



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDNALDO ALVES DOS SANTOS

**A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO**

JOÃO PESSOA

2014

EDNALDO ALVES DOS SANTOS

**A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Popular.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado.

JOÃO PESSOA

2014

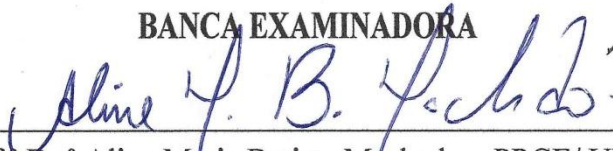
S237c Santos, Ednaldo Alves dos.
A construção e implementação do Projeto Político-
Pedagógico na escola do campo / Ednaldo Alves dos Santos.--
João Pessoa, 2014.
201f. : il.
Orientadora: Aline Maria Batista Machado
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação popular. 2. Educação do campo. 3. Projeto
Político-Pedagógico.

EDNALDO ALVES DOS SANTOS

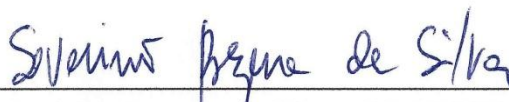
**CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO**

Defesa realizada em 29 de Agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Aline Maria Batista Machado – PPGE/ UFPB
Orientadora



Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva – PPGE/UFPB
Examinador Interno



Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva – PPGE/UFMT
Examinador Externo

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto – PPGE/UFPB
Suplente do Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Patrícia Barreto Cavalcanti PPGSS/UFPB
Suplente de Examinador Externo

Dedico este trabalho aos meus pais, José Hermínio dos Santos (in memoriam) e Maria José Alves dos Santos, por me transmitirem conhecimentos campesinos e me incentivarem na busca dos conhecimentos acadêmicos, os quais contribuíram para a realização deste trabalho e a todos os meus irmãos e irmã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ser meu assistente durante toda a minha caminhada e me fazer perceber que Ele está nos auxiliando sempre, dando-nos condições para que possamos ter acesso ao conhecimento.

À professora orientadora, Dr.^a Aline Maria Batista Machado, pela competência, sabedoria, humildade e paciência nos momentos de orientação e aprendizado, meu muito obrigado.

Aos grupos de estudos: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS), coordenado pela professora Dr.^a Aline Maria Batista Machado e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Etnias e Economia Solidária (GEPeeeS), coordenado pelo professor Dr. Paulo Roberto Palhano Silva.

Às professoras e professores Maria Elizete Guimarães Carvalho, Andréia Ferreira Silva, Maria do Socorro Nobrega Queiroga, Severino Bezerra da Silva, Timothy Denis Ireland, José Francisco de Melo Neto, Edineide Jezine Mesquita, Maria do Socorro Xavier Batista, José Brendan Macdonal e Maurício Sardá.

Aos meus colegas de curso, da linha de pesquisa em Educação Popular, Carlos Augusto da Silva Júnior, Cícero Pedroza da Silva, Edna Ribeiro Ferreira de Lima, Eliane Alves de Freitas, Emmanuel Fernandes Falcão, Frederico Állien de S. Souto Casado, Gildivan Francisco das Neves, Ilder Layanna A. de Sousa Galdino, Karla Tereza A. Ronari de Souza, Ladjane Fidélis Felinto, Marcos Angelus Miranda de Alcântara, Raissa Regina Silva Coutinho, Rejane Gomes Ferreira, Ruth Helena Fidélis de S. Oliveira, Tereza Cristina Araújo de Oliveira e Juçara dos Santos Ferreira Dias, da linha de pesquisa em Processo de Ensino Aprendizagem.

À minha ex-coordenadora do curso LOGOS II, Neuza Serafim Félix. À minha orientadora na especialização, a professora Dr.^a Maria Lúcia Maia Muribeca. Aos sujeitos da pesquisa, alunos(as), aos pais de alunos e/ou responsáveis, às funcionárias de apoio, às professoras e à gestão escolar da EMEIEF Maria Bernadete Montenegro – Zona Rural, Sapé - PB.

Ao casal Rubens Gabriel de Andrade e Valdênia P. de Lima, bem como aos seus familiares. Aos meus amigos (as) Danquiel G. de Santana, João Batista G. da Silva, André José de Brito Silva, Fabiano C. de Oliveira, Leandro R. Pereira, João Bernardo dos Santos, Ricardo Gabriel de Andrade, Michel F. da Cunha, João Paulo M. Soares, M^a Lúcia Gabriel, Jakeline Ferreira A. dos Santos, M^a de Fátima da Silva, M^a Aldineide dos Santos Silva, Josivan Pereira do Nascimento, Rosalinda Falcão Soares, Ana M^a Almeida Rodrigues, M^a Selma Santos de Santana que muito me ajudaram nesta caminhada. E em especial ao professor Assis Souza de Moura que muito me incentivou no início desse processo e àqueles que passaram a fazer parte da minha vida, transformando-se em bons amigos.

“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 da escola como um todo, o PPP, realmente, nunca está pronto e acabado. Assim, assume um caráter contínuo, um processo de constante reconstrução.”

(GADOTTI, 2004, p. 42)

RESUMO

O presente estudo teve como ponto de partida as minhas experiências como docente, a partir de 1986, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) M^a Bernadete Montenegro no município de Sapé - PB, como também da minha vivência com a realidade do campo, haja vista que sou da zona rural do referido município, onde resido até hoje, além do meu envolvimento com o movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Assim, nosso objetivo central foi analisar o processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da supracitada escola, a fim de descobrir se esse PPP dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular. Isso porque durante toda a minha vida profissional nessa escola pude observar a importância da implementação do PPP para que o mesmo possa corresponder à realidade da escola do campo. Como também vivenciei os questionamentos dos alunos a respeito de conteúdos que, para eles, não são significativos, quando, para nós, o PPP deveria introduzir conteúdos de suas vivências locais e históricas. É notável que a escola na sua proposta pedagógica seja uma continuidade extensiva da escola da cidade para a escola do campo. Então, diante dessa contextualização, inquietação, questionamentos e do papel da educação popular pedagogicamente presente nos movimentos sociais e das políticas públicas voltadas para as escolas do campo suscitou em mim o interesse de estudar o PPP da escola. Metodologicamente, o estudo se fundamenta na abordagem materialista histórico-dialética e pode ser classificado como qualitativo (do ponto de vista da forma de abordagem), dialético (do ponto de vista do método) e exploratório (do ponto de vista da finalidade). Os instrumentos investigativos foram: a entrevista semiestruturada, o formulário sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, a observação participante, relatos de vida de alguns moradores da comunidade do distrito de Renascença (Zona Rural) do município de Sapé - PB e levantamento documental e bibliográfico. O procedimento utilizado para análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo. Os resultados revelaram que algumas passagens do PPP assinalam uma perspectiva de formação crítica, porém, os depoimentos foram numa direção contrária, visto que apontam que a construção do PPP não foi, de fato, coletiva, houve uma centralização por parte da gestão escolar. E, embora o PPP tenha sido construído para o biênio 2012-2013, até hoje, 2014, ele não foi implementado. De modo geral, concluímos que a construção do PPP da escola estudada não dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo nem com as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular.

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

RESUMEN

Este estudio es el punto de partida de mis experiencias como profesor en 1986 en la Escuela Municipal de Educación Infantil y Educación Primaria (EMEIEF) M^a Bernadette Montenegro en la ciudad de Sape-PB, así como mi experiencia con la realidad del campo, teniendo en cuenta que soy de municipio rural, dijo, donde vivo hoy. Además de mi participación en el movimiento de las Comunidades Eclesiales de Base (BEC). Por lo tanto, nuestro objetivo principal fue analizar el proceso de construcción e implementación del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la escuela anterior con el fin de averiguar si este diálogo con las políticas de PPP para la educación rural y la lucha desarrollada en la educación popular. Eso es porque a lo largo de mi vida profesional en esta escuela he visto la importancia de implementar el PPP para que pueda coincidir con la realidad de la escuela de campo. Además de experimentar el cuestionamiento de los estudiantes sobre el contenido que, para ellos, no son significativas. Cuando, para nosotros, el PPP debería introducir contenidos de su experiencia local e histórico. Es notable que la escuela en su propuesta educativa es una continuación de la extensa escolar de la ciudad de campo de la escuela. Así que, dado este contexto, el cuidado, y cuestionando el papel de la educación popular pedagógicamente presente en los movimientos sociales y las políticas públicas para las escuelas rurales despertó mi interés por estudiar la escuela PPP. Metodológicamente, el estudio se basa en el enfoque histórico-materialista dialéctico se pueden clasificar como cualitativa (desde el punto de vista de la forma de abordar), dialéctica (desde el punto de vista del método) y exploratorio (desde el punto de vista de la finalidad). Herramientas de investigación fueron: una entrevista semiestructurada, la forma del perfil de los sujetos de estudio, la observación participante, historias de vida de algunos de los residentes del distrito de Renacimiento (Zona Rural) Thatcham / PB y documental y bibliográfico de la comunidad. El procedimiento utilizado para el análisis de los datos se realizó mediante análisis de contenido. Los resultados revelaron que algunos pasajes de la señal PPP una perspectiva de la educación crítica, sin embargo, las declaraciones fueron en la dirección opuesta, ya que señalan que la construcción de la PPP no era, de hecho, colectiva, hubo una centralización de la gestión escolar. Y mientras que el PPP se ha construido para el bienio 2012-2013, hasta la fecha, 2014, no se llevó a cabo. En general, se concluye que la construcción de la escuela PPP estudiado no dialoga con las políticas dirigidas a campo de la educación ni con las luchas que se desarrollan en la educación popular.

PALABRAS CLAVE: Educación Popular. Educación campo. Político-Pedagógico Proyecto.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Estação Ferroviária – 1ª edificação de Sapé – 1882	78
Figura 02	Paróquia Nossa Senhora da Conceição de Sapé - PB	79
Figura 03	A cidade de Sapé em 1922	80
Figura 04	Mapa do município de Sapé	81
Figura 05	A escola quando foi construída	84
Figura 06	A escola nos dias atuais	84
Figura 07	Comunidade de Cachoeira	85
Figura 08	Usina Santa Helena	85
Figura 09	Vista parcial do Açude de Pacatuba	86
Figura 10	Capela São José – Distrito de Renascença – Sapé - PB	87
Figura 11	Distrito de Renascença – Sapé - PB	87
Figura 12	Professora Maria Bernadete Montenegro	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Escolas urbanas	81
Quadro 02	Escolas do campo	82
Quadro 03	Metas e ações do PPP	132
Quadro 04	Conquistas e desafios do PPP	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o sexo	109
Tabela 02	Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o estado civil .	109
Tabela 03	Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo a faixa etária .	110
Tabela 04	Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o nível de formação	110
Tabela 05	Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo a formação continuada ou algum curso na área de educação do campo	111
Tabela 06	Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo as formas como estão inseridos na escola em que ocorreu a pesquisa	112
Tabela 07	Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o tempo de atuação na instituição	112
Tabela 08	Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o município em que reside	113
Tabela 09	Distribuição dos membros do conselho segundo o nível de ensino que atua ..	113
Tabela 10	Distribuição dos membros do conselho segundo o tempo de atuação no magistério	114
Tabela 11	Distribuição dos membros do conselho segundo o vínculo empregatício com a instituição	114
Tabela 12	Distribuição dos membros do conselho segundo a remuneração	115
Tabela 13	Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo o sexo	116
Tabela 14	Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo a faixa etária	116
Tabela 15	Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo o estado civil	117
Tabela 16	Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo o nível de formação ...	117
Tabela 17	Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo o local onde residem .	118
Tabela 18	Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo quem trabalha para sustentar a família	118
Tabela 19	Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo quem recebe bolsa-família	119
Tabela 20	Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo a remuneração	119
Tabela 21	Distribuição dos alunos entrevistados segundo o sexo	120
Tabela 22	Distribuição dos alunos entrevistados segundo a faixa etária	120

Tabela 23	Distribuição dos alunos entrevistados segundo o local onde moram	121
Tabela 24	Distribuição dos alunos entrevistados segundo a convivência com os pais	121
Tabela 25	Distribuição dos alunos entrevistados segundo o número de pessoas que moram com eles	122
Tabela 26	Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem trabalha para sustentar a família	122
Tabela 27	Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem sempre estudou nesta escola	123
Tabela 28	Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem gosta da escola	123
Tabela 29	Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem já ficou reprovado	124
Tabela 30	Distribuição dos alunos entrevistados segundo o espaço de tempo para estudar em casa	124
Tabela 31	Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem participa do programa mais educação	125

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O PERCURSO HISTÓRICO E TEÓRICO-METODOLÓGICO DA NOSSA PESQUISA	15
1.1 A relação com o objeto de estudo	15
1.2 O <i>lócus</i> da investigação	19
1.3 O tipo de pesquisa	19
1.4 Os instrumentos investigativos, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de análise	24
1.5 Estrutura da dissertação	26
 CAPÍTULO 02 - EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO	 28
2.1 A educação popular e sua contribuição na educação do campo	28
2.2 Os movimentos sociais e a educação do campo	37
2.3 Da educação rural à educação do campo: historicidade e legislação	43
 CAPÍTULO 03 - A ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	 54
3.1 A escola pública do campo: da relação público/privado ao contexto neoliberal	54
3.2 A escola pública do campo e a educação popular, caminhos que se cruzam	69
3.3 A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) M ^a Bernadete Montenegro (Zona Rural) no município de Sapé - PB	77
 CAPÍTULO 04 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA BERNADETE MONTENEGRO	 97
4.1 Debatendo os Projetos Político-Pedagógicos para a escola pública do campo ...	97
4.2 Perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa	106
4.2.1 O perfil dos membros do conselho escolar	106
4.2.2 O perfil dos pais de alunos	115
4.2.3 O perfil dos alunos	119
4.3 A construção e implementação do PPP (Revisitando o PPP da EMEIEF M ^a Bernadete Montenegro)	125
4.4 O PPP na perspectiva dos sujeitos da pesquisa: definições, participação e	

relevância	133
4.5 O PPP e a relação com a educação do campo	143
4.6 O PPP e as questões da aprendizagem, autonomia, prática, campo x urbano na escola	155
4.7 O PPP e sua relação com a comunidade	168
4.8 Conquistas e desafios do PPP	173
 CAPÍTULO 05 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	 178
 REFERÊNCIAS	 183
 APÊNDICES	 191
 ANEXOS	 201

CAPÍTULO 01

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O PERCURSO HISTÓRICO E TEÓRICO-METODOLÓGICO DA NOSSA PESQUISA

Redigir um texto de nível científico é difícil, mas ao longo do processo de construção vamos firmando compromissos, tanto com o objeto pesquisado, quanto com a instituição acadêmica. Todavia, iniciamos comentando a importância da construção deste texto dissertativo no sentido de colaborar com as mudanças que possam ocorrer na vida da unidade escolar aqui pesquisada, bem como contribuir na efetivação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas do campo no município de Sapé, como também na discussão da temática no âmbito da educação popular e da educação do campo, com o intuito de colaborar na transformação da realidade educacional dos camponeses, de modo que a realidade dos povos do campo seja incorporada nos Projetos Político-Pedagógicos formando sujeitos críticos, participativos, emancipados e protagonistas da sua história, pois há projetos político-pedagógicos que tendem a corroborar a preservação da ideologia da classe dominante. “Contra essa tendência dominante, caminha e se forma uma tendência popular inspirada numa concepção dialética” (GADOTTI, 1983, p. 156).

