodologia interventiva de pesquisa-ação como estratégia metodológica em caráter de pesquisa social observando os aspectos apresentados por Thiollent (2005, p.18-19):

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Na fase de definição da pesquisa-ação Thiollent (2011), esclarece dois objetivos da metodologia: o prático, que visa contribuir com uma avaliação do problema central da pesquisa, e, o objetivo de conhecimento, no qual obterá informações aumentando assim, o conhecimento de determinadas situações.

Segundo Thiollent (2011), 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.

Em relação ao ciclo básico de reflexão-ação, a metodologia que está inserida nos inúmeros tipos investigação-ação, deve-se aprimorar a prática entre a ação e a investigação ao seu respeito, com planejamento e avaliação buscando um maior aprendizado ao longo do processo em relação à prática e a própria investigação (TRIPP, 2005). Para isso, o autor apresenta o ciclo da investigação-ação que se resume em quatro ciclos: planejar agir, descrever e avaliar, representados na figura a seguir:

Figura 4: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação- ação



Fonte: (TRIPP, 2005).

Partindo dessa definição de escolha da metodologia do processo e do pressuposto buscou-se não ser unicamente uma pesquisadora, e sim, contribuir de maneira significativa com o processo de ressignificação do Projeto Político Pedagógico da escola, articulando-o aos saberes e fazeres do campo, possibilitando e promovendo a participação da comunidade escolar.

#### 4.2 Instrumentos da investigação

Para identificação inicial da pesquisa como instrumento de investigação, utilizado como embasamento inicial, optou-se por um questionário com perguntas semi estruturadas, sendo sujeitos da investigação professores da escola, como objetivo de buscar a concepção dos envolvidos sobre a Educação do Campo e tomar conhecimento da realidade social e do contexto, onde a escola está inserida. Conforme GIL (2003), o questionário é o instrumento adequado para obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social.

O questionário foi aplicado, com o objetivo de buscar a concepção dos envolvidos, embasar a situação atual e investigar que saberes e conhecimentos os professores trazem a respeito da Educação do Campo prevista no PPP. Para tal foram elaboradas questões norteadoras, organizadas previamente a partir da análise dos documentos do conhecimento de todos e do trabalho diário na escola (conforme Apêndice 1).

Através desse processo, é possível reunir informações pertinentes ao objeto de estudo, bem como conhecer a escola campo de pesquisa e quais aspectos serão considerados na elaboração e organização da proposta de intervenção.

Outro instrumento utilizado para obtenção de informações foi a análise documental, sendo, para tal, objeto de fonte de análise o livro de atas do Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Conforme Gil (2008), esse procedimento permite ao pesquisador o acesso à quantidade e qualidade aos dados, evitando a perda de tempo e o constrangimento ocasionado pela obtenção de relatos diretamente das pessoas.

De acordo com Phillips (1974), citado por Lüdke e André (1986, p. 178), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, sendo que estes documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (GUBA; LINCOLN, 1981, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Através de análise e leitura dos documentos, foi possível analisar como está previsto e qual o entendimento da comunidade escolar sobre o contexto da escola no campo, bem como se há previsão de formações continuadas aos profissionais da escola e como estão sendo tratadas e, se são cumpridas as políticas públicas para a educação no campo.

Os questionários aplicados aos membros do Conselho Escolar, aos professores da escola e a análise documental foram instrumentos adotados que serviram para fundamentar e proporcionar maior embasamento à realização do diagnóstico deste trabalho.

Seguindo as fases elencadas por Chisté (2016), procedeu-se a realização dos contatos dos sujeitos participantes da pesquisa proposta, composto pelos membros do Conselho Escolar, compreendendo gestores, professores, alunos, pais de alunos e funcionários. Conforme Lück (2006), as ações articuladas com a equipe diretiva, professores, funcionários, pais e alunos, as responsabilidades devem ser compartilhadas e não divididas.

A gestão democrática e compartilhada implica, portanto, a participação de todos os segmentos da escola na elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada (LÜCK, 2006, p.99).

Logo, a escolha dos participantes dá-se pela proximidade dos mesmos da gestão da escola e por apresentarem maior propriedade nos assuntos referentes, pois participam ativamente do dia a dia da escola.

### 4.3 Planejamentos de ações

Para o planejamento das ações, de posse das respostas dos questionários e das análises, foi apresentada ao grupo uma proposta para discussão e reflexão do PPP da escola. Esses estudos foram planejados para serem desenvolvidos durante cinco encontros e seriam realizados em rodas de conversa, como considera Warschauer (1993, p. 46):

[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.

A pesquisadora seria a responsável pela organização dos encontros que, segundo escolha do grupo, deveriam versar sobre assuntos que se referissem à Educação do Campo. Ficou também estipulado que deveriam ser realizados até dezembro de 2019 e que teriam uma média de uma hora de duração, com encontros que ocorreriam juntamente às reuniões do Conselho Escolar.

Justifica-se a utilização da categoria de roda de conversa no intuito de que os participantes desenvolvam a escuta, o esperar sua vez de falar, tão importante em um ambiente democrático.

Conversar, nessa acepção significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar. Assim, compreendemos que as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo. [...] As rodas de conversa constituem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio de exercício reflexivo (WARSCHAUER, 2001, apud MOURA, 2014, p. 100-101).

Aos integrantes foi sugerido pela pesquisadora que, ao se apropriarem de teorias e discussões acerca do tema, teriam subsídios para refletir o PPP e propor novas alternativas para a realidade educativa da escola.

Mesmo sendo necessário um planejamento que organize e qualifique o processo, o planejamento na pesquisa-ação é mais flexível do que em outros tipos de pesquisa e, para o estudo em questão devido à Pandemia da COVID-19 esta flexibilidade foi fundamental, pois, em meio às ações fomos acometidos pelas mudanças que o momento exigiu, acarretando alterações no planejamento inicial e posterior avaliação dos resultados.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação começa sempre com um reconhecimento da situação a ser estudada para gerar um planejamento de ações. Em todas as ações, primeiro começa-se com uma reflexão sobre a prática comum a fim de identificar práticas, vícios e pontos positivos.

Para isso, inicialmente estavam previstos cinco encontros que, devido à Pandemia não foram possíveis de ser realizados em sua totalidade. De outubro até dezembro de 2019, foram realizados três encontros com a duração média de uma hora e meia, no turno da manhã e, os outros dois, ficaram para acontecer em março de 2020.

Nestes três encontros, do ano de 2019, foram aprofundados os assuntos planejados no coletivo, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2: Encontros Reflexivos

Ação	Objetivo	Instrumento	Avaliação
1º Encontro reflexivo 04/10/2019 Duração: 1h	-Formar grupo de trabalho  -Divulgar diagnóstico que deu origem à pesquisa e proposta de trabalho	-Slides em Power Point  -Dinâmica com Balões	<b>Avaliação quantitativa:</b> -Presença no encontro e número de participantes que se manifestaram.  <b>Avaliação qualitativa:</b> Será através do diário de campo, os participantes irão registrar, a cada encontro, o que consideram relevante.
2º encontro reflexivo 10/11/2019	Conversar como grupo para refletir sobre Educação do Campo:	-Vídeos;  -Textos para leitura e	Registros do diário de campo

Duração: 1h	-Concepção -Políticas públicas - Base Legal	reflexão	Análise síntese do pesquisador observador
3º encontro reflexivo 11/12/2019 Duração: 1h	Conversar como grupo para refletir sobre PPP  -Princípios, -- Fundamentos	-Vídeos;  -Textos para leitura e reflexão	Registros do diário de campo  Análise síntese do pesquisador observador

Fonte: elaborado pela autora

#### 4.4 Realizando encontros reflexivos

A etapa a seguir refere-se ao relato da intervenção que teve início após a qualificação do projeto. A intervenção foi inicialmente desenvolvida durante o 2º semestre letivo de 2019 na Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Setembro – “1ª Conquista”. O diagnóstico sistematizado antes da etapa de qualificação auxiliou na organização dos temas propostos que foram organizados a partir de elementos pertinentes ao contexto do campo de pesquisa e dos participantes. Através das Rodas de Conversa realizadas com os Membros integrantes do Conselho Escolar, encontros reflexivos buscaram que estes segmentos representativos da comunidade escolar pudessem ter direito a vez e voz para discutir, refletir e definir as tomadas de decisões e assim, apossar-se de saberes para uma análise do Projeto Político Pedagógico.

Os sujeitos da pesquisa, ao reunirem-se nos encontros, tinham a oportunidade de através das leituras, discussões e vídeos , analisar, contextualizar e interpretar referenciais teóricos que os subsidessem em uma reflexão acerca do PPP da Escola, na perspectiva da Educação do Campo.

Segundo Freire (1996, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres 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.

Dessa forma era objetivo dos encontros propor e mediar experiências teóricas e práticas envolvendo uma proposta de reflexão e discussão de temas pertinentes a uma ressignificação do PPP em vigência da Escola 1ª Conquista.

Assim, a proposta de envolver os membros do Conselho Escolar e obter informações quanto ao entendimento da adequação do PPP à Cultura do Campo foi iniciada e será descrita a seguir:

#### **4.4.1 1º Encontro Reflexivo**

O primeiro encontro aconteceu em 04 de outubro do 2019, na escola e foram convidados todos os membros integrantes do Conselho Escolar. O convite tinha como pauta apresentar o Projeto de pesquisa, o qual trazia uma proposta de ressignificação do PPP da escola, através da discussão e reflexão com os sujeitos que a compõem.

A acolhida dos participantes (Comunidade Escolar-pais, professores, alunos e funcionários) se deu através da “Dinâmica dos Balões”. Ao chegar à escola, cada um recebia um balão e foi pedido que cada participante escrevesse uma situação da escola em um papel que deveria ser enrolado e colocado dentro deste.