Assim, a partir deste olhar na introdução que agora se apresenta na forma de capítulo inicial, visamos direcionar o leitor a se aproximar da construção do objeto de estudo, considerando a base metodológica e a estrutura do texto dissertativo.

1.1 A relação com o objeto de estudo

Para compreender nosso interesse pelas temáticas *Educação Popular e Educação do Campo* vamos recordar um pouco de nossas vivências e experiências no espaço campesino. Ao recordar as situações e dificuldades experimentadas na zona rural, valorizamos determinadas posturas e atitudes que foram significativas na nossa vida camponesa, tanto como aluno quanto educador da escola do campo.

Sou filho de camponeses e morei durante 41 (quarenta e um) anos nas terras da propriedade da usina Santa Helena. Ao redor da nossa casa plantávamos a lavoura de subsistência e criávamos alguns animais para ajudar nas despesas da família. Meu pai sempre trabalhou na plantação da cana-de-açúcar, na lavoura de subsistência em roçados, onde plantava algodão, milho, fava, arroz e jerimum que tinha em terras de outros proprietários dos

quais anualmente pagava foro, ou seja, encargos ou despesas habituais ou obrigatórias pagas aos proprietários de terras.

Daí, tanto eu como os meus irmãos sempre estivemos envolvidos na agricultura de subsistência como participávamos dos trabalhos ligados à plantação da cana-de-açúcar. Comecei minha vida de trabalhador da roça muito cedo. Quando tinha 07 (sete) anos já ajudava meus pais no roçado e na criação de animais. Isso no ano de 1975. Naquele tempo o que meu pai recebia pelo trabalho prestado nas atividades da cana-de-açúcar, seja plantação, limpa, corte ou qualquer outra, não dava sequer para comprar a cesta básica.

O poder do latifúndio era muito forte. Trabalhadores explorados, oprimidos, trabalhando como se fossem escravos. Tudo muito dominado e controlado pelo usineiro. Ficava revoltado na época de eleição, quando os capangas do usineiro passavam recolhendo os títulos dos moradores. E só devolviam o título no dia da eleição, praticamente na porta da seção. E minha mãe era um deles. Isso tudo era muito humilhante. Era o chamado voto de cabresto. E ai daquele que ousasse votar contra os candidatos do usineiro. Sofria todo tipo de repressão. Tudo isso ainda é muito presente na minha memória. E essa situação perdurou durante muito tempo. Até o final da década de 1980.

Nesse contexto, eu, meus irmãos e minha mãe trabalhávamos nos roçados e cuidávamos dos animais. Na vida no campo, no que diz respeito aos trabalhos, fizemos de tudo. Lavramos a terra, plantando e cuidando da lavoura de subsistência. Trabalhamos na cana-de-açúcar, semeando, cobrindo, adubando, cortando, no cambito, ou seja, transportando a cana em dois ganchos de madeira duplos postos sobre a cangalha dos burros de carga e enchendo caminhões. Era uma vida muito sofrida.

Por conta disso nossa vida de estudante começou quando já tínhamos 10 (dez) anos, exatamente na escola onde hoje trabalhamos como docente e também onde realizamos esta pesquisa de mestrado, a qual era chamada de Grupo Escolar Municipal de Renascença. Nela estudamos a primeira fase do Ensino Fundamental, no período de 1978 a 1981, inclusive na 4ª série com a professora Maria Bernadete Montenegro, que mais tarde deu seu nome à escola. Nessa escola me sentia muito à vontade, pois conhecia a professora, haja vista que a mesma morava na comunidade e era conhecida por todos e conhecia a todos. Assim também acontecia com os colegas de sala. Todos eram conhecidos e fazíamos parte do cotidiano um do outro. Isso era muito bom.

A partir de 1982 continuamos nossos estudos na cidade de Sapé, na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Monsenhor Odilon Alves Pedrosa. Nela estudamos a segunda fase do Ensino Fundamental, no período de 1982 a 1985. Foi um momento da vida estudantil que muito

marcou, pois não me sentia à vontade. Além da mudança de um professor para vários professores a realidade da cidade era totalmente diferente. Havia um medo de ficar perdido na cidade, caso o motorista do ônibus se esquecesse de mim.

E nessa nova experiência havia toda uma discriminação dos alunos da cidade em relação aos que moravam na zona rural, nos sítios. Era chamado de matuto, do sítio. Isso me fez ficar muito isolado. Ficava na carteira e só conversava com alguém se perguntassem alguma coisa.

No ano de 1986, na mesma escola, iniciamos o Ensino Médio. Nessa fase já me sentia mais à vontade. Mas, notava que era discriminado tanto pelos colegas como também pelos professores. Porém, nunca fiquei reprovado. Foi a partir desse mesmo ano que começamos a participar do movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na comunidade de Renascença, as quais são comunidades que têm finalidades inclusivas ligadas principalmente à Igreja Católica, e que, incentivadas pela Teologia da Libertação após o Concílio Vaticano II (1962-1965), espalharam-se principalmente nos anos de 1970 e 80 no Brasil e na América Latina. Foi a partir das nossas vivências nesse movimento que pudemos descobrir a ótica da educação popular que em seu próprio movimento desempenhava a pedagogia da conscientização da luta pelos direitos, pela emancipação que, em articulação com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sapé, realizava todo um trabalho de educação popular conscientizando os trabalhadores rurais na campanha salarial dos canavieiros e na luta dos posseiros da usina Santa Helena na conquista da terra, haja vista que a mesma se encontrava falida e suas terras se encontravam improdutivas.

Nesse mesmo ano dei início a minha história de vida como profissional da educação, quando, convidado pela diretora da Escola Municipal de Renascença, a senhora Maria do Carmo Gomes, a lecionar numa turma de multisseriado (da alfabetização a 4ª série), no turno da noite.

Na verdade tratava-se de uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Esse momento foi muito importante na minha vida, pois foi a escola onde havia estudado o meu primário e estava voltando para assumir o papel de professor e nela atuo até os dias atuais. Foi a partir dessa época que percebemos o quanto a proposta da escola não se identificava com a realidade dos sujeitos do campo. Seguiam-se os mesmos conteúdos programáticos da cidade. Fui contratado como regente de ensino, haja vista que não tinha formação específica para lecionar.

Durante esse percurso assumimos por duas vezes a gestão da escola Maria Bernadete Montenegro. Com as vivências e experiências de professor e gestor fomos percebendo o quanto estava inserido no contexto da educação do campo.

Ao longo desse processo vivenciando e experimentando as práticas pedagógicas no contexto das escolas do campo do município de Sapé - PB, pergunto: o processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro considera as políticas voltadas para a Educação do Campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da Educação Popular?

Podemos dizer que o objeto de estudo a ser pesquisado foi escolhido a partir das nossas vivências e observações como camponês e como docente acerca da necessidade do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação e uma educação que seja “no” e “do” campo. Vale salientar que o povo deve ser educado no lugar onde vive e tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Dessa forma, é inaceitável que o povo do campo não seja visto como sujeito da educação e da política.

Então, o presente projeto de pesquisa tem como propósito inicial analisar o PPP da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro, a qual está situada no distrito de Renascença (zona rural) no município de Sapé - PB, pois as escolas do campo necessitam de PPPs voltados para atender à realidade de seus alunos, visando à melhoria da qualidade de ensino.

Neste sentido surge a pergunta geradora dessa problemática: O processo de construção e implementação do PPP da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro converge com as políticas voltadas para a Educação do Campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da Educação Popular?

Na experiência como professor da rede municipal de Sapé desde 1986 na referida escola foi possível observar o quanto o PPP está distante da realidade da população campesina. E sempre observei esse fenômeno, pois sou do campo e estudei toda a minha infância na Escola supracitada – Zona Rural.

Muitas vezes os alunos já me questionaram a respeito dos conteúdos que lhes são repassados. Em que situações eles irão utilizar? Por que eles devem aprender esses conteúdos? Essas perguntas ecoam na minha consciência causando inquietação e despertando curiosidade no sentido de que esses educandos venham a estudar conteúdos significativos para o seu cotidiano.

A construção do projeto educativo para as pessoas do campo deve considerar a classe trabalhadora como sujeitos de diferentes culturas. Sendo assim, o PPP configura-se como o fio condutor do processo ensino-aprendizagem dos educandos, interferindo em todas as ações do contexto escolar. Não se pode nem se deve ministrar a mesma educação para todos. As particularidades devem ser levadas em consideração.

A partir deste estudo pretendemos contribuir com um projeto político-pedagógico apoiado nas bases da Educação do Campo, o qual se fundamenta nos princípios da educação popular, que tem como pressupostos os movimentos sociais do campo. Sendo assim, as experiências vivenciadas instigaram o interesse em aprofundar e sistematizar os conhecimentos no que se refere ao PPP da referida escola e para a educação do campo no município de Sapé - PB. Acreditamos que o objeto de estudo é de grande importância dentro da linha de pesquisa, pois o mesmo compreende o PPP, como propostas de educação dos movimentos sociais do campo fundamentadas em princípios históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos críticos, originados no pensamento educacional teórico-crítico.

Esperamos, assim, contribuir com o conhecimento científico já existente na área, despertando o interesse dos sujeitos sociais pelas questões que envolvem o PPP das escolas do campo e podermos colaborar com o fortalecimento da Escola Pública do Campo, sobretudo com a Educação Popular, pois como se trata de um tema de ampla discussão não se pode deixar despercebido, merece uma atenção especial. É preciso analisar a problemática da educação do campo favorecendo a implementação de políticas fundamentadas no contexto campestre, construindo escolas com PPPs específicos, direcionados a atender às necessidades da sociedade campesina.

1.2 O *locus* da investigação

O *locus* da investigação é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro, situada à rua Joaquim Alves da Costa, s/n – distrito de Renascença, zona rural do município de Sapé - PB.

1.3 O tipo de pesquisa

Em relação à finalidade esta pesquisa é exploratória porque “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2011,

p. 27). Esse tipo de pesquisa segundo o mesmo autor é desenvolvido com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Do ponto de vista da forma de abordagem nosso estudo é de natureza qualitativa, a partir de uma pesquisa participante. Inclusive porque não é necessário apenas desvelar o problema, mas também contribuir com a possibilidade de mudança na realidade social estudada. Segundo Brandão (1999, p. 11), o povo tem que participar da investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto. Assim, buscamos no materialismo histórico dialético os elementos necessários para uma análise crítica e construtiva, no sentido de contribuir com uma educação problematizadora e transformadora, como nos aponta a própria Educação Popular.

Com esta perspectiva, concordamos com Gadotti (1983, p. 22) quando afirma:

O materialismo dialético não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas com aspectos de uma mesma natureza que é indivisível e que “se exprime sob duas formas diferentes: uma material e outra ideal; a vida social, una e indivisível, também se exprime sob duas formas diferentes, uma material e outra ideal; eis como devemos considerar o desenvolvimento da natureza e da vida social” O materialismo dialético considera a forma das ideias tão concreta quanto da natureza.

Portanto, o Materialismo Histórico parte da concepção materialista da realidade, para, através do método dialético de análise, abordar de maneira mais correta e abrangente os mais variados fenômenos. Logo, segundo Netto e Reis (2009), foi a partir da articulação das categorias da totalidade, da contradição e da mediação que Karl Max descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico.

Para Sanfelice (2005) a questão central, do ponto de vista da pesquisa dialética, é que o em si, ontologicamente, se constitui sempre em movimento. Na fluidez do em si dos fenômenos há uma (não) permanência: a n(não) permanência do movimento, do processo, da mudança. O que permanece, o movimento, contraditoriamente é o motor de todas as transformações e de si mesmo. Em última instância: a forma de ser dos seres e fenômenos é “estar” sempre em mudança, portanto, de já ter sido o que foram, de estarem sendo o que são e de estarem produzindo o que serão. É na captação, pelo pensamento do historiador ou de sua comunidade, desse processo de transformação, que os mesmos se aproximam do em si do passado.

Nesta direção, o significado maior da educação para a vida do homem está na sua intrínseca relação com a sua vivência. A educação não deve ser entendida como algo abstrato,

além das necessidades sociais da humanidade, mas sim está articulada com todos os aspectos e processos históricos das relações humanas. Assim, concordamos com Lombardi (2005, p. 4) quando afirma:

Como sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.

Sintonizados ou/e acordados com esse entendimento é que nos posicionamos de modo crítico ao questionarmos a oferta de educação oferecida aos povos do campo, a qual constitui a classe subalternizada aqui enfocada. Bem sabemos que ao longo da história as propostas educacionais oferecidas não só aos povos do campo, mas também as demais classes subalternizadas não têm contribuído historicamente na emancipação humana.

Segundo Saviani (2005), a partir dos manuscritos econômico-filosóficos, redigidos em 1844, Marx procura entender em que consiste a essência humana. E a resposta encontrada para esta pergunta foi o trabalho. Logo, o autor destaca que aí já está a ideia que será desenvolvida depois de forma sistemática, objetiva e científica: o ser do homem, a sua existência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens. Nesse sentido, se o homem for deixado a si mesmo, ao jugo da natureza, ele expira. Com esse entendimento, podemos perceber que diferente dos demais animais que têm a sua existência garantida pela natureza, bastando-lhes harmonizar-se a ela para sobreviver, enquanto o homem tem que fazer o oposto, tem de adaptá-la a si. Essa ação de atuar sobre a natureza modificando-a é o que se chama trabalho. Deste modo, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Logo o que o homem é, o é pelo trabalho. Nesta expectativa, se o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, e para isso ele necessita aprender, ele precisa aprender a agir sobre a natureza. Isso significa dizer que ele carece ser educado. Nesses termos, eis a questão em dizer por que a educação é uma atividade designadamente humana, sendo o homem produto da educação. O mesmo autor relata que nas condições das comunidades primitivas, os homens produziam sua existência coletivamente, isto é, adequavam-se de forma coletiva aos meios de vida fornecidos pela natureza e, agindo sobre eles, produziam aquilo de que necessitavam para sobreviver.

Segundo o mesmo autor, essa maneira de existência coletiva, denominada de comunismo primitivo, rompeu-se com a apropriação privada da terra dando origem à propriedade privada, oposta à propriedade coletiva antes vigente. Deste modo, surge a sociedade de classes, da qual, segundo o autor acima citado, Lenin esclareceu o significado didaticamente no discurso pronunciado no III Congresso da União das Juventudes Comunistas da Rússia no dia 2 de outubro de 1920:

E o que são classes em geral? É o que permite a uma parte da sociedade apropriar-se do trabalho da outra. Se uma parte da sociedade apossar-se de toda a terra, temos a classe dos proprietários da terra e a classe dos camponeses. Se uma parte da sociedade possui as fábricas, as ações e os capitais, enquanto a outra trabalha nessas fábricas, temos a classe dos capitalistas e a dos proletariados (LENIN *apud* SAVIANI, 2005, p. 247).

Então, a partir do momento em que se rompeu a propriedade coletiva e surgiu a propriedade privada originou-se a sociedade de classes. E paralelamente a esta transição nasce a escola, que até então não havia, pois a educação era a própria vida. Ou seja, no próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações. Porém, com surgimento da sociedade de classes, dividida em classe dos proprietários de terra e a classe dos não proprietários, não há mais necessidade de os proprietários de terra trabalharem para sobreviver, haja vista que a classe dos não proprietários (os escravos no modo de produção antigo ou escravista) deve fornecer os meios tanto para a sua existência como para a existência do seu senhor, ou seja, o proprietário da terra onde ele vive e trabalha.