Após isso, todos deveriam encher os balões e jogá-los de forma que os mantivessem no ar. Aos poucos, era pedido que alguns integrantes do encontro sentassem e que deixassem os demais integrantes mantendo os balões no ar, sem deixar cair. Após alguns minutos, e seguindo a solicitação da mediadora, foi solicitado que alguns participantes se sentassem, e ficava conseqüentemente mais difícil aos poucos que restaram em pé manter a situação sob controle, ou seja, manter todos os balões no ar. Tal dinâmica tinha a finalidade de que os participantes entendessem a importância da Comunidade Escolar atuar e colaborar em conjunto em todas as situações da escola.

Após a reflexão da dinâmica foi proposto aos participantes uma reflexão sobre a importância da participação dos mesmos e sua atuação na escola, expondo quem nossos encontros discutiríamos temas ligado à análise dos aspectos educacionais, políticos e socioculturais do atual PPP da Escola 11 de Setembro – “1ª Conquista”; dos conceitos básicos entre Educação do Campo e Educação Urbana; do contexto sócio, político e cultural que delineou a constituição do atual PPP da Escola 11 de

Setembro – “1ª Conquista” e o contexto político, social e econômico da formação dos assentamentos de reforma agrária (Assentamento Chasqueiro), onde se localiza a escola.

Justificando o convite para os encontros e de serem eles os escolhidos para discutirem assuntos ligados à escola, foi passado aos participantes um vídeo que trata da importância da atuação dos membros do Conselho Escolar nas decisões da escola.

Figura 5 1º Encontro Reflexivo



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os membros do Conselho Escolar devem ser eleitos em assembleia, registrada em ata e oficialmente empossada, passando a representar a comunidade escolar, devendo atuar de forma efetiva em relação às decisões da escola. Gadotti (2004) enfatiza que o conselho escolar traduz a luta pela democratização da escola:

Na América Latina e, em particular, no Brasil, a luta pela democratização da gestão das escolas públicas se traduziu, nos últimos anos, pela criação dos conselhos de escola. A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassarão se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática (GADOTTI, 2004, p.261)



O registro de palavras como “realidade”, “respeito”, “comunidade”, “pesquisa”, “conhecimento”, “disciplina”, “união”, “origem” revelam que os sujeitos participantes compreenderam a dimensão do espaço escolar como importante local para a discussão e análise do Projeto Político Pedagógico e a compreensão sobre a perspectiva de ser um instrumento capaz de orientar a materialização de um projeto educativo a partir dos sujeitos envolvidos.

Ao final do encontro, foi entregue aos participantes um “Kit do Prazer de Trabalhar”. Neste kit eles encontraram todos os objetos descritos na instrução que havia no papel e, ao recebê-lo, era sugerido que se lembrassem de sua utilização em suas vidas diárias. Por último foram servidos doces aos integrantes.

Figura 7: Incentivo ao trabalho



Fonte: Acervo da pesquisadora/2019

#### 4.4.2 2º Encontro Reflexivo

O segundo encontro reflexivo aconteceu em 10 de novembro de 2019, na escola. Programado para as 8h, contou com a presença de 6 integrantes, entre Membros do Conselho Escolar, professores e alunos. Justifica-se o horário pela oportunidade das pessoas que não tivessem condução para chegar à escola, poderem usar o transporte escolar. Este encontro tinha o objetivo principal subsidiar o grupo para refletir sobre a relação entre a concepção da Educação no campo e a concepção de projeto educativo oferecido atualmente na escola.

Figura 8: 2º Encontro Reflexivo



Fonte: Acervo da pesquisadora/2019

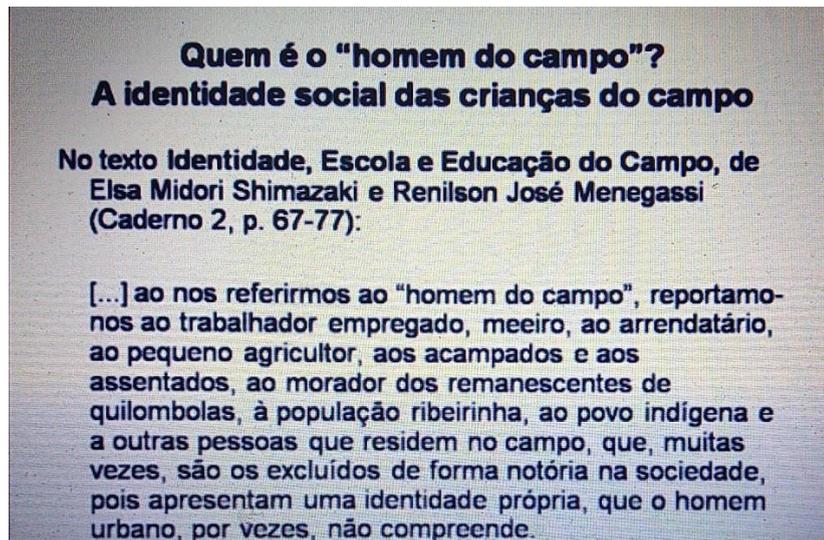
Primeiramente, começamos nosso encontro com o convite para um momento de sensibilização através de um vídeo “Qual é o sentido da vida? História do Girassol”, sempre com o objetivo de deixar os integrantes sensibilizados e motivados na discussão dos assuntos pertinentes à escola, de modo que eles se sentissem como sujeitos protagonistas da luta pela educação, acreditando no seu poder e na missão de responsáveis por espalhar as sementes da transformação.

Após uma reflexão sobre o vídeo foram projetados em uma lâmina os seguintes questionamentos:

**Como pensar uma escola do/no campo?  
De que forma pensar uma escola para/no Campo?**

Dando continuidade e fazendo um gancho nos questionamentos, foi conduzido o encontro, pela mestrandia, lançado o slide perguntando quem é o homem do campo, com o objetivo que os participantes refletissem sobre a identidade social das crianças da escola.

Figura 9: Quem é o homem do campo?



Fonte: Caderno 2 PNAIC/2015

Seguindo a discussão, foi colocado pela Mestranda que o homem do campo tem toda uma especificidade e que é menosprezada pelas pessoas da cidade. Isso justifica a importância da discussão a respeito da educação do campo no ambiente da escola do campo, pois ela vem para resgatar essa dívida histórica com os povos camponeses, valorizar e contribuir para a preservação das especificidades sociais, históricas e políticas do campo, dando garantia assim à efetivação do direito do indivíduo em escolarizar-se.

Também foi colocado que tal direito, tem seu viés legal, estando previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988/2001, p.2); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996), artigo 28 e no parágrafo incluído na LDBEN pela Lei nº 12.960, de 2014, garantido existência das escolas do campo e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu artigo 2, parágrafo único, que orienta a identidade deste tipo de escola.

O aspecto legal vem garantir a escola do campo, pois o que vinha acontecendo é que as Escolas vinham sendo fechadas e as diretrizes vieram para garantir a funcionalidade das escolas, pois era relevante o contexto em que elas atuam. Conforme Caldart (2012), a educação do campo visa incidir sobre a política

da educação, a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas, considerando as suas organizações políticas, pois “o campo” é:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar e trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação (MANÇANO; FERNANDES *apud* TEIXEIRA, 2009, p. 12).

Também foi discutido que é importante que a educação do campo seja diferenciada da educação rural, pois trazem concepções educacionais diferentes, sendo a Educação do Campo uma proposta que foi consagrada por diversos movimentos sociais ligados ao campo, provinda da necessidade de “romper” com o modelo educacional rural até então utilizado.

Conforme Caldart (2012, p. 261), a educação do campo deve ser efetivada no campo, ela “não é para e nem com os camponeses, ela é dos camponeses”, entretanto, comumente, a educação do campo é confundida com a educação rural. Para Ribeiro (2012), a educação rural visa oferecer instrução e letramento para trabalhadores que estão no campo e recebem salário pelo seu trabalho, mas que vivem na zona urbana. Ainda como pontua Ribeiro (2012), a educação rural não consegue efetivar os conhecimentos que fazem parte da comunidade, do assentamento, sendo uma educação pensada para um trabalhador que está ali na zona rural, mas reside na cidade, ou seja, não considera contexto nem as práticas culturais.

Após as reflexões da Concepção de Educação no Campo, voltamos ao questionamento inicial de como e de que forma deverá ser pensada a educação para/no campo. Foi solicitado aos integrantes do encontro que escrevessem palavras que fossem significativas aos temas tratados em um cartaz com uma gravura de girassol, imagem inicial do encontro e motivo de envolvimento dos participantes conforme mostra imagem a seguir:

Figura 10: Palavras significativas



Fonte: acervo da Pesquisadora/2019

Justifica-se tal procedimento, de escrever palavras, por notar-se que os integrantes não estavam à vontade para discutir certos assuntos e, esta seria uma forma de instigá-los a participar, pois tinham entendimento que queriam um ensino voltado aos alunos da comunidade. Entretanto, no momento de uma manifestação mais efetiva, não participavam das discussões, ficando estas, a cargo dos professores e equipe diretiva que também participavam dos encontros.

Depois dos participantes terem escrito, foi solicitado que cada um fizesse um breve relato do porquê das palavras, dessa forma as manifestações começaram como segue o relato de alguns:

**Sujeito 2:** “Coloquei “Resignificar” porque acho importante a gente falar sobre uma coisa que já existe, mas não está de acordo com o que a gente pensa”.

**Sujeito 3:** “Valorização” porque temos que valorizar a cultura e a história de vida das pessoas que estudam aqui, os alunos precisam saber e conhecer a luta de seus pais para conquistar a terra onde estão. “Isso deve ser sempre levado em conta na escola”.