Tendo como fundamento essa realidade, surge uma classe ociosa, pois não necessita trabalhar, haja vista que vive do trabalho alheio, vive do ócio. É exatamente nesse contexto que emerge a escola, palavra que, em grego, significa literalmente o lugar do ócio. Assim, a divisão da sociedade em classes fez também acontecer a divisão da educação. Então, se antes o processo educativo acontecia mediante o próprio processo de trabalho, com o aparecimento das classes a educação se torna fragmentada em duas direções, uma dedicada aos não proprietários e outra aos proprietários. A esse respeito, os primeiros continuam a se educar no próprio processo de trabalho, ou seja, fora da escola, enquanto que os segundos terão uma educação diferenciada, praticada nas escolas, distante do trabalho, apesar de estarem igualmente motivadas pelo trabalho já que é este que permitia a sua existência garantindo o gozo do ócio, ou seja, de tempo livre.

Para Saviani (2005), com a chegada da sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, a qual era privilégio da classe proprietária, tende a se generalizar,

convertendo-se na forma principal e dominante de educação. Desse modo, coloca-se a necessidade de explicitar e submeter à crítica as relações entre educação e sociedade de classes. Nessa expectativa, compreensivelmente é no âmbito do marxismo enquanto concepção que se impõe a tarefa de desvelar as condições de desenvolvimento da sociedade capitalista considerada a sociedade de classes por antonomásia, em que a exposição crítica das relações entre educação e sociedade de classes é feita de forma límpida.

Tomando como pressuposto a sociedade capitalista atual, é possível articular a escola com os interesses dos trabalhadores? Mediante a classe dominante, segundo Saviani (2005, p. 257) o trabalhador, seja ele camponês, pescador, pedreiro, operário,

Não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Sendo assim, não é do interesse da sociedade capitalista fazer a transformação histórica da escola. Ou seja, ela faz o oposto, estando empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação. Pois, o acesso de todos à escola, em igualdade de condições às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores.

No entanto, apesar de percebermos que a sociedade capitalista se firma exatamente na apropriação privada dos meios de produção, entendemos que nesse contexto a escola é um espaço de contradição, de conflitos entre projetos políticos pedagógicos críticos e conservadores.

Segundo Fernandes (2009, p. 36), “essa relação contraditória com base estrutural e dinâmica econômica faz com que a história da sociedade de classes, seja uma história de lutas de classes, e a converte na forma antagônica de sociedade mais vulnerável a conflitos sociais profundos e irreconciliáveis”.

É evidente que a visão marxista sobre a educação tem um potencial apontado a uma fecunda transformação da sociedade capitalista e de sua superação, em relação a outras concepções educacionais. E isso advém primeiramente de sua própria natureza epistemológica e metodológica: situando a educação como prática social, trata de encaminhar as reflexões tendo em vista a prática. Nesse sentido, o exercício teórico-crítico só pode ser verdadeiro se se tornar ação. A atividade intelectual tem seu momento, porém nunca desligado de proposições concretas que devem apontar para a transformação.

Para José Carlos Araújo (2005) as visões de mundo constituem-se e sobrevivem à medida que seus sulcos no chão da história não são desfeitos. Embora as visões de mundo sejam resultados do ontem – que as fez se constituir e se manter por sua história, elas se fazem, ao se revigorarem no presente, tornando-se fundamentalmente orientadoras dos projetos societários, bem como guias para a análise e o direcionamento de intervenções que visam à superação de problemas de ordem societária. E o campo educativo é um componente significativo desses projetos e dessas intervenções. No Brasil, mesmo por diferentes versões de uma mesma visão, a educação escolar já foi enfocada como uma mediação potencialmente significativa para o progresso, para a mudança, para a modernização, para o desenvolvimento, para a libertação (que implica a superação da consciência ingênua pela consciência crítica), para a transformação social, bem como circularam enfaticamente posicionamentos e realizações políticas a favor da educação como investimento.

A respeito da escola capitalista, Máuri de Carvalho (2005) aborda que a escola capitalista é um espaço ambíguo de reprodução e transformação possível, e de disputa entre o capital social (econômico) e o capital cultural. É fato que a educação depende da economia e da política. Nesse sentido, a dimensão política da educação está a serviço da classe social dominante. Logo, o desafio da educação brasileira, na perspectiva socialista, consiste em contribuir com a formação de novas gerações capazes de decifrar e frear as políticas estatais de cunho populista, tecnicista, assistencialista, demagógico eleitoreiro, tornadas agentes de transformação social capazes de efetivar a educação popular em trincheira do processo indispensável de emancipação intelectual da classe trabalhadora, tanto da cidade como do campo.

1.4 Os instrumentos investigativos, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de análise

No que se refere aos instrumentos e técnicas de coleta de dados usamos a análise documental do PPP, entrevistas com roteiro semiestruturado com uma amostra de 10 (dez) membros do conselho escolar que corresponde a 77% dos seus membros, pois o mesmo é constituído por 13 (treze) conselheiros; uma amostra de 05 (cinco) alunos do 5º ano, que corresponde a 11% dos alunos do 5º ano da escola, pois na sua totalidade são 44 (quarenta e quatro) alunos e uma amostra de 05 (cinco) pais e/ou responsáveis de alunos também do 5º ano da referida escola que corresponde a 12% dos pais e/ou responsáveis pelos alunos do 5º ano da escola que na sua totalidade são 42 (quarenta e dois) pelo fato de que 02 (dois) pais

têm mais de um filho estudando o mesmo ano. Estes sujeitos foram escolhidos porque participaram do atual processo de reformas do PPP e observação sistemática.

Quanto às técnicas de análise de dados utilizamos a “análise de conteúdo”, pois, Bardin (2011, p. 48) a conceitua como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permeiam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nesta perspectiva, para a autora ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, o interesse da análise de conteúdo reside no que esses conteúdos poderão ensinar após serem tratados. Até porque “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2011, p. 20). As diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 2011, p. 125-132).

Desse modo, na fase da pré-análise fizemos uma leitura flutuante das entrevistas transcritas, o que permitiu perceber as primeiras impressões sobre a construção e implementação do PPP da escola estudada. Logo após, selecionamos as entrevistas de acordo com os sujeitos da pesquisa (membros do conselho escolar, pais de alunos e alunos) de forma que, a partir dessas entrevistas pudéssemos analisar se o processo de construção e implementação do PPP da EMEIEF M^a Bernadete Montenegro no município de Sapé - PB dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular.

No tocante à fase da exploração do material realizamos a codificação dos sujeitos da pesquisa e a categorização dos conteúdos das mensagens.

A codificação, que garante o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os quais foram divididos em três categorias, foi feita da seguinte forma: identificamos os sujeitos da pesquisa do conselho escolar com a palavra Conselheiro, seguida de um número entre 01 e 10, o qual corresponde à ordem em que ocorreu a entrevista; os pais de alunos com a palavra Pai, seguida de um número entre 01 e 05, o qual também corresponde à ordem em que ocorreu a entrevista e os alunos com a palavra Aluno, seguida de um número entre 01 e 05 que corresponde também à ordem em que ocorreu a entrevista. Dessa maneira, sabemos, por exemplo, que o código Conselheiro 01 corresponde à entrevista nº 01... E assim por diante. O

código Pai 01 corresponde à entrevista nº 01... E assim sucessivamente. O código Aluno 01 corresponde à entrevista nº 01... E assim continuamente.

Nesta direção, a categorização dos conteúdos das mensagens foi realizada por meio da “categorização semântica” (BARDIN, 2011), a qual consiste em agrupar os conteúdos das mensagens por categorias temáticas.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Portanto, como a nossa forma de abordagem foi qualitativa, as categorias não surgiram por causa da frequência de aparição nas mensagens, como acontece no caso da abordagem quantitativa, adverso, independem da frequência, surgiram por causa da presença nas mensagens e dada a importância que possuem para o tema abordado.

Em relação à última fase da análise de conteúdo, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, além de nos basearmos nas análises de Medel (2008), em: *Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola*; Rossi (2004), em: *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*, que tratam sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), um pensador foi de suma importância: Paulo Freire.

Paulo Freire (1921-1997), por considerar a educação popular crítica, problematizadora, efetivamente comprometida com o processo de conscientização voltado à luta pela emancipação das classes subalternizadas, aqui em especial a dos camponeses.

Portanto, é partindo dessas perspectivas teóricas metodológicas que pretendemos responder a questão central do presente estudo. A análise do objeto em estudo se realizará tendo por base a educação popular e sua contribuição para a efetivação da educação do campo.

1.5 Estrutura da dissertação

No que toca à estrutura, o texto dissertativo se apresenta dividido em quatro capítulos. O primeiro deles trata-se deste capítulo introdutório, que até o momento serviu como base para apresentar e problematizar a temática do Projeto Político-Pedagógico da EMEIEF M^a

Bernadete Montenegro enquanto objeto de estudo, direcionar a abordagem teórico-metodológica e os procedimentos da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Educação Popular e Educação do Campo”, analisamos o legado que a educação popular tem proporcionado na efetivação da educação do campo, no que diz respeito a sua colaboração na conscientização dos sujeitos na luta pelos direitos sociais, quer seja por terra, educação, saúde, como também uma educação voltada às necessidades da população camponesa. Além disso, destaca o reconhecimento da educação popular difundida no seio dos movimentos sociais camponeses que em suas trajetórias históricas têm colaborado na concretização da educação do campo. Como também faz uma análise da trajetória, ou seja, uma historicidade da educação rural à educação do campo, demonstrando as conquistas a partir da legislação.

No terceiro capítulo, “A escola pública do campo: perspectivas e desafios” abordamos a escola pública do campo destacando a relação entre o público/privado no contexto neoliberal, evidenciando quais são as perspectivas e desafios enfrentados pela escola pública do campo. Além disso, enfatizamos que a escola pública do campo está interligada à educação popular, haja vista que é uma reivindicação dos movimentos sociais do campo.

No quarto capítulo, “O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Maria Bernadete Montenegro”, onde debatemos os projetos político-pedagógicos para a escola do campo a partir da legislação e de alguns pensadores, como Rossi (2000), Medel (2008), Veiga (1995), Padilha (2008), Caldart (2011), Arroyo, Caldart e Molina (2011), entre outros. Como também, apresentamos os perfis socioeconômicos dos sujeitos da pesquisa e o perfil dos membros do conselho escolar, dos pais de alunos e dos alunos. Partindo da revisão do PPP da EMEIEF M^a Bernadete Montenegro demonstramos uma análise crítica a respeito da construção e implementação do PPP. Por último, apresentamos os resultados e as análises sobre a construção e implementação do PPP e suas relações com a educação popular e a educação do campo.

Por fim, sabendo que não chegamos ao total esgotamento das discussões sobre o tema, apresentamos considerações levantadas no decorrer deste estudo, na perspectiva de que outros pensadores possam corroborar nesta discussão, como também contribuir na emancipação dessa classe subalternizada, ou seja, dos camponeses.

CAPÍTULO 02

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo enfoca a articulação que existe entre a educação popular e educação do campo considerando que a educação popular exerce um importante papel na luta da concretização da prática da educação do campo como resultado de todo um trabalho de formação de conscientização dos sujeitos do campo.

A partir do título o capítulo está dividido em três tópicos: o primeiro trata da educação popular e sua contribuição na educação do campo, reconhecendo que a educação popular tem contribuído de modo muito significativo para a implementação da educação do campo; o segundo tópico ressalta a luta dos movimentos sociais do campo na busca de uma educação específica para as populações camponesas, onde eles mesmos trazem em si a sua própria pedagogia, sendo eles protagonistas e sujeitos da própria educação; o terceiro tópico faz uma retrospectiva da educação rural à educação do campo: historicidade e legislação.

2.1 A educação popular e sua contribuição na educação do campo

Não podemos falar sobre Educação Popular sem antes definir o termo “popular”. Essa definição é proposta por intelectuais, basicamente por aqueles que atuam no campo da Educação Popular. Paulo Freire, por exemplo, em suas duas importantes obras, *A Educação como Prática de Liberdade* (1974) e *Pedagogia do Oprimido* (2011), expressa seu entendimento de popular como sinônimo de oprimido, aquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania e que está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. Desse modo, segundo Melo Neto (2004) podemos definir a Educação Popular como uma teoria de conhecimento que tem como referência a realidade, com metodologias de incentivo à participação e ao empoderamento das pessoas, permeadas por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

O termo popular tem se apresentado com diferentes significados, como se pode ver em Bezerra (1980). Ao estudar as novas dimensões entre as práticas de educação popular, no final da década de 1950 e início dos anos de 1960, a autora mostra um conceito atrelado a essas práticas direcionadas para o exercício da cidadania, no sentido de que as maiorias possam assumir o seu papel sociopolítico naquela conjuntura.

João Francisco de Souza (1999) vincula o popular aos movimentos sociais populares. Esses movimentos expressam correntes de opiniões capazes de firmar interesses diante de posicionamentos contrários aos dos dominantes. Elas são externadas sobre os vários campos da existência individual e coletiva desses setores da sociedade. Nesse sentido, afirma o autor:

Os segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados, cujos temas, quase sempre de maior incidência em suas vidas, em seu cotidiano são: trabalho, habitação, alimentação, participação, dignidade, paz, direitos humanos, meio ambiente, gênero, gerações etc. (SOUZA, J., 1999, p. 38).

Para pensar em Educação Popular é necessário, portanto, repensar a Educação. A educação, em relação ao panorama social, é a condição da permanente recriação da própria cultura, sendo, por isso, a razão da dominação da cultura sobre outros. Já no panorama individual, a Educação é a condição de criação do indivíduo, é a relação de saber das trocas entre pessoas. Segundo Brandão (1986), aprender é formar a pessoa a partir do organismo, realizando a passagem da natureza à cultura. Para ele, houve primeiro um saber de todos que se tornou sábio e erudito e que, por oposição, estabeleceu como popular o saber do consenso onde se originou, tratando o erudito como a forma própria, centralizada e associada às especialistas da educação, enquanto vê o popular como o conhecimento difuso, interior da vida subalternizada. O autor, então, arremata:

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternizadas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas - imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupo ou pessoas são a sua educação popular (BRANDÃO, 1986, p. 26).

Essa grande separação entre o conhecimento dito erudito e o dito popular alimenta a condição de marginalização dos oprimidos, das classes subalternizadas, neste caso específico a dos camponeses, da sociedade desigual. O resultado desse tipo de educação é observado quando o sujeito pode situar-se bem no contexto de interesse.

Sabemos que Paulo Freire é considerado o principal autor do paradigma predominante da educação popular brasileira nos anos 60/70/80 do século passado. Essa educação popular consistia em um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas nascidas com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos de 1950 e início de 1960, fortalecendo seu crescimento no interior da resistência popular dos anos de 1970 e 1980. Podemos perceber que isso se deve à valorização da cultura popular, bem como à

centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas, entre outros.