**Sujeito 5:** “Eu coloquei “realidade” porque entendo que essa é a palavra principal de estarmos aqui nesse encontro. Precisamos trabalhar dentro da realidade dos alunos, com assuntos que sejam próximos a eles, e que sejam contextualizados”...

Ao final do encontro foi entregue um chaveiro em forma de girassol, confeccionado em feltro, para os participantes e determinado com os presentes uma próxima data que fosse acessível a todos para o próximo encontro.

#### 4.4.3 3º Encontro reflexivo

O terceiro encontro aconteceu em 11 de dezembro de 2019 e contou com a participação de seis pessoas, teve previsão de duração de 1h, entretanto devido ao envolvimento dos participantes estendeu-se por mais alguns minutos. O objetivo principal do encontro era subsidiar o grupo com reflexões acerca de processos democráticos para elaboração de um PPP.

Inicialmente, foi apresentado um vídeo aos participantes intitulado “A lição dos gansos” e após foi lançado o questionamento “E nós, o que estamos fazendo por nossa escola?”.

Logo após, os participantes foram convidados a assistir um vídeo tratando sobre informações básicas para construção de um Projeto Político Pedagógico e que teve o objetivo de instigá-los na reflexão de temas relativos aos elementos imprescindíveis na construção de um PPP e os movimentos que fazem parte do processo.

Como amparo legal, utilizei-me da Lei 9.394/96 “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, e autores como Libâneo (2004). Este afirma o PPP como o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

O vídeo trouxe informações dos princípios fundamentais para um debate aberto e dinâmico e esperava-se uma reflexão dos participantes quanto ao caráter identitário de um documento de PPP e a percepção que ele deva ser o elemento organizador do trabalho pedagógico e construído com a participação de todos os segmentos; um instrumento de transformação das práticas, que permitirá à escola construir sua autonomia, baseada em um processo de gestão democrática.

Segundo Veiga (2006, p. 11-33)., o “Projeto Político Pedagógico concebido como organização do trabalho da escola deve estar fundamentado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita”; que assegure

igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade (associada à ideia de autonomia) e valorização do magistério.

Após assistirem o vídeo, sugeriu-se a construção de um quadro reflexivo de forma colaborativa e no momento do encontro, com a participação dos integrantes da reunião, em que foi proposto um posicionamento em relação às concepções que temos presentes na escola e para uma escola que queremos.

Quadro 3: Levantamento de concepções do coletivo da Escola

CONCEPÇÕES	CONCEPÇÕES PRESENTES NA “ESCOLA QUE TEMOS”	CONCEPÇÕES PARA A “ESCOLA QUE QUEREMOS”
1. Sociedade	Poucos investimentos Anacrônica	Mostre o meio em que está inserida
2. Educação	Professores sem formação específica	Formação, presença da cultura do campo
3. Escola	Sem sentido, é direito, não é pensada	Existir com olhar de escola do campo, com maior autonomia de investimentos
4. Aprendizagem	Muitas dificuldades de aprendizagem	Maior presença da família
5. Currículo	Descontextualizado	De acordo com a realidade e o contexto onde os alunos estão inseridos
6. Avaliação	Objetiva, não leva em consideração os saberes dos alunos	Com questões relativas a sua vivência, que faça sentido no dia-a-dia de cada um.

Fonte: elaborado pela autora

Ao final solicitou-se que os participantes escrevessem no Diário de campo as anotações com base no questionamento “Em que/como” o encontro colaborou para meu entendimento sobre PPP da escola para serem sistematizadas e discutidas em próximo encontro.

Ao entender os fenômenos estudados observando, analisando e interpretando os dados com o intuito de promover espaços-tempos, pretendeu-se que os participantes da pesquisa-ação se sentissem corresponsáveis com as tomadas de decisões para possíveis transformações na realidade da unidade de ensino na perspectiva da Educação do Campo.

Ao analisar as concepções dos integrantes da pesquisa, durante a sistematização do quadro 3 foi possível perceber que os participantes tem pretensões claras e bem definidas a um melhor desenvolvimento do processo educativo. Através da sistematização do quadro percebeu-se claramente a necessidade que uma reorganização do documento de PPP. Isto fica evidenciado em vários pontos onde os participantes fazem a comparação da “escola que temos” e a “escola que queremos”, mas especificamente nos itens que se referem a Educação e ao Currículo.

No que se refere às concepções de sociedade, educação, escola, aprendizagem, currículo e avaliação percebe-se um propósito de uma educação do campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo suas diferenças históricas, para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Percebe-se também a clareza, para os participantes, do lugar social que a escola deve ocupar, como aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo.

Para isso é importante utilizar-se da pesquisa até aqui constituída de forma que, a mesma seja tomada como base para uma reorganização do documento, de modo que o trabalho pedagógico da escola fique atrelado a um planejamento que oportunize a articulação de um currículo vinculado à realidade do aluno oriundo do campo .