De modo geral a Educação Popular está sempre se fazendo, a partir da organização e da resistência do movimento. Ela emerge da participação orientada pela perspectiva de luta pelos direitos sociais. As pessoas vão se fazendo na Educação Popular e ela nas pessoas. Não se trata de educação fria, imposta e indiferente às necessidades do povo, pois se baseia no saber da comunidade e valoriza e incentiva o diálogo. Também não é “Educação Informal” porque visa principalmente à formação de indivíduos com conhecimento e consciência crítica, com a organização do trabalho político para a afirmação do sujeito. Antes de tudo é uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento de uma sociedade mais igualitária. Ressaltamos que a principal característica da Educação Popular é fazer uso do saber da comunidade como instrumento para o ensino. É acima de tudo aprender a partir de palavras e temas ou situações do seu cotidiano, inserindo-os, desta forma, no seu contexto sociopolítico e econômico. A Educação Popular pode ser aplicada em qualquer contexto, mas vale salientar que as aplicações mais comuns ocorrem em instituições socioeducativas, em assentamentos rurais, em aldeias indígenas e no ensino de jovens e adultos, entre outros.

Entretanto, a educação brasileira sempre assumiu um caráter elitista e percebemos a presença desse fator desde o período jesuítico, quando a Companhia de Jesus alterou seus objetivos educacionais no Brasil colonial, voltando sua prática educativa ao ensino da elite aristocrática nacional.

Neste contexto, ficou caracterizada a natureza dual da educação jesuítica que instruía a elite ao mesmo tempo em que relegava aos nativos brasileiros a experimentação das técnicas do trabalho manual.

Com o passar do tempo, o Brasil sofreu significativas mudanças que o fizeram um território livre do colonialismo português; porém, a educação continuou a privilegiar a elite. Em meados do século XIX, foram criados os “sistemas nacionais de ensino” que se organizaram em torno da premissa de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Segundo Saviani (1999, p. 17), o direito de todos à educação decorre do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa.

Incapaz de atender à demanda social da universalização do acesso à escola e de formar sujeitos aptos a se ajustarem ao tipo de sociedade que se estava consolidando, esse modelo de

escola – tradicional – foi criticado, dando lugar para o surgimento de outra teoria da educação: a Pedagogia Nova.

Durante o Estado Novo (1930-1945), o *escolanovismo* constituiu-se numa possibilidade de lutar por uma escola pública capaz de abranger todos os segmentos da sociedade, sobretudo as camadas populares; contudo, apesar das reformas que foram promovidas, a escolarização ainda permaneceu como um direito negado à grande parcela da população brasileira (SAVIANI, 1999).

Com a aprovação das Leis 5.540/68 (BRASIL, 1968) e 5.692/71 (BRASIL, 1971), que efetuaram reformas no Ensino Superior e no 1º e 2º graus, (hoje Ensino Fundamental e Médio) respectivamente, houve uma popularização da educação no país; o acesso à educação formal foi estendido à maior parte da população. Aí se tem um paradoxo, pois, ampliou-se a oferta educacional, mas a qualidade não foi primada. Logo, havia agora uma maior possibilidade de entrada na escola das camadas populares da sociedade brasileira, porém a esse extrato social estava legada uma educação não qualificada (SAVIANI, 1999). Pode-se inferir, então, que a expansão de ensino no Brasil acarretou a precarização da qualidade da educação pública. Tal fato contribuiu para o crescimento da educação privada que se destinou à melhoria da qualidade de ensino para as camadas da sociedade que por ele podiam pagar: a elite brasileira. Saviani (1999, p. 22) denominou esse processo de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”.

Diferente desse desenvolvimento histórico da educação escolar no Brasil, a educação popular buscou oferecer às camadas populares saberes que transcendessem aqueles veiculados pela escola, de forma que as capacitassem mais para o exercício de sua condição de sujeitos históricos do que para o mercado de trabalho.

No entanto, esta concepção de educação popular, enquanto instrumento de conscientização das camadas exploradas da sociedade, emergiu somente na primeira metade da década de 1960. De acordo com Saviani (2007, p. 317), na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira, passando a educação a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior,

criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, visando a controlar o povo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

A educação popular surgiu a partir da mobilização dos Centros Populares de Cultura (CPCs), dos Movimentos de Cultura popular (MCPs) e do Movimento de Educação de Base (MEB), que tinham como objetivo a transformação das estruturas sociais brasileiras (SAVIANI, 2007).

Os movimentos sociais empreenderam práticas de educação popular às camadas exploradas da sociedade brasileira, destinando-lhes uma educação que nada tinha a ver com aquela veiculada pela escola pública, a qual visava, tão somente, reforçar lhes o seu estado de submissão frente à hegemonia das camadas dominantes. Contudo, com o advento da ditadura militar em 1964, esses movimentos perderam força, sendo extintos ou atuando de modo clandestino.

Desse modo, dos movimentos sociais que efetivamente existiram na década de 1960 nasce uma educação escolar que não necessariamente é aquela veiculada pela escola, mas que atende às necessidades do povo porque é construída entendendo a cultura popular como forma de mobilização e de resistência à dominação imposta pelas elites. A educação é vista, neste momento, como uma premissa para a organização popular, ou seja, uma educação populista. No entanto, essa educação é substituída por uma escolarização popularizada, que se baseia na divulgação de uma educação formal precária e que tem como objetivo a formação de sujeitos passivos, onde o despertar da consciência crítica, da luta pelos direitos, da participação são ausentes. E isso se dá a partir da década de 1970 com a ditadura militar.

Diante dessa conjuntura em que houve no cenário nacional uma democratização do ensino, deve-se procurar entender que tal fato não constituiu sob hipótese alguma, na década de 1970, o desenvolvimento de uma educação popular no âmbito da escola pública brasileira; ao contrário, tal fato levou à popularização da escola, isto é, representou o acesso das camadas populares à educação escolar, o que não significou a obtenção de uma educação de qualidade, que viesse atender aos seus anseios, mas ocasionou uma deterioração do ensino público, já que para o Estado nunca foi prioridade dar às camadas espoliadas da sociedade brasileira uma educação que as levasse ao desenvolvimento da consciência crítica, mas, isto sim, que mantivesse o reforço de sua condição de camadas dominadas pela elite brasileira.

Segundo Marisa Costa (1998), percebemos que a educação popular, na versão que conhecemos não só no Brasil mais também na América Latina, no decorrer do tempo, principalmente dos últimos cinquenta anos, inspirada, originalmente, na obra e na prática

política de Paulo Freire, vem passando por marcantes transformações. Daí, Marisa Costa (1998, p. 9) afirma:

Seu caráter militante e engajado, seus fortes vínculos iniciais com o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica, entre outros que emergiram na década de sessenta, vão sendo nuançados por outras aproximações políticas – como, por exemplo, do Movimento dos Sem Terra (MST) – misturando-se aos matizes dos mais diversificados movimentos sociais populares deste final de milênio. Com manifestações em vários continentes, a educação popular continua se caracterizando por suas vinculações com grupos populares, entendidos, estes, como segmentos populacionais marcados por discriminações, por diferentes formas de exclusão e marginalidade social.

Neste sentido, notamos que a educação popular não deixou à parte a essência que a faz mover, ou seja, continua sendo a educação que tem se ocupado dos “pobres” e, como diria Freire, dos “oprimidos”.

Porém, segundo Wanderley (2010), as ideias freirianas que se enraizaram em diversas regiões do mundo e na América Latina, nos inspiraram a compreender e a interpretar a “pedagogia do oprimido”, e quem é esse oprimido nos dias de hoje? Principalmente, em função das aceleradas mudanças em curso no capitalismo, considerando suas sequelas de aumento das injustiças e desigualdades sociais, e a perseguir as formas mais democráticas de agir, objetivando resistir aos opressores e vencer as causas das opressões.

Partindo deste contexto é necessário refletir sobre outro aspecto que merece ser tratado e discutido, que é o educador popular parceiro e mediador da educação do campo, levando em consideração a sua formação inicial e continuada. Mesmo considerando os inúmeros cursos de licenciatura e de educação continuada que vêm sendo criados para ampliar a formação e a profissionalização desses educadores, é importante ressaltar que são eles os elos fundamentais que levarão adiante esse projeto de emancipação humana para a população do campo, pois são eles que exercem um papel muito importante na divulgação da cultura.

Podemos dizer que o educador popular, ainda que seja um profissional assalariado, é um militante, visto que visa à transformação política, social e econômica da comunidade onde atua, bem como, do sistema em que vivemos, o capitalista. O educador popular está livre para atuar e estimular a democracia participativa, ou até mesmo uma democracia revolucionária. O relacionamento deste educador com a comunidade promove mudanças, às vezes até radicais, por levar a força da sua atuação na defesa de possíveis melhorias nas condições de vida do povo. Portanto, suas atividades podem ser realizadas nas escolas, ruas, praças, campos, quadra de futebol ou qualquer espaço utilizado pela população.

O educador popular não busca na universidade a sua única fonte de construção do saber; por isso ele pode ser acadêmico ou não, sendo seu maior referencial a construção do saber coletivo a partir da população de sua área de convivência, do seu cotidiano.

Sabemos que as classes populares produzem saberes ligados às suas experiências de vida e ao contexto social em que estão inseridos. Sendo assim, a Educação Popular caracteriza-se por valorizar e problematizar esses saberes, sem subjugá-los aos saberes acadêmicos, mas sim, articulando estes àqueles. Nesse sentido, cabe refletir sobre o educador inserido nesse processo educativo, seu perfil e quais são os seus desafios e atribuições no processo pedagógico. E, sem dúvida, um desses desafios é a consolidação da Educação do Campo, visto que significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos, tendo a clareza de que boa parte deste ideário que está sendo construído é algo novo em nossa própria cultura. Neste sentido Caldart (2012, p. 257), explica que como conceito em construção,

a educação do campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de prática e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da 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 formação de construir políticas de educação.

Ademais, Kolling et al. (1999) *apud* Oliveira (2011, p. 70-71) ressaltam que foi em 1998, na I Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em Goiânia, que a expressão “educação do campo” foi utilizada pela primeira vez. Nesse sentido, verifica-se que outro tipo de educação para os povos do campo é um condicionante e uma imposição da ação dos movimentos. E podemos perceber que esta é a característica marcante da educação do campo, pois ela é diferente dos projetos e paradigmas de educação que até o momento vinham recebendo os povos do campo. Daí, segundo o mesmo teórico a Educação do Campo é definida como “a educação que parte das vontades, expectativas e projetos dos próprios povos do mundo rural. Daí resultar seu nome ‘educação do campo’ e não mais ‘no’ campo ou ‘para o campo’”.

Entretanto, a educação do campo pensa a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social. Sendo assim, trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja,

desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. Partindo dessa ótica, segundo Caldart (2004, p. 17-18), a educação do campo assume sua particularidade,

Que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a educação faz diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana.

Desse modo, o projeto político-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.

Marize Carvalho (2003) ressalta que o desafio de garantir o ensino de qualidade passa pela valorização do profissional da educação, ou seja, investimentos por parte dos estados e municípios na formação básica dos profissionais que deverão atuar nos sistemas de ensino. Para a formação, os movimentos sociais exigem dos estados e municípios cursos superiores para os educadores do meio rural, em parceria com instituições comprometidas com as escolas do campo. Porém, notamos que para garantir o ensino de boa qualidade não basta apenas a valorização dos profissionais, mas também boas condições físicas dos prédios escolares, distribuição de merenda de boa qualidade, material didático adaptado à realidade do campo, entre tantos outros fatores que colaboram para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que o educador é um sujeito com saberes específicos, ou seja, distintos dos saberes dos alunos, e isso não significa atribuir aos saberes dos educadores maior ou menor valor, mas aceitar que são saberes próprios que fazem parte da sua experiência. A esse respeito Freire enfatiza:

A experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – esta é para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele

não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne antagônica. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário (FREIRE, 1986, p. 117).

Desse modo, diante dessas diversas atividades, os educadores do campo devem lutar com a comunidade na qual a escola está inserida por aquilo que anseiam coletivamente. É preciso saber como priorizar o tempo para estudo e reflexão dos problemas da comunidade, fazendo com que estes sejam parte integrante do currículo da escola, buscando junto à comunidade possíveis soluções, favorecendo esse momento de formação em que a comunidade, de um modo geral, troca experiências e ideias, em busca de soluções para os problemas vivenciados. Lembrando o que nos ensina o mestre Paulo Freire (1981, p. 10), “estudar não é um ato de consumir ideias, mas sim, de criá-las e recriá-las”. O conhecimento construído coletivamente deve ser transformado em ação. E a ação deve vivenciar os valores, os conteúdos, as reflexões que estamos desenvolvendo enquanto integrantes desse processo de inserção no contexto da escola. Não podemos nos esquecer, e é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo. Daí ressaltar a importância de o educador estar sempre envolvido nas reuniões comunitárias (sejam elas de cunho religioso, associativo, entre outras).

É preciso conhecer melhor as experiências dos diferentes movimentos sociais e populares que desenvolvem ações educativas fora da escola, ou seja, na comunidade, pois elas nos permitem olhar de maneira nova para a nossa prática e melhor qualificá-la. Sabemos que a escola é mantida pelo poder público e que a educação do campo é o resultado da luta dos movimentos sociais do campo. No entanto, não passemos despercebidos de que é a comunidade a locomotiva que impulsiona o caminhar, o norte para qual a escola deseja seguir. Dessa forma, para contribuir na educação dos sujeitos a comunidade dispõe de importantes parceiros exteriores ao espaço escolar. Assim, segundo Delval (2006, p. 137) “para levar a cabo essa formação, convém não só contar com a capacidade e a competência dos professores, mas utilizar todas as possibilidades oferecidas pelo entorno social”. Porém, destacamos que a competência dos professores não se revela em diploma. Mas estes estão sempre em construção, pois as experiências por eles vivenciadas vão contribuindo para melhor desempenho de sua função. Contudo, a escola tem a dimensão de humanizar, socializar, interagir, construir amigos na comunidade que sejam parceiros na missão de formar cidadãos participativos na sociedade. Além disso, toda a comunidade escolar é promotora da cultura onde a comunidade está inserida.

O poder público mantém a escola, mas quem faz a escola estar sempre em movimento é a comunidade dinamizando-a e dando significado da sua presença em seu meio. Daí a importância de fazer com que a comunidade desperte para o compromisso com a mesma. Nessa perspectiva, ressaltamos que é indispensável a participação de toda comunidade. A escola não deve ficar neutra frente à realidade da comunidade, com todos os seus problemas e anseios, mas também a comunidade não deve ser indiferente à escola. Daí podermos fazer da escola um espaço onde toda a comunidade se sinta acolhida e valorizada. Precisamos estar articulados e procurando envolver na comunidade escolar grupos organizados (religiosos ou não), movimentos, associações, times de futebol, entre outros. Porque todos eles são nossos aliados exteriores, que muitas vezes deixamos despercebidos, mas que podem dar as suas significativas contribuições ao assumirem juntos a responsabilidade e o compromisso com a escola.

Por isso, devemos ficar atentos para fortalecer a educação do campo como área própria de conhecimento, que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir para a desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; onde os camponeses eram visto como aqueles sujeitos sem conhecimentos que na visão tradicional eram chamados de “jeca tatu”, e que o campo era visto como o lugar do atraso. Devemos considerar os elementos que fortalecem a identidade e a autonomia das populações do campo, e que ajudam o conjunto do povo brasileiro a compreender que há uma relação de complementaridade, onde a cidade e o campo contribuem para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

A luta por uma Educação do Campo provém da mobilização dos movimentos sociais e outros sujeitos. Desse modo, desde a realização da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998, temos observado que os estados que conseguiram garantir maiores espaços para implantação desta demanda foram aqueles nos quais os movimentos sociais tinham maior organização e assumiram realmente a Educação do Campo como bandeira de luta em todas as reivindicações encaminhadas pelos poderes públicos.

2.2 Os movimentos sociais e a educação do campo

É a partir dos movimentos sociais do campo que se desenvolvem processos educativos e de produção de saberes nessa área, partindo das práticas organizativas e discursivas em que todos são sujeitos do processo. A própria pedagogia desenvolvida durante todo o processo de organização do movimento bem como todos os recursos utilizados formam uma rica

contribuição para a formação de sujeitos e podem nortear a educação escolar com práticas pedagógicas enriquecidas pelas experiências dessas organizações. O reconhecimento das estratégias de organização e de luta pelos direitos tem contribuído para uma educação política, para a identidade social dos sujeitos do campo e para a construção da cidadania.

Segundo Barreto (2001), o estudo da história mostra que os movimentos sociais estão presentes nas sociedades e devem ser compreendidos como um fenômeno inerente aos processos de mudança social. Partindo dessa compreensão, buscamos subsídios teóricos para que haja o entendimento de como e por que se origina um movimento social. A autora nos conduz a fazer alguns questionamentos que são salutares para que possamos entendê-los. Citamos alguns para que nos ajudem a compreender melhor o tema. Dentre eles destacamos: Por que, em determinadas épocas, os movimentos sociais são bem vistos, atingem o auge da aceitação e participação popular e, em outras, entram em crise? Qual a relação existente entre grupo organizado de “sem-terra” e a educação? O que tem a ver movimentos sociais com cidadania e democracia?

Baseando-se nesses questionamentos a autora nos faz refletir que quando pensamos em movimentos sociais, a primeira imagem que nos vem à mente é de um aglomerado de pessoas reivindicando alguma coisa. Porém, nem todas as manifestações coletivas que resultam em protestos, quebra-quebra, às vezes envolvendo a polícia, constituem movimento social.

Porém, para que se compreendam os movimentos sociais, é preciso analisá-los a partir do projeto que apresentam, da ideologia que os anima e da organização que estabelecem para atingir seus objetivos.

Segundo Gohn (2007), tendo em vista que os principais sujeitos da sociedade civil organizada são os movimentos sociais, é importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem dentro e fora deles, em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são partes da construção da cidadania. Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religião, portadores de necessidades especiais, de meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fortes e agências de produção de saberes. O tema dos direitos é fundamental porque ele dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório.

Segundo Touraine (1998 *apud* BARRETO, 2001), pode-se afirmar que movimento social é um fenômeno social que só se concretiza no contexto da modernidade. Isso porque

antes, nas sociedades pré-modernas, não é possível emergir um movimento social. Estas sociedades caracterizam-se por apresentar uma estrutura social estratificada: uma camada dominadora e outra de dominados. O poder está centrado nas mãos de poucos e é transmitido de geração para geração.

Após este breve arcabouço histórico vamos apreciar os movimentos sociais populares do campo, pois para os camponeses são eles que reivindicam um projeto de sociedade alicerçado na emancipação humana. Partindo desse pressuposto Ribeiro (2010, p. 189), afirma:

Os movimentos sociais populares rurais/ do campo que, nas suas lutas, propõem-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do camponado brasileiro, inserem a educação do campo em projeto popular de sociedade, no qual a emancipação humana é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada.

Percebemos que os movimentos sociais têm corroborado de modo muito notável na construção de uma proposta pedagógica onde a emancipação humana seja considerada. Além disso, notamos que todo o processo de luta e conquistas considera os valores do campo e faz parte da história dessa emancipação.

É a partir das lutas dos movimentos sociais rurais/do campo que nasce um projeto de escola, uma proposta pedagógica. Observa-se que há uma íntima relação entre a luta pela terra e a luta pela escola, pois é uma exigência que se impõe pela realidade das crianças em idade escolar que acompanham os pais durante as ocupações. Sabemos que a educação por si só não resolve os problemas do país, nem promove a inclusão social. Mas pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas que suscitem nos sujeitos o desejo de transformar a sua realidade a partir das mobilizações e organizações na busca de uma sociedade mais igualitária.

Nesse sentido, não podemos deixar de enfatizar a importância dos movimentos sociais como instituidores de práticas educativas, de novas sociabilidades, de busca e de afirmação da cidadania para os setores excluídos da sociedade capitalista no Brasil, que se manifesta segundo Fernandes (2009, p. 35) “quando surgem condições especiais e históricas de existência da propriedade privada, da acumulação de um exército industrial de reserva etc.”.

O que observamos é que a realidade e as pesquisas que estamos realizando têm revelado uma ampla e diversificada teia de experiências de educação popular, empreendidas pelas ações coletivas nas cidades e no campo.

Caldart (2000, p. 3) salienta a necessidade de se pensar

movimento social como uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão e desigualdade social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos.

Este é um aspecto importante no contexto de avanço da globalização e da disseminação do ideário neoliberal em todas as instâncias sociais e na educação, em que se avolumam os processos de exclusão social.

Claramente se evidencia na historicidade dos movimentos sociais do campo a busca por emancipação, as lutas contra opressão e pela valorização do modo de vida específico no campo. Na base das lutas sociais no Brasil, os movimentos sociais do campo destacam-se como “inovadores”. Como diz Martins (1989, p. 17) “todas as grandes revoluções sociais do século XX foram camponesas, total ou predominantemente”.

Os movimentos sociais populares rurais/do campo que, nas suas lutas, propõem-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem a educação do campo em projeto popular de sociedade, no qual a emancipação humana é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada. Como afirma Arroyo (2004, p. 80):

Quando situamos a educação como processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais profunda, é ir às raízes do campo e incorporá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação.

Temos percebido que os movimentos sociais têm construído um novo modelo de educação. Por esta razão, exigem uma educação que leve em consideração o trabalho no campo, possibilitando o desenvolvimento do território daqueles que lá vivem.

O desafio posto pelos movimentos sociais do campo tem sido pensar tanto em uma educação do e no campo, como em uma escola do e no campo, que visualize as mudanças sociais e consiga administrá-las, ao mesmo tempo em que possibilite a formação de seus agentes, das crianças, jovens e adultos, vinculando o saber universal às experiências de vida dos educandos, para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social.

Segundo Sidnei Costa (2002), os movimentos sociais incentivam e mobilizam a sociedade civil na luta da construção de uma escola pública democrática e de qualidade. Os movimentos sociais que atuam no campo, a exemplo do Movimento dos Sem Terra (MST), segundo Caldart (2004), foi fundado oficialmente em 1984, na cidade de Cascavel, no Paraná, e estão preocupados com a educação e iniciaram uma reflexão sobre uma escola básica do campo como uma resposta ao modelo de escola única pretendida para a população do campo. De acordo com Oliveira (2011), as primeiras experiências de luta dos movimentos sociais do campo, “Por uma Educação do Campo”, aconteceram em 1997, quando ocorre, em Luziânia/Goiás o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) que, segundo Arroyo e Fernandes (1999), iniciou-se no final do I ENERA, promovido pelo MST, em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações para a infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), começaram a criar mecanismos para construir uma educação que atendesse às necessidades das famílias do campo, parcela da sociedade que, historicamente, nunca teve prioridade nos projetos educacionais no Brasil.

Na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998, foi analisada a precariedade de educação no campo, deixando claro sua importância. Como afirma Caldart (2004, p. 14), “o campo é espaço de vida digna e é legítima a luta para as políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram aprovadas nessa conferência as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo”.

Arroyo (2004) relata que a necessidade de uma proposta de ensino diferenciada está pautada no fato que as realidades do campo e da cidade são diferentes uma da outra. Todavia, a educação que até hoje se realizou no campo e na cidade, notadamente para alunos provindos da zona rural, sempre esteve pautada em valores, em realidades que não eram por eles totalmente vivenciadas. Fato este observado principalmente pela exclusão ou pelo fracasso escolar destes alunos que, quando inseridos na educação escolar, não viam nesta educação um significado real para a realidade em que viviam.

Nesta ótica, enquanto aluno do campo, podemos perceber quão difícil é a situação dos alunos vindos das áreas rurais, pois enfrentam grande discriminação em relação aos alunos da cidade, vistos como inferiores, atrasados, sem capacidades para acompanhar o ensino oferecido nas instituições urbanas.

A proposta de educação do campo nega os moldes de escolas existentes até então, pois está fundamentada na ideia de que estas instituições não têm contribuído para a compreensão da realidade.

A Educação do Campo, para Caldart (2004), possui três matrizes prioritárias. A primeira delas é a tradição do pensamento socialista que traz a dimensão pedagógica do trabalho e que nos ajuda a pensar a articulação entre educação e produção, bem como as relações e o mundo do trabalho, a organização coletiva e a formação humana. A segunda referência é a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e a tradição decorrente das experiências da educação popular praticadas por Freire. E que nesta ótica a educação do campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirme os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo. E a terceira referência pedagógica para a educação do campo, ainda em construção, é a Pedagogia do Movimento que dialoga com as anteriores, mas é produzida desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial os movimentos do campo.

O foco da luta dos movimentos sociais do campo, nos dias atuais, é priorizar a educação considerada como necessidade básica para os trabalhadores do campo, com a perspectiva de mudar a concepção de que o campo é lugar de atraso, servindo apenas como produto de mercadoria para suprir o mercado econômico.

Arroyo (2004, p. 22) destaca:

O movimento social no campo representa uma nova consciência de direitos à terra, ao trabalho, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostra o quanto se reconhecem sujeitos de direitos.

Com esta perspectiva, os movimentos sociais do campo estão lutando por uma educação dirigida para as necessidades humanas e sociais da população do campo, valorizando a cultura, seus saberes populares, preservação do meio ambiente, uma vez que, até então, a educação oferecida para a população do campo era baseada nos modelos das instituições escolares existentes, voltados para o interesse do capital. Já a educação proposta pelos movimentos sociais do campo, que é a educação do campo, é criada e pensada com a população e para a população do campo. E para podermos compreender melhor todo este movimento precisamos entender como se deu o processo de desconstrução da educação rural à educação do campo procurando conhecer a sua historicidade e legislação.

2.3 Da educação rural à educação do campo: historicidade e legislação

Para abordarmos a educação do campo de forma dialética faz-se necessário entendermos um pouco sua historicidade e legislação, indo da perspectiva de educação rural à educação do campo. Inicialmente é preciso deixar claro que, conforme Werthein e Bordenave (1981), temos que considerar que o destinatário da educação rural é a população agrícola, constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Aqui nos referimos à educação dos camponeses, ou seja, daqueles que nas zonas rurais recebem menores rendimentos, sem que por isso deixemos de considerar experiências em zonas rurais desenvolvidas que apresentem aspectos relevantes, em suas características próprias (econômicas, sociais e culturais) em que os camponeses formam um setor da população que requer respostas educativas específicas.

Assim, também cabe destacar que compreendemos o campo como lugar de produção de cultura e que nele se desenvolvem as mais diversas formas de saberes, cresce em nós a certeza de que não podemos deixar que esse desenvolvimento passe despercebido pelos poderes públicos. Neste sentido os movimentos sociais lutam por políticas públicas que deem oportunidades de formação profissional aos jovens para que estes continuem corroborando as possibilidades de ações/intervenções qualificadas, de modo que o saber escolar possa ser socializado com os saberes da realidade campesina.

Ademais, é preciso considerar que os camponeses, além de lutarem por terra, lutam pela sua permanência nela e com dignidade, dando ênfase na conquista da terra dentro de um processo educativo. O Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (BRASIL, 1964), em seu inciso VII, define como “parceleiro aquele que venha a adquirir lotes ou parcelas em área destinada à Reforma Agrária.” E até os dias de hoje esta lei serve de manual para os movimentos sociais camponeses a fim de libertar a terra do poder dos latifúndios.

Contribuir com a formação dos sujeitos do campo é colaborar para que estes venham a ter atitudes que procurem melhorar na qualidade de vida do seu lugar. É poder contar com sujeitos que tenham um nível de conscientização crítica e que saibam questionar os porquês de tantos problemas vivenciados, porém sabendo coletivamente os caminhos que devem ser percorridos para as possíveis soluções. Além disso, os conhecimentos adquiridos devem ser socializados de modo que contribuam para uma melhor organização da comunidade agrícola, como também para o melhoramento das técnicas de trabalho e de produção, melhor dizendo, as experiências da escola sejam adicionadas às experiências de lutas e resistências dos sujeitos do campo pela terra e aos movimentos sociais.

O campo é o lugar onde as identidades se configuram, é espaço de trabalho e vida, o qual tem em si mesmo suas características e suas identidades. Há uma diferença entre campo e território. Araújo e Silva (2011, p. 66) afirmam que, “enquanto que o lugar (campo) representa um espaço que se caracteriza pelas práticas sociais e manifestações culturais que dão identidade a um espaço determinado, o território compreende um espaço onde há domínio, ou seja, relações de poder”.

Isto nos leva à compreensão de que as pessoas moram em um lugar com o qual se identificam, pois o constroem e ao mesmo tempo são construídas por ele. No entanto, se esse lugar não lhes pertence pode ser modificado pelos que detêm o poder em suas mãos, que neste caso são representados pelos latifundiários.

Enquanto isso, o território surge das lutas pela terra e na realização da sua conquista; passa a ser o espaço em que possivelmente vão se dar condições que assegurem o grupo familiar no seu lugar. Todavia, o lugar precede o território, ou seja, o lugar continua existindo sem o território.

Após a conquista do território pelos camponeses é preciso estabelecer uma relação no processo educativo da comunidade camponesa com a sua realidade, agora livres do poder do latifúndio, e isso implica considerar o campo com suas especificidades, como também com suas identidades. Não esqueçamos que o novo processo educativo contribuirá ainda mais para os sentimentos de liberdade dos camponeses fortalecendo-os na formação de sujeitos conscientes e emancipados.

O cotidiano dos camponeses a partir da territorialização cria condições, ou seja, dá possibilidades para que se possa vivenciar a educação construída nos pilares da democracia, pois a democratização nos espaços camponeses permite fazer reflexões que possam ser concretizadas a partir dos anseios, desejos e necessidades de uma educação voltada para atender à realidade do campo.

Portanto, a educação dos camponeses deve ser conduzida por aqueles que fizeram a história da luta pela terra e continuam engajados no processo, contribuindo na formação de profissionais que atuem no espaço campestre e no fortalecimento dos sujeitos com o território, bem como com os rumos que se tomam em todos os aspectos da vida comunitária camponesa.

É importante entender a questão agrária brasileira haja vista que ela impacta diretamente na educação no meio rural. Segundo Batista (2011), entre as dimensões dessa problemática destacam-se: as formas de distribuição das terras, a organização da produção, as relações sociais de produção, a finalidade da produção agropecuária, a comercialização dos

produtos agrícolas, as políticas públicas voltadas para o agronegócio, entre outros aspectos que configuram o capitalismo na sua face rural.

Desde a invasão dos portugueses em nosso território, antes pertencente aos indígenas, houve um processo de expropriação de seus donos naturais pela apropriação da coroa portuguesa, que dividiu as terras em grandes extensões e depois distribuiu entre portugueses que detinham capital para explorar a terra com o cultivo de plantações destinadas à exportação.

Naquela época a sociedade em formação tinha traços especificamente rurais, fundamentando suas origens por grandes proprietários de terras, ou seja, latifundiários que vão fortificando suas bases de exploração, de dominação e até mesmo da degradação da pessoa humana, no caso dos escravos.