Assim, almeja-se que a proposta de envolver os participantes e obter informações quanto ao entendimento da adequação do PPP à Cultura do Campo apresentada aqui auxiliasse na formação de sujeitos mais esclarecidos e críticos diante da realidade. e possibilitasse um reflexão acerca do PPP vigente.

#### **4.5 REFLEXÕES: O CAMPO NO CONTEXTO ATUAL**

Começo registrando que a continuidade dos encontros teria início já mês de março de 2020, os quais teriam como objetivo aprofundar a discussão dos depoimentos dos sujeitos, que surgiram nos primeiros encontros, e proporíamos uma comparação da configuração do PPP em vigência com os novos objetivos. Desses

encontros, seriam eleitos outros temas a serem estudados para maior reflexão sobre o que se espera da escola 1ª Conquista.

Foi então que, logo no início do ano letivo, considerando o atual estado de emergência de Saúde Pública decorrente da pandemia do COVID-19, foi determinado pela SME um recesso escolar, com professores cumprindo seus horários à distância, visando resguardar o bem-estar dos estudantes, professores, equipe diretiva e funcionários, de forma que as Escolas deveriam permanecer fechadas atendendo às recomendações sanitárias.

No início, pensávamos que a paralisação de uns dias resolveria, entretanto com o avanço da pandemia, a suspensão foi prorrogada e, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) manifestou-se sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (remotas), enquanto durasse a situação de Pandemia da COVID-19. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345 e 356/2020.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar suas atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Nesse ínterim, Estados e Municípios também editaram decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares. Os Conselhos Estaduais e Conselhos Municipais de Educação também emitiram resoluções e/ou pareceres orientando as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais.

No município de Arroio Grande, o Executivo Municipal, o Sistema Municipal de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação-Departamento Pedagógico, estabeleceram através de Decretos e Normativas orientações que norteariam e orientariam o trabalho pedagógico, desenvolvido neste período.

Em meio à Pandemia, onde a população tenta basicamente preservar a vida enfrentando um vírus que nem a comunidade científica sabe como lidar, a política educacional propõe um formato de educação emergencial à distância de forma remota. Contudo este modo não foi pensado para a realidade de quem vive no

campo, provocando ainda mais aprofundamento da desigualdade, evidenciado pela falta de acesso à internet e de tecnologias digitais a maioria das famílias do meio rural. O ensino remoto, que mesmo no meio urbano é precário, para os estudantes do campo é desolador. Mais uma vez as políticas propostas desconsideraram a realidade vivida no meio rural.

Assim, dentro das possibilidades e obedecendo as obrigações propostas nas políticas públicas, a direção e professores da EMEF 11 de Setembro- “1ª Conquista” traçaram um Plano de Ação Interno para um possível desenvolvimento do processo educativo de forma não presencial, que procurasse garantir o atendimento e objetivos de aprendizagem necessários, previstos em cada etapa educacional para o período de isolamento e que vem se estendendo por todo o ano letivo de 2020 e, possivelmente, em 2021.

Em relação a metodologia utilizada no período de Pandemia, devido aos fatores que dificultam a acessibilidade digital, a escola optou pela entrega de atividades. De forma quinzenal, levou-se até a residência dos alunos atividades propostas pelos professores, utilizando-se de transporte disponibilizado pelo Poder Público, os materiais didáticos impressos foram entregues e, no mesmo momento, recolhia-se as atividades realizadas no período anterior, para os professores fazerem a avaliação e possíveis correções. Entretanto, apesar de essa ser a maneira mais viável para que os alunos tivessem acesso aos conteúdos, entendemos não ser este um processo educativo viável para outros períodos que não a Pandemia. O papel social de uma educação preocupada com a formação humana requer estudantes e alunos em espaços escolares presenciais.

Tais aspectos levam a crer que durante a Pandemia, a desigualdade educacional vai aumentar mais ainda, à medida que se evidenciou, especialmente na zona rural, os problemas enfrentados pelas famílias de pequenos agricultores

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nos momentos mais críticos da história, como este que estamos vivendo no ano de 2020 e início de 2021 com a maior crise social e sanitária dos últimos anos, são onde os direitos sociais sempre ficam em risco, e é no histórico dos processos de luta da classe trabalhadora que temos o exemplo de como defendê-los.

A Educação do Campo e as Escolas do Campo começaram a ter destaque na luta pela garantia de direitos por uma educação de qualidade para filhos e filhas de trabalhadores do campo, com a democratização do Brasil na década de 1980, após mais de 20 anos de ditadura militar, onde a organização dos movimentos populares ligados ao campo, deram respostas ao enfrentamento às opressões imposta pelos detentores do capital.

Entretanto, em defesa da vida, essa situação emergencial provocada pela Pandemia da COVID 19, exigiu-nos uma postura de responsabilidade coletiva, que cobrou principalmente medidas de distanciamento social, o que ao mesmo tempo nos impossibilitou de realizar os encontros planejados no projeto desta pesquisa, e que tinham o propósito de, juntamente com seus sujeitos, refletir e ressignificar o documento do PPP da escola 1ª Conquista.