Porém, ao longo do tempo, segundo Batista (2011), esses grandes proprietários de terras foram ganhando poderes políticos, econômicos, culturais e ideológicos os quais foram motivos de grandes embates entre índios, africanos e mestiços que se tornaram posseiros e que formaram uma massa muito significativa que foram sujeitos das lutas travadas a partir dos conflitos que esse modelo de sociedade imposto causou.

Diante da historicidade dos movimentos sociais do campo percebemos que houve sempre a busca por libertação, ou seja, os sujeitos do campo organizados buscam, em suas lutas contra-hegemônicas, a liberdade, a autonomia e seu lugar dentro dessa sociedade excludente e desigual. Considerando essa realidade, Maria Antonia de Souza (2006, p. 29) afirma: “Portanto, evidencia-se na historicidade dos movimentos sociais do campo a busca pela liberdade, lutas contra opressão e pela organização de um modo de vida específico do campo”.

Daí se pode perceber que a luta por uma organização é constante, pois a organização desperta o pensar num modo de vida específico do campo, levando os sujeitos do campo a se reconhecerem como construtores da sua história, e não apenas meros indivíduos isolados das participações no que tange às direções que toma a sociedade.

Partindo de uma visão crítica, percebemos que a sociedade brasileira capitalista encobre com facilidade o fato de que a educação rural tende a ser meramente uma projeção da educação urbana fora das cidades, sem nenhuma tentativa de adequação às sociedades rurais. Ou seja, a sociedade brasileira nestes termos define uma educação generalizada para toda a população. Com efeito, a educação deve estar vinculada à vida dos educandos, haja vista que estes devem ser considerados sujeitos de sua própria educação e não um mero receptor de informações de pouca utilidade para sua vida. No que tange a esse aspecto podemos notar que

a educação do campo busca valorizar as especificidades da população campesina contextualizada à sua realidade, ao seu campo cotidiano.

Mas, segundo Oliveira (2011), na expectativa da educação rural, o campo é visto como local de atraso e está atrelado unicamente ao espaço de produção ou de matérias-primas ou ofertas de mão de obra para o setor industrial. É o caso dos canavieiros, colhedores de frutas, pescadores, entre outros. Porém, Martins (1985) faz uma análise dos problemas decorrentes de uma interpretação equivocada da relação urbano-rural. E a partir de então registra que houve no estudo do processo político brasileiro e da crise política da década de 1980 a predominância

dos interesses das classes e dos grupos sociais urbanos [...]. Não só o estudo, mas também a prática política, dominada pelas classes urbanas, mostram um imprudente desprezo pelas lutas, hoje cotidianas, entre os trabalhadores rurais e os grandes proprietários de terra (MARTINS, 1985, p. 9).

Neste sentido, percebemos que as lutas e as formas múltiplas de organização social, política, de trabalho e produção, os movimentos sociais do campo e suas reivindicações e lutas assumem características próprias no contexto do campo, demonstrando a partir de então que a dicotomia entre campo e cidade deve ser superada mediante organização e reivindicação dos povos camponeses.

No entanto, segundo o Parecer 36/2001 (BRASIL, 2001), a interpretação do campo como lugar bucólico, que foi construída no passado, comprometeu uma compreensão crítica das contradições. Uma análise crítica do campo não permite tratá-lo, diz o documento, com tom de nostalgia e de um passado que está presente em parte da literatura, “posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país” (BRASIL, 2001, p. 2).

A esse respeito notamos que o campo foi se caracterizando como espaço de lutas, onde os sujeitos buscam a sua territorialidade e intensificam a sua identidade, bem como a sua íntima ligação com a terra.

Partindo dessas reflexões, podemos compreender melhor como se caracterizava a educação rural em nosso país. Ribeiro (2010) explica que até os anos de 1990 a escolarização seguia os moldes da educação elementar, através de classes multisseriadas de 1ª a 4ª séries, e que era oferecida aos filhos dos agricultores, aparecendo como apêndice da legislação educacional. E como objeto de estudo e pesquisa é vista até esse mesmo marco, essa modalidade de escolarização é identificada como educação rural. Porém, para algumas regiões

do país e por algumas organizações sociais e sindicais, como afirma Baptista (2003), continua, ainda hoje, a ser assim denominada.

Ainda segundo Ribeiro (2010), também alguns trabalhadores sindicalizados de determinadas regiões do país, incluindo os do Rio Grande do Sul, permanecem com o conceito de educação rural demarcando a realidade da cultura e do trabalho da zona rural, embora estejam participando das discussões e conferências de educação do campo.

No entanto, Leite (1999) centraliza a caracterização da escola rural sobre a trajetória sócio-histórica da escola rural localizando aspectos da República Velha, Estado Novo, redemocratização (1945/1964), contexto militar e Lei 9.394/96 e na obra de Andrade et al. (2004). Para o autor, a preocupação da escola rural focaliza-se na preocupação das discussões sobre o progresso da nação, afirmando:

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/1920, quando um grande número de ruralistas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 1999 *apud* SOUZA, M., 2006, p. 53).

Neste sentido, segundo Marinho (2008) esse movimento migratório interno foi chamado ruralismo e aconteceu a partir do final da primeira década do século XX e tem sua raiz na Primeira Grande Guerra (1915 a 1918) e a partir do processo de industrialização, que aconteceu daquele momento em diante. Portanto, a população, que antes se concentrava no campo, migrou para a cidade em busca de trabalho, já que a guerra prejudicou o comércio de produtos agrícolas e produziu uma crise no campo. O resultado foi uma alteração no processo econômico brasileiro. Assim sendo, Marinho (2008, p. 61) define o ruralismo como “um movimento que surgiu no meio dos grandes fazendeiros da época na tentativa de conter o avanço da indústria, já que os fazendeiros perdiam terreno e mão de obra para a indústria, prejudicando o desenvolvimento rural”.

A partir daí, podemos perceber que a indústria se apresentava como ameaça para aqueles que viviam desfrutando uma vida cheia de mordomias no campo à custa dos esforços dos trabalhadores explorados. Todavia, Nagle *apud* Marinho (2008 p. 61) comenta que os fazendeiros, para tentar ressaltar o valor da zona rural, valiam-se do movimento ruralista para divulgar a ideia de que o campo era fazedor de homens de bem, de reta conduta, sem violência e dignos cidadãos cumpridores de seus deveres. Dessa maneira, eles pretendiam convencer os homens a permanecerem no campo. Mas, no fundo o discurso não passava de uma estratégia política no intuito de fazer frente ao crescimento da indústria brasileira.

Segundo Marinho (2008), em meio ao movimento ruralista, surge o “ruralismo pedagógico”, defendendo a ideia de que se devia levar uma educação para a zona rural brasileira, uma escola de “natureza rural”, que conteria a migração “em suas fontes”, além de reforçar a ideia de que o campo é promotor do homem ilibado.

Ressaltamos que o autor enfatiza o objetivo do ruralismo pedagógico, de despertar o homem para a zona rural e fixá-lo no campo. E o projeto atendia aos interesses de dois grupos, primeiro, dos fazendeiros, pois a ideia de convencer o homem da zona rural da qualidade de vida que se podia ter no campo era o pano de fundo do processo educacional. E o segundo, respondia também aos interesses daqueles que temiam a superpopulação das cidades. A consequência de tal projeto era os fazendeiros continuarem tendo mão de obra barata e um desequilíbrio populacional. E esse projeto estava mais voltado a atender aos interesses dos fazendeiros do que aos não alfabetizados da zona rural, os quais, até então, não eram lembrados. Além disso, o ruralismo pedagógico tendeu a trabalhar a consciência do homem rural para aceitar uma situação dominadora, já que não apresentava uma proposta inovadora para a vida dele.

A esse respeito os ruralistas acreditavam que o homem rural deveria receber um ensino que não o despertasse para as condições de injustiça em que vivia, nem para a desigualdade de oportunidades e nem para as condições desumanas que caracterizavam a zona rural e urbana, ou seja, essa educação não pretendia levar o homem nem a desenvolver uma consciência crítica. Essa postura nos leva a refletir o caráter manipulador da educação brasileira, isto é, ou ela responde aos interesses dos que pretendem controlar a sociedade ou ela não é executada.

No que tange à proposta pedagógica da época o docente não poderia trabalhar com a realidade do aluno, haja vista que se acontecesse atingiria a consciência crítica e teria como consequência a perda do apoio dos fazendeiros e, conseqüentemente, o fim do processo escolar na localidade, pelo menos para o docente que tomasse tal postura.

Percebemos que o meio rural brasileiro sempre foi um lugar de instabilidade, haja vista que uma proposta pedagógica voltada para despertar o senso crítico iria de embate com o poder dos fazendeiros, causando fortes conflitos entre os camponeses e seus senhores. Sabemos que no decorrer do processo educacional da zona rural foram construídos muitos estabelecimentos de ensino, principalmente nas terras dos grandes fazendeiros, com o intuito de fixar o homem do campo sob os domínios do latifúndio transferindo para a zona rural o mesmo modelo de educação da zona urbana, fazendo despertar no homem rural um profundo desinteresse pela escola.

É certo que a educação recebida pelo homem da cidade estava muito intrínseca à sua realidade, contribuindo na sua formação para a mão de obra na indústria. Afinal, o país estava passando por todo um processo de industrialização e a preparação de mão de obra era necessária para atender às necessidades da época. Daí, podemos notar que a educação da zona urbana, de certa forma, estava ancorada na perspectiva da inserção do homem urbano no mundo do trabalho, enquanto que para o homem da zona rural a educação não tinha o mesmo valor nem o mesmo sentido, pois o ensino estava longe da sua realidade.

Além disso, a educação oferecida não partia dos princípios do despertar da consciência crítica, a qual tornaria esses homens, antes passivos e não conscientes dos seus direitos e deveres, capazes que questioná-los e administrá-los.

Nesse sentido observamos que a despreocupação dos fazendeiros com a educação do homem rural era claramente notada, pois segundo Marinho (2008, p. 65), “mesmo sabendo do grande número de analfabetos que existiam na zona rural, acreditava-se que o homem do campo para virar a terra ou cuidar do gado não precisava saber ler nem escrever, aliás, quanto menos soubesse, melhor”.

A educação predominante, como ainda hoje, é a educação reprodutivista, que visa manter de alguma forma o *status quo*, mantendo sempre uma classe dominada e uma classe dominante. Mas, mesmo assim, apesar dos desafios propostos é preciso fornecer uma educação de qualidade, pois tanto o homem da zona rural como o da zona urbana goza dos mesmos direitos e deveres perante a sociedade em geral.

No entanto, não podemos deixar passar despercebido que na década 1920/30 o Brasil vivia um período de muita preocupação, tanto com a educação rural quanto com o sistema sanitário público, pois, mesmo devido ao processo migratório as grandes cidades ainda não dispunham de um sistema sanitário público. E, diante dessa situação, segundo Marinho (2008), era comum as pessoas fazerem necessidades fisiológicas no ambiente público, como ainda hoje é comum em alguns ambientes rurais.

Foi a partir do movimento migratório que esses dois problemas surgiram e se unificaram na busca de possíveis soluções. Em 1930, criou-se o Ministério da Educação e da Saúde. Para Marinho (2008, p. 65), três questões estavam em alta nesse momento da história da educação rural: 1ª) O processo migratório, que aconteceu desde 1910 e provocou uma desestruturação nos centros urbanos como um fenômeno mundial. 2ª) A educação “técnico-profissional”, provocando na indústria a preocupação com a mão de obra especializada para atuar nela. 3ª) O problema sanitário, já que as doenças ameaçadoras, como a malária, têm raízes na falta de saneamento e de higiene pessoal.

Surge então toda uma expectativa na busca de soluções que atendessem a essas problemáticas. No entanto, fazer acontecer o processo de alfabetização dos “incultos” podia ser um perigo, pois a partir dessa prática os trabalhadores poderiam vir a despertar a consciência na busca dos direitos e deveres, dando condições para uma possível organização de luta. Nesse aspecto, não se podia pensar num tipo de educação que provocasse ameaça à estrutura social, ou seja, a ordem estabelecida.

A Lei nº 5.692/1971, a reforma educacional de 1971, desvinculou a escola rural dos meios da performance escolar urbana, exigindo para a escola rural um planejamento interligado à vida rural e no modo desurbanizado.

No que se refere à educação rural observamos que a Lei nº 5.692/1971, no artigo 11, parágrafo 2º, menciona apenas que “na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971).

Notamos também a insignificância dada à escola rural, porque não menciona uma educação voltada para atender às especificidades da zona rural no que diz respeito à contextualização de uma educação inserida na realidade da população camponesa, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos seus sujeitos. Apenas orienta para que as escolas da zona rural organizem os períodos letivos, considerando as férias nas épocas do plantio e colheita de safra.

No entanto, vale considerar que toda ação relacionada à educação do campo deve ser voltada para a fixação do homem no campo, principalmente com o surgimento do “Ruralismo Pedagógico”, no fim do século XIX e início do século XX, o qual foi um forte movimento educacional que tinha como ideal a formação do camponês e que, segundo Eny Maia (1982, p. 27) pretendia “uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo”.

Foram os movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Sem Terra (MST), que partiram com entusiasmo para que o que foi conquistado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 no artigo 28 fosse cumprido na prática, de modo que as especificidades do campo fossem consideradas. E aliada ao MST temos a contribuição de outras organizações, a exemplo da Comissão Pastoral da Terra (CPT), coordenada pela Igreja Católica. Os movimentos sociais e a CPT começaram a exigir do poder público federal que fizesse cumprir as especificidades educacionais para as escolas do campo.

Porém, a nova LDB/1996 não explicita os princípios e as bases de uma política educacional voltada para as populações campestres. Vale salientar que a escola rural contará com um calendário escolar próprio e “deverá adequar-se às peculiaridades locais inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas na Lei” (BRASIL, 1996, art. 23). Todavia, na realidade isto não acontece, o que realmente observamos é que as peculiaridades das escolas do campo não são levadas em consideração, e a escola rural continua existindo sem que os gestores, municipais ou estaduais, cuidem de situá-la na realidade socioeconômico-cultural na qual está inserida. Refletindo esse pensamento e contribuindo com a discussão, Leite (1999, p. 83) afirma:

Para tanto, a escola rural tem os valores sociais, assim ‘os valores’ trabalhados e transmitidos pela escola rural encontram-se em uma posição relativamente alta na hierarquia filosófico-social do rurícola, considerando que o maior grau de significação desses valores não reside na escola em si, mas na maneira como são perpetuados, ou seja, como são experimentados concretamente no dia a dia dos campestres.

Daí que os valores transmitidos nas escolas rurais estão muito restritos ao convívio escolar desconsiderando que a maior significação desses valores se encontra nas relações de perpetuação e, sobretudo, como os valores são transmitidos e como são usados no cotidiano desses sujeitos, pois estes devem ser significativos para as suas vivências.

A escola é muito mais do que um ato pedagógico de ensinar a ler, escrever e contar. Como valor social a escola na sua proposta pedagógica deve internalizar uma questão política na qual a escolaridade concorre para a vivência da busca dos direitos e na realização do princípio de igualdade entre as classes e entre os indivíduos. Na mesma direção, Arroyo (1997, p. 5) esclarece:

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato público. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.

E tendo também como base legal a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no parágrafo único afirma:

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 pra essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Desse modo notamos que a escola do campo está intrínseca aos saberes dos próprios estudantes e que esses saberes são elos que unem a vida escolar com o cotidiano dos estudantes. É com base na realidade campesina que podemos pensar na concretização de uma escola voltada para os interesses da classe subalternizada, ou seja, os camponeses, e a (des) construção da educação rural e a educação no e do campo, levando em consideração os aspectos urbano e rural.

Daí a necessidade de profissionais com formação específica para atuarem no campo, pois os professores da cidade não têm conhecimentos específicos da realidade dos estudantes do campo. Sendo assim, quando o professor é da cidade e não tem essa formação para o campo geralmente se torna difícil o diálogo com os estudantes, haja vista que convivem e detêm bem distintos saberes. Neste sentido, segundo Freire (2011, p.109), é que entendemos a importância do diálogo:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A relação dialógica acontece a partir da necessidade existencial do ser humano, assumindo a importância no processo ensino-aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e de assimilação dos conteúdos e concepções de mundo. Para a escola do campo, esses saberes devem se constituir em conteúdos significativos para serem aplicados na resolução dos problemas e desafios do cotidiano.

A educação do campo, segundo Caldart (2012), nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

Objetivo e sujeito a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Sendo assim, percebemos que a educação do campo está voltada para atender às necessidades dos povos do campo, haja vista a diversidade da população campesina seja ela de agricultores, canavieiros, pescadores, seringueiros, ou outros.

As necessidades dessa população devem ser consideradas para que se possa construir uma educação voltada para a população camponesa, observando a formação e o agir dos seus professores, como também selecionando os conteúdos significativos para a realidade dessa população e que devem ser trabalhados para que haja uma compreensão do mundo no qual estão inseridos, além de poderem refletir, questionar, criticar e apontar possíveis soluções para a melhoria da qualidade de vida da população campesina. No entanto, não podemos desconsiderar como sem importância os conhecimentos gerais ou universais, pois toda escola tem que trabalhar com esses saberes. É necessário articular os saberes universais aos locais. Pois, desse modo, não estaremos correndo o risco de negar o direito constitucional de ter acesso aos conhecimentos gerais. Porém, observamos que todo esse arcabouço vem sendo construído a partir das lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo em prol da educação dos povos do campo, a qual contribuirá na preservação da sua cultura e da sua identidade.

No entanto, é necessário conhecermos a realidade das escolas públicas do campo, bem como a sua inter-relação com a educação popular para podermos nos apropriar dos conhecimentos necessários para compreendermos as suas perspectivas e desafios.

CAPÍTULO 03

A ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Este segundo capítulo vem ressaltar a inter-relação entre a escola pública do campo e a educação popular enfatizando as suas perspectivas e desafios. Neste sentido procuramos situar a escola pública do campo no contexto neoliberal, haja vista que a escola pública do campo ao longo do tempo foi tida como a escola dos atrasados, dos sem cultura. Como aquela a quem a preocupação maior seria possibilitar o acesso a pouco conhecimento, pois o homem do campo não carece de muito estudo. Partindo dessa ótica percebemos que o neoliberalismo dá continuidade a um modelo de sociedade que vem colaborando de forma impactante em consequências muito graves para a população do campo. E esse modelo econômico é excludente, pois o mesmo vem fortalecendo a discriminação há tempo mantida pelo Estado.

Entretanto, notamos que os caminhos da escola pública do campo e da educação popular se cruzam trazendo novas perspectivas para os povos do campo e despertando nos sujeitos do campo o reconhecimento de suas identidades. É a partir desse novo modelo de educação para os povos do campo que o espaço do campo vai sendo visto como espaço da produção e do saber. E a educação popular mediante a sua dinâmica inserida nos movimentos sociais vem corroborando para que o modelo de educação dos povos do campo seja inserido na sua realidade, no contexto social, na sua vida.

Referenciando por este norte buscamos demonstrar a importância do conhecimento da comunidade na qual a escola está inserida procurando destacar que a escola traz em si o contexto histórico da comunidade. E que para estudarmos a escola é necessário, antes de tudo, enfatizarmos a história da comunidade, pois a escola nasce a partir de uma realidade, de um contexto histórico. A comunidade surge e a partir dela nasce a escola.

3.1 A escola pública do campo: da relação público/privado ao contexto neoliberal

Para que possamos compreender melhor o tema, antes de tudo temos que analisar a nossa compreensão a respeito do conceito de escola pública, como se deve entender o adjetivo “público” que acompanha na expressão caracterizando a escola (SAVIANI, 2005).

Segundo o autor, partindo do princípio de que público se contrapõe ao privado, e se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual, nesta ótica contraditória, público está referido àquilo que diz respeito à população, dando-lhe conotação

no sentido de popular por oposição ao que se restringe aos interesses das elites. Caminhando nessa direção notamos que público diz respeito ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade, na perspectiva de promover o bem comum.

Assim, segundo o autor, desde o início da época moderna pôde-se registrar o apelo dos líderes da reforma protestante, com iniciativas de Lutero, solicitando aos governantes a criação de escolas para alfabetizar a população. Ele ressalta que essa compreensão tem como ponto de referência a situação da Itália e, provavelmente, dos países da Europa continental. Nesse trajeto parece que a expressão “escola pública” aparece inicialmente com o sentido de ensino coletivo, ministrado por meio do método concomitante, por oposição ao ensino individual, a cargo de preceptores privados.

Com o passar do tempo, o autor tem outra compreensão que corresponde à escola popular. Porém, não popular na perspectiva freiriana, e sim no sentido de estar voltada para o povo. Assim, a escola estava destinada à educação de toda a população. A escola popular está relacionada à educação formal, mas sem uma ideologia na perspectiva crítica. Nesta visão a escola popular está relacionada a uma educação oferecida à classe popular, ou seja, às classes menos favorecida da sociedade. Então, podemos perceber que a escola popular não condiz com os princípios de conscientização, emancipação, liberdade e igualdade, pois esta é organizada e mantida pelo Estado, de forma que, assim como hoje, o seu papel seria colaborar na conscientização dos sujeitos tornando-os construtores da história. Neste caso a escola popular apenas permite o acesso do sujeito a determinadas competências que são básicas para a sociedade que domina. É a partir desse significado que Saviani (2005, p. 3) afirma:

No século XIX se difundiu a noção de instrução pública vinculada à iniciativa de organização dos sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar.

Nesse entendimento podemos observar que a escola pública estava basicamente referida ao ensino elementar, cuja preocupação era fazer com que a população tivesse a habilidade de ler, escrever e contar.

Diante desta descrição já sabemos que se trata de um conceito estatal, logo a escola é organizada e mantida pelo Estado abraçando todos os graus e ramos de ensino. Isso quer dizer que cabe ao Poder Público se responsabilizar plenamente por elas, o que dá a entender a

garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Concordamos com Saviani (2005, p. 4) quando afirma:

Tais condições incluem a construção ou a aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto.

Diante dos significados até então apresentados esse foi o que veio predominar no século XX. Mediante os conceitos apresentados anteriormente, segundo Saviani (2005), esse poderíamos considerar como correspondente à escola pública propriamente dita.

A partir desta introdução, se assim podemos chamar, precisamos identificar quando surge e o grau de densidade do sentido de escola pública, oficializado no Brasil.

Segundo o mesmo autor, foi somente com o advento da República, na égide dos estados federados, que a escola pública se fez presente na história de educação brasileira. A luta pela escola pública no Brasil, de acordo com Piletti, C. e Piletti, N. (1995), se deu simultaneamente com a discussão da lei a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em todos os níveis, do pré-primário ao superior, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que embora fosse promulgada apenas nesse ano, o seu projeto chegou ao Congresso Nacional ainda em 1948, onde foi discutido durante 13 anos, quando se desenvolveu uma intensa campanha pela escola pública. Educadores e outros setores da sociedade, como órgãos de imprensa, sindicatos e outras categorias profissionais, empenharam-se para tornar realidade o preceito constitucional: “a educação é um direito de todos”, que, segundo Paiva (2000, p. 117) veio a se fortalecer com “a disputa entre renovadores e católicos, iniciada ainda nos anos de 1920, desenvolvendo-se até os anos de 1950, e assumindo nova dimensão com a Campanha da Escola Pública e o manifesto ‘Mais uma vez convocados’”.

Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. Essa tarefa se materializou na instituição da escola graduada, isto é, dos grupos escolares a partir de 1890 no estado de São Paulo, de onde se irradiou para todo o país (SOUZA, 1998, p. 17 *apud* SAVIANI, 2005, p. 10).

Segundo Saviani (2005), no que diz respeito à periodização da escola pública, distinguem-se duas etapas. A primeira seria definida como “os antecedentes” e a segunda como a “história da escola pública propriamente dita”.

A primeira etapa compreenderia três períodos: o primeiro (1549-1759) correspondente à pedagogia jesuíta, isto é, a escola pública religiosa entendida em sentido amplo; o segundo (1759-1827) estaria representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal, inspirada nas ideias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido; e o terceiro período (1827-1890) consistiria nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias.

A segunda etapa se inicia em 1890 com a implantação dos grupos escolares, e corresponderia à história da escola pública propriamente dita. Nela poderíamos distinguir os seguintes períodos: 1º) criação das escolas primárias nos estados (1890-1931), impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; 2º) regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias (1931-1961), incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador. Destacamos aqui a ideia do “capital humano”, que segundo Frigotto (2010) surge historicamente bem antes, até mesmo no Brasil da década de 1950. O fato de que sua formulação sistemática e seu uso ideológico político somente se verificaram a partir do fim da década de 1950 e início da década de 1960 aponta para a hipótese de que é efetivamente nesse período que as novas formas que assumem as relações intercapitalistas demandam e produzem esse tipo de formulação. Nesta ótica Frigotto (2010, p. 51) afirma que “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”; 3º) unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada (1961-1996) que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola. Ressaltamos que vale observar que, na última fase desse último período, as políticas educacionais que se procurou implantar nos anos de 1990 tenderam a apelar para a parceria da iniciativa privada, seja das empresas, seja dos cidadãos de modo geral, pela via do trabalho voluntário, na manutenção e operação da escola pública. Neste caso estaríamos regredindo, com essa política educacional, à etapa anterior cuja implantação da escola pública se caracterizou pela promiscuidade entre os espaços público e privado.

Sabemos que a escola pública diz respeito a um conceito estatal, mas segundo Sanfelice (2005), o conceito de Estado no âmbito do pensamento marxista está como proposição central à concepção de que ele, mais do que outras instituições, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classes. Porém, o autor esclarece:

O Estado moderno deixou de ser visto por uma ótica economicista, reduto exclusivo da administração dos interesses da burguesia, para ser compreendido também na dimensão da sua autonomia relativa e nas contradições das relações com a sociedade (SANFELICE, 2005, p. 90).

A partir desse ponto de vista podemos perceber que, sendo a escola pública mantida pelo Estado com sua autonomia relativa, está conduzida pela lógica do aparelho do Estado, mas, por ser um espaço de contradições, também está passível de possibilidades de mudança. Apesar disso, atualmente é perceptível que o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado. Assim, Apple (1989, p. 83) afirma:

Ao observarmos nossas instituições educacionais veremos que as coisas tácitas que são ensinadas aos estudantes reproduzem de forma aproximada as disposições e os traços de personalidade que esses estudantes “necessitarão” posteriormente ao ingressar no mercado de trabalho.

Mediante essa reflexão notamos que, por trás daquilo que é ensinado aos nossos estudantes, há uma ideologia que estimula uma visão alienada, individualista e mercadológica e não uma visão crítica da realidade. Além disso, segundo Teixeira (1971), as escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação de classe teria de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.

Porém, destacamos que o pensamento socialista em educação, que é muito antigo, por não atender aos interesses dominantes, tem sido muitas vezes esquecido ou reduzido a um plano inferior. Segundo Gadotti (1990, p. 143), “a concepção socialista de educação pública, desde suas origens, está voltada para a superação da concepção clássica burguesa da educação e para a realização de uma educação igual para todos”. Porém, Teixeira (1971, p. 73) afirma que “a escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove”. Mas, partindo da concepção socialista, percebemos que a escola pública tem que estar atenta ao seu direcionar, procurando sempre oferecer uma educação que corresponda aos interesses de

todos. E que também ofereça uma educação voltada para todos, sem distinção, discriminação e/ou marginalização.

Freire (1979) afirma que o anseio na busca por educação é próprio do homem e Gracindo (2010) que a educação no Brasil é um direito social, pela Constituição Federal de 1988 (art. 6º), e um direito humano, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (art. XXVI). E esse direito se expressa na legislação (LDB – Lei 9394/96) com características que traduzem sua compatibilidade com o sentido republicano: uma educação de qualidade e universal. Assim, como prática social, a educação tem como locus privilegiado, mas não exclusivo, a instituição educativa, entendida como espaço de garantia desses direitos. E, além disso, esse direito se realiza no contexto democrático que desafia a superação das desigualdades e o reconhecimento e respeito à diversidade. E como todo direito implica responsabilização, cabe ao Estado garantir (LDB art. 3º), portanto, o direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos. Mas, observamos que a mesma não é igual para todas as classes. Considerando essa situação notamos:

As classes altas têm outras alternativas para se escolarizarem ou se educarem em decorrência dos seus próprios recursos econômicos, mas no ensino superior podem se beneficiar de ensino gratuito, às custas do fundo dos impostos gerais (SANFELICE, 2005, p. 93).

Percebemos que o sistema educacional atualmente apresentado é excludente, pois as universidades públicas que foram criadas para atender à classe popular em especial acabam atendendo na sua maioria à classe alta a qual tem poder aquisitivo para continuar financiando seus estudos, apropriando-se do fundo de impostos gerais. Teixeira (1971, p. 29) afirma que “a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar de fato para todos”.

Referindo-se à educação popular, segundo o Sanfelice (2005), o que deveria estar a cargo do Estado é completamente inadmissível. No entanto, não se trata de isentar o Estado de responsabilidade para com a educação. Ao contrário, Marx enumera inclusive algumas dessas responsabilidades, a começar pela legislação que garanta os recursos para as escolas públicas, citando até a capacitação docente, dentre outras.

O que percebemos é que o Estado é quem deve ser educado pelo povo. Mas, é preciso estar atento, pois é essa construção do conceito de educação que o Estado repassa para nós. E por que ficarmos atentos? Porque temos que resistir.

Segundo Cury (1985), a camada subalternizada possui suas próprias organizações culturais, que, antagônicas e/ou conformadas em relação às dominantes, veiculam as concepções de mundo que lhes são próprias, estabelecendo um confronto entre as propostas que proclamam o atendimento das necessidades globais da maioria e a ocupação restrita que de fato as dirige. O confronto se dá, pois a classe subalterna possui a sua concepção de mundo a partir da própria prática. Precisamos despertar a consciência crítica, haja vista que se não tivermos a devida atenção acabaremos aceitando e caminhando na ideologia do Estado, que apregoa um sistema dominador, ou seja, o sistema capitalista. Tomando como princípio da educação estatal estas condições Sanfelice (2005, p. 93) esclarece: “São essas as razões pelas quais a educação dada pela escola pública, aquela em que o Estado é o educador do povo, não pode ser considerada pública ou popular. É a escola estatal do Estado educador do povo”.

A lógica marxista propõe efetivamente converter o estatal em público quando anuncia que é o povo que deve educar o Estado.