Mesmo assim, tal situação, nos provocou uma reflexão profunda sobre as enormes dificuldades que os alunos possuem em relação as condições sociais em que vivem, a desigualdade revelada em relação ao acesso online das localidades rurais, que sequer tem acesso à internet, sendo esse o exemplo mais legítimo para nossa reflexão sobre a Escola 1ª Conquista, ainda que com menos encontros do que planejado, não foram diminuídas as possibilidades de análise com os dados coletados e das intervenções realizadas.

Mesmo impossibilitados de dar continuidade às intervenções previstas, as discussões acerca dos temas da pesquisa serviram para fazer uma reflexão do momento que estamos passando. Medidas de segurança e protocolos sanitários nos privaram de estarmos em ação educativa na escola, e tornaram explicitas as ameaças que à Educação do Campo sofre com políticas públicas que desfavorecem a classe trabalhadora e acirraram as enormes diferenças sociais, tornando-se evidente que discutir o nosso tema de pesquisa (Educação do Campo) é uma necessidade permanentemente.

Como propósito de analisar os aspectos educacionais, políticos e socioculturais do atual Projeto Político Pedagógico da Escola 11 de Setembro – “1ª Conquista”, ficou evidenciado que a luta dos povos do campo foi historicamente negada, tendo o campo brasileiro configurado como um espaço de negação de direitos. Neste momento atual, deparamo-nos novamente com a evidência desta negação com as diferenças sociais que a Pandemia da Covid 19 nos apresenta.

Através da reflexão sobre o contexto sócio, político e cultural que delineou a constituição do PPP em vigência e, da discussão de conceitos básicos da Educação do Campo e sua relação com a comunidade escolar, foi possível sensibilizar os sujeitos para uma futura reorganização e construção coletiva do PPP da escola.

Como educadores do campo, precisamos defender com veemência que a educação é direito dos estudantes e um dever a ser cumprido pelo Estado. Estado este que nega a diversidade e a desigualdade do povo brasileiro, operando uma política neoliberal nefasta, acabando com tudo que seja público e, que juntamente com grandes empresas têm interesse na implantação do sistema de ensino - ensino remoto ou à distância (Ead) ou suas variantes (híbrido, etc.), a serem oferecidos por empresas que lucram em cima da desigualdade educacional e estrutural da sociedade brasileira. Quadro este agravado pela pandemia.

As condições propostas não são equânimes e o que se viu na Pandemia da Covid 19, forma gestores públicos igualando as políticas de educação, a atividades de mercado que, segundo os gestores, não podem parar, revelando uma concepção de educação centrada na produtividade, chancelada em processos de avaliação meritocráticos. Nesta concepção, se os estudantes pararem, não estarão preparados para exames como IDEB, por exemplo, e estes processos avaliativos, pelos quais a educação brasileira é submetida, passou a ser um dos meios de ter-se acesso a recursos. Mercantilizou-se um direito.

O importante nesse momento é, mais do que nunca, reafirmar os princípios da Educação do Campo, ainda que invisibilizados nas medidas econômicas, sanitárias e educacionais tomadas durante o enfrentamento da pandemia, não podemos abrir mão dos direitos conquistados, mesmo que ainda poucos, aos filhos e filhas de pequenos agricultores, assentados, meeiros, trabalhadores rurais, pescadores, trabalhadores temporários, safristas e outros, que vivem no campo.

Refletir o Projeto Político Pedagógico de uma Escola do Campo, é um ato político e só será possível com o envolvimento de toda a comunidade escolar, e esta deve estar consciente que as alternativas viáveis para melhor andamento da escola do Campo é a reflexão sobre o sentido educativo de uma escola legitimamente *do, para e no* campo.

Mesmo que os povos do campo estejam sendo diariamente privados de suas conquistas é imprescindível manter o compromisso sociopolítico, através da atuação

de seus atores, mesmo que seja de forma digital, sem esquecer o papel histórico na defesa dos direitos da educação do campo. Discutir Projeto Político Pedagógico e o atual momento de Pandemia deve ser uma reflexão permanente, pois só assim poderemos definir e organizar atividades e projetos educativos necessários ao processo de ensino neste novo tempo que estamos passando.

Precisamos ter espírito crítico, coragem e esperança com relação ao que podemos fazer enquanto educadores do campo, com relação ao que a nefasta lógica liberal está impondo aos estudantes do campo.

Na história coube aos militantes dos setores populares e democráticos não só defenderem as escolas, mas torná-las ponto de referência para organização das comunidades, reafirmando a escola a sua capacidade de auxiliar na defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, como já demonstrado em outros momentos, cabe agora a nós educadores progressistas de todas as matizes, continuarmos firmes na luta para ampliação dos direitos dos moradores do campo, isto passa pelo resgate da importância das Escolas do Campo para as comunidades regionais.

## REFERÊNCIAS

ARROIO GRANDE. **Decreto n. 83**, de 02 de janeiro de 2015. Determina a prioridade de matrícula de alunos em unidades escolares próximas às suas residências e dá outras providências. Arroio Grande, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, Ed. Universidade de Brasília, Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, coleção por uma Educação Básica do Campo, 1999. **Por uma Educação Básica do Campo**. Nº2; 1999.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação e pedagogia**. 5. ed. Cultural, 2011.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação: o município e a escola**. 2013. Disponível em: <https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **I Conferência Nacional por uma Educação do Campo – CNEC**, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf). Acesso em: 24 de abril de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2020.

BRASIL. **II Conferência nacional de Educação do Campo**, 2004, Luziânia/GO. Declaração Final: Por uma Política de Educação do Campo, mimeo.

BRASIL. **Decreto Lei n.7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, 2010.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Sobre Educação do Campo**. Incra/MDA Brasília, 2008 p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7. p.67-86.

CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-ação em mestrados profissionais**: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Educação do Campo: Sobre Educação do Campo**. I NCRA/MDA, Brasília, 2008. p.67-68.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: Formação e territorialização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel, MOLINA, Mônica Castag (Orgs). **Por uma Educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed., Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão II

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Fernando José. Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo. **Revista Educação**, v. 33, n. 1, Santa Maria, RS, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BOGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saude soc.** [online]. 2004, vol.13, n.3, pp.44-57. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902004000300006>..

PAIVA, Irene Alves de. A construção do Projeto Político Pedagógico. **Caderno do Campo**, n.06, UFES, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Ensino Fundamental 11 de Setembro - "1ª Conquista", 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Verbetes: educação rural. In: CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012

ROCHA, Jefferson Marçal da; EHLERT, Fátima Anise Rodrigues. O fortalecimento da gestão democrática através do incentivo à implantação dos conselhos escolares nas escolas municipais de Giruá/RS. In: ANDRADÉ, Maria Eurácia Barreto de, ESTRELA, Sineide Cerqueira, SILVA, Irlana Jane Menos da (Org.) **Políticas e Práticas Educacionais: dilemas e proposições** (Série Estudos Reunidos, Volume 54)- Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

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

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Parecer CNE/CEB n.36/2001**, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

TEIXEIRA, M, F. **Educação do campo e formação de educadores: o duelo entre hegemonia e resistência.** In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo.** São Luís: EDUFMA, 2009(Coleção Diálogos Contemporâneos, 4)

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELOS, Celson dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** Uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

WARSCHAUER, C. A Roda e o Registro – **Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS JAGUARÃO – PPGEdu- MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ALUNA: CRISSIANE TESSMER PEREIRA
QUESTIONÁRIO



Colegas:

Para que se construa uma escola verdadeiramente democrática no campo e para o campo faz-se necessário várias medidas e estratégias de ação que visem à mudança e a transformação. Uma delas, Nascimento (2004) aponta que a escola precisa fazer funcionar os coletivos pedagógicos que pensem e repensem os processos de transformação, de melhoras da escola e adequação do currículo à realidade que a cerca.

Este questionário servirá para embasar o diagnóstico de meu projeto de Intervenção no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEdu – Mestrado de Educação e, para isso gostaria de contar com a disponibilidade de vocês em responder estas questões relativas à Escola 11 de Setembro – “1ª Conquista”.

→ Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da nossa escola?

.....
.....

→ O que você entende por formação inicial e formação continuada?

.....
.....
.....
.....

→ Você participa ou participou de algum projeto de formação continuada de professores? Proposto por quem?

.....
.....
.....
.....

→ Você acha que o PPP deve contemplar a maneira como a equipe vai se organizar para cumprir o compromisso com a formação de professores? De que maneira?

.....
.....
.....

→ Como você vê a Educação do Campo contemplada no PPP da escola?

.....
.....

## APÊNDICE B



**CAMPUS JAGUARÃO – PPGEdu- MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ALUNA: CRISSIANE TESSMER PEREIRA**  
**QUESTIONÁRIO**

Sr.(as) Membros Conselho Escolar:

Este questionário servirá para embasar o diagnóstico de meu projeto de Intervenção no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEdu – Mestrado de Educação e, para isso gostaria de contar com a disponibilidade de vocês em responder estas questões relativas a sua participação na Escola 11 de Setembro – “1ª Conquista”.

1. Escolaridade:  
(     ) Fundamental           (     ) Ensino Superior           (     )  
outros \_\_\_\_\_
2. Sexo:   (   ) Masculino       (   ) Feminino
3. Idade: \_\_\_\_\_ anos
4. Você conhece o PPP da escola ou participou de sua construção?
5. Como você entende o PPP da escola?
6. Cite um ponto positivo/potencialidade da escola.
7. Cite um ponto negativo/fragilidade da escola.