Diante desse duelo, segundo Frigotto (2005), pensamos na escola pública brasileira nos dias de hoje com certa advertência para a reiteração de uma tradição cultural das classes dominantes de estabelecer consensos pelo alto, cooptando intelectuais e lideranças vinculadas às classes populares para manter e reproduzir uma das sociedades capitalistas mais desiguais do mundo e, no seu interior, uma escola funcional, elitista e dual. A força ideológica das teses neoliberais, que, como observa Frederic Jameson *apud* Frigotto (2005, p. 222), busca sedimentar a ideia de que “parece mais fácil imaginar a deterioração total da natureza do que o colapso do capitalismo tardio”, e as concepções pós-modernas da sociedade, do conhecimento, da cultura e da educação enquanto leitura fenomênica do mesmo enredam a teoria e as práticas educativas no “labirinto do capital”. A função social da escola tem que ser dominante no ponto de vista de seu papel social, pois é necessário enfraquecer as perspectivas ético-políticas que afirmam a responsabilidade social e coletiva e a solidariedade e reforçar o ideário de uma ética individualista, privatista e consumidora.

Diante da realidade da escola pública nos dias de hoje, podemos perceber que ela não está sendo vista como a escola que tem correspondido aos anseios das classes menos favorecidas, a exemplo dos operários, agricultores, pescadores, ou outras camadas sociais menos valorizadas pelas forças dominantes. Como já mencionamos anteriormente, para Freire (1979) o anseio na busca por educação é próprio do homem, haja vista que este é inacabado e sabe-se inacabado. Porém, Freire (1979, p. 28) afirma que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Essa reflexão nos leva a pensar o nosso papel como educador. Segundo Zabala (1998) cabe aos educadores

aceitar ou não o papel que podemos desempenhar na vida do nosso alunado e avaliar se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos da função da escola e, portanto, de nossa função social como educadores. E segundo o mesmo autor é aqui onde surge a necessidade de uma reflexão profunda e permanente quanto à condição de cidadão e cidadã e quanto às características da sociedade em que irão viver. E isto significa situar-se ideologicamente.

Partindo da ótica da ideologia dominante a escola pública existe para servir as camadas da sociedade que não dispõem de poder aquisitivo que garanta aos seus filhos uma escola voltada para atender às reais necessidades do mundo do trabalho, ou seja, ao modelo capitalista. Nesta perspectiva Gadotti (1990, p. 36) diz:

Difícilmente encontraremos hoje educadores, pais ou alunos satisfeitos com a escola atual. Os alunos se queixam da burocracia e do autoritarismo, os pais, da baixa qualidade, dos métodos. Os professores se queixam dos baixos salários, da falta de liberdade, do centralismo. A administração acusa os professores de corporativismo. Alguns acham que a escola do passado era melhor, outros que só a escola privada é boa e que a escola pública é a pior.

Ainda segundo o autor tudo isso são verdades, mas também meias verdades: existem boas e más escolas públicas e boas e más escolas privadas. Porém, não existe uma insatisfação geral com a escola atual, seja ela pública ou privada. Mas, afinal, que escola seria ideal para nossos alunos? Diante deste questionamento podemos pensar numa escola que leve os seus educandos a questionar criticamente a realidade e que parte da realidade para transformá-la, tendo como princípio que ela não pode viver de palavras vazias, mas de palavras que se transformam em ações concretas: a ação transformadora é a marca do significado do estudo. Além disso, a boa escola dignifica seus agentes tendo sempre um olhar no reconhecimento de seus trabalhos tendo salários dignos a todos, proporcionando estímulo a sua carreira, permitindo afastamento para estudos.

A boa escola deve suscitar em toda a comunidade escolar a consciência de que todos são responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, bem como do cotidiano da escola. Podemos também ressaltar que a escola é um centro de convivência e de irradiação cultural, permitindo a participação dos alunos e professores em tempo integral, com muitas atividades e não apenas para ‘ouvir ou dar aula’. Há uma imensa necessidade de construção de prédios com ambientes adequados para atividades extraescolares. E em relação ao período de vivência na escola esta deve proporcionar no mínimo nove anos de escolaridade, isso no Ensino Fundamental, de modo a não só melhorar a qualidade, mas também a quantidade, procurando superar o problema da evasão e da repetência escolar com medidas concretas.

Segundo Castro (2007), desde 2006 o Ensino Fundamental obrigatório no país passou a ter nove anos de duração, abrangendo alunos de 6 a 14 anos de idade.

Destacamos também a importância de que a escola pública é um espaço muito rico onde se pode vivenciar a gestão democrática participativa, e que ela seja um lugar onde os cargos devem ser preenchidos por critérios de competência, por concurso público, e que na escola o Conselho Escolar é uma ferramenta de fundamental importância para auxiliar a gestão democrática participativa. E que os cargos de gestor e de gestor adjunto possam ser preenchidos a partir de eleição direta com a participação dos pais de alunos e/ou responsáveis, dos alunos com idade mínima de dez anos, dos funcionários e de todo corpo docente.

A escola é norteada por um projeto político-pedagógico (PPP), o qual é construído por ela e para ela e que defina claramente a direção do ensino oferecido e promova o tipo de indivíduo que queremos formar. Freire (1991, p. 44) afirma que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão, a saber, é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz política de que a educação jamais prescinde”. Desse modo, pensamos que o PPP da escola, seja ela urbana ou do campo, deve estar ancorado na realidade socioeconômica e cultural da comunidade. Nesta perspectiva Sandkötter (2001, p. 67) afirma:

A escola precisa construir uma unidade entre ela e a vida do aluno. E como não há tal unidade, também não há unidade entre educar e instruir. Para que exista uma unidade, faz-se necessário o trabalho ativo do professor. É indispensável que contrastes entre relações sociais do professor e as relações sociais do aluno sejam conciliados para que se chegue a uma escola eficiente. É preciso lutar contra uma escola deficiente, puramente retórica; e para isso é necessário igualmente, um eficiente corpo docente. Com efeito, a crise no sistema educacional se deu pelo fato de manter-se a escola num antiquado sistema de ensino e por ter se separado da vida.

Nessa mesma direção concordamos com Beisiegel (2008, p. 129) quando afirma que “o programa da escola será a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas”. E tendo a vida da comunidade como o norte que vai orientar o programa da escola, acontecerá a educação pelo diálogo, mediante a discussão dos conteúdos existenciais da vida individual e social da localidade, possibilitando a criação de uma atmosfera propícia ao desenvolvimento da capacidade de opção e de tomada de decisões, estimulando a formação do sentimento de responsabilidade, preparando o educando para a atividade em grupo e, assim, para o exercício da solidariedade social e política. Diante dessa realidade, percebemos que o PPP deve ser sempre revisado para garantir a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem. Como

também refletir se a escola está sendo uma escola pública popular ou não. Popular no sentido de ser autônoma, autêntica, competente no processo de construção na formação de sujeitos críticos, participativos e construtores da sua história. Como também a escola que relacione os conteúdos estudados com a vida do campo e que respeite as especificidades desses sujeitos, bem como os seus padrões culturais. A esse respeito Freire (1991, p. 42) esclarece:

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhes dão indiscutível vantagem sobre aquelas.

Neste sentido, notamos que a educação pública brasileira apregoa uma ideologia elitista, porém fracassada. Ela está estigmatizada pelo fracasso, pelo descrédito. Segundo Saviani (1989) tais pressupostos partem da pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. Assim, é partindo dessa perspectiva que queremos uma escola participativa, crítica, integrada à realidade, sem interferência, democrática, com recursos, preocupada com o desenvolvimento sociopolítico e cultural do aluno, digna e competente.

Para Gadotti (1990) na concepção socialista de educação pública o trabalho é a base que orienta o processo educacional, e é ao mesmo tempo instrumento de mediação entre o homem e o mundo. E o trabalho também é objeto de estudo e meio de integração entre a teoria e a prática, entre a crítica e a transformação social. E esta concepção é comprometida com os interesses da classe trabalhadora a qual está condicionada por uma visão de classe e uma perspectiva histórica.

Vale ressaltar que são poucas as condições de realizá-la na sociedade capitalista, porém alguns avanços progressistas já foram conseguidos no interior da sociedade.

Diante dessa constatação direcionemos o nosso olhar para a educação do campo procurando compreender o seu lugar no contexto da nossa história, que durante décadas foi uma projeção do modelo da educação urbana. Fato que demonstrou a desconsideração dos

valores presentes no meio rural e evidenciou a inferioridade dos valores quando estes são comparados com os do espaço urbano. Mas, não significa dizer que a escola da cidade está em ótimo nível na qualidade do ensino em relação à do campo, porém a da cidade tem uma atenção maior sobre a do campo. Além disso, o campo era visto como lugar desvalorizado, onde não havia desenvolvimento para a sociedade brasileira, e ao mesmo tempo quem nele morava era visto como os matutos, os que não tinham cultura e eram sempre tratados com muito preconceito. E esse entendimento para muitos, infelizmente, ainda pendura até os dias de hoje. Partindo desses princípios Leite (1999, p. 14) afirma:

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

No entanto, os movimentos sociais do campo lutam e defendem o campo, não apenas como um espaço territorial, mas como lugar da produção e da cultura, com tradições, crenças e costumes próprios, além de uma série de lutas e duelos políticos. É a partir dessas situações que floresce uma sequência de reflexões sociais. Nesse contexto, os sujeitos do campo são construídos historicamente, fortalecendo suas raízes com o território e a sua relação diferenciada dos perímetros urbanos. No entanto, não queremos aqui comparar e nem criar oposição entre campo x cidade, mas poder contribuir com a melhoria da escola do campo.

Arroyo e Fernandes (1999) na *Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo* enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. No decorrer da história notamos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, voltada para atender uma minoria da população elitista brasileira. Mas, na atual conjuntura, a educação “do” campo, estreita laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular. A superação da educação rural vista apenas como uma formação mercadológica e a recente concepção de educação do campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais do campo, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo.

A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na

busca pelos direitos sociais e na defesa da seguinte trilogia: educação, sociedade e desenvolvimento, fatores indispensáveis para a concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender às necessidades das populações do campo. Sendo assim, essas são ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Segundo Molina e Sá (2012) a concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humana omnilateral, com base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

Enfatizamos aqui a importância de considerarmos na construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo, tanto na Educação Infantil, como na Educação Básica, contemplando também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a presença de uma verdadeira interação entre escola, família, comunidade, meio socioprofissional dos educandos. Pois o ensino exige certas condições de aprendizagem intimamente ligadas à realidade da vida no seu conjunto. Por isso, é preciso articular os saberes da vida do campo com os saberes escolares do programa oficial.

Porém, segundo Álvarez et al. (2004) a escola pública rural se encontra em situação de desvantagem frente à escola pública urbana. E isso se dá em função de que; a) há maior instabilidade do corpo docente; b) O corpo docente se isola. Compartilhar experiências, responsabilidades e soluções, frequentemente, é difícil ou quase impossível; c) há pouca preparação pedagógica e sociológica dos professores em geral para desempenhar suas funções nas áreas rurais. A grande maioria não tem uma ampla informação sobre os recursos do meio rural; d) não existem materiais curriculares adequados; e) em algumas regiões, os pais dos alunos têm baixas expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional dos seus filhos; f) as famílias têm, frequentemente, um baixo nível cultural, o que repercute de forma negativa nos resultados acadêmicos das crianças; g) acontece também o isolamento dos alunos. Cabe lembrar que um dos princípios metodológicos do novo currículo destaca a importância da interação entre os próprios alunos e o trabalho em grupo, como elementos propiciadores de aprendizagem dos três tipos de conteúdos; h) há descoordenação total entre os programas das escolas rurais e as escolas urbanas receptoras.

Entretanto, independente da escola pública, seja urbana ou rural, houve um aspecto significativo que desnorteou a educação brasileira com uma profunda dimensão e de graves consequências no plano do desmonte da esfera pública, e que segundo Frigotto (2005) foi a

privatização do pensamento pedagógico. Essa privatização foi efetivada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, através do Ministério da Educação, ao adotar as teses do neoliberalismo e do mundo dos negócios, veiculadas nos convênios com o Banco Mundial, como o pensamento educacional do Estado. Trata-se, aqui, de transformar a ideologia privada do capital, do mercado e dos homens de negócios, por meio dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou lei para todos.

Então, o ideário pedagógico dos parâmetros e das diretrizes curriculares, disfarçado em linguagem modernosa e mais aberta, os processos de avaliação centram-se em uma concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade (FRIGOTTO; CIAVATA, 2001; RODRIGUES, 1998a; RAMOS, 2001 *apud* FRIGOTTO, 2005), cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de saberes e atitudes e de gestão da qualidade, defendidas no mercado de trabalho com o objetivo de formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade.

Cada indivíduo terá de agora em diante, nessa perspectiva, de cuidar de adquirir “um banco ou pacote de habilidades” (gerais, técnicas e de gestão), mediante as quais desenvolva as competências desejadas pelo mercado empresarial. A certificação dessas habilidades e competências constitui-se no passaporte para a “empregabilidade”. Da certificação por competências transita-se para o contrato por competências, que reduz o contrato de trabalho, de direito social e coletivo, a mero contrato civil como qualquer outro.

A mídia, como uma “indústria da consciência”, transforma-se numa máquina de manipulação de interesses dos grandes grupos econômicos.

O projeto educativo do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), coerente com as reformas neoliberais, teve como traço permanente no âmbito organizativo e na concepção político-pedagógica combater e confrontar-se com as teses, as lutas e as experiências fundamentadas na concepção de escola unitária e tecnológica e/ou politécnica.

Então, e agora? Como fica a situação da educação da classe subalternizada diante desse novo contexto (e aqui destaco de modo específico a educação dos povos do campo)? Sim, porque se a situação é difícil, imaginemos para aqueles que de certa forma ao longo da nossa história foram excluídos do processo público educacional e não gozam de poderes aquisitivos que possam garantir a construção de um banco ou pacote de habilidades que lhes deem condições de serem inseridos no atual mercado de trabalho, pois, a partir de então, as oportunidades de trabalho estão voltadas para aqueles que têm condições financeiras para frequentar as melhores escolas privadas possibilitando formação integral para a performance do modelo de trabalhador exigido pelo capital.

A concorrência e a competitividade se tornam elementos básicos para aqueles que querem se sobressair no mundo do trabalho. E aí a liberdade para conseguir melhor formação depende do poder econômico dos indivíduos, ficando para trás aqueles que não dispõem das mesmas condições. Quanto mais preparados estiverem os indivíduos, mais oportunidades terão de se tornarem vencedores no mundo profissional. E o Estado deixa de assumir a sua responsabilidade perante a sociedade responsabilizando os sujeitos da classe popular pelo seu fracasso. Desse modo, acordamos com Frigotto (2010, p. 73) quando esclarece:

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir.

Observamos que com a privatização do pensamento pedagógico com a ideologia do neoliberalismo começa a prevalecer na sociedade o individualismo, resultando na ruptura dos ideais de construção de sociedade solidária, fraterna e justa. E, com efeito, há um grande acirramento nas desigualdades sociais, contribuindo para que haja pobres cada vez mais pobres e ricos cada vez mais ricos. Mas, no seio da sociedade há a resistência e a luta dos movimentos sociais, que reivindicam políticas públicas que permitam oportunidades para todos. Porém, o sistema é perverso e excludente, marginalizando as camadas populares do programa político e social.

No entanto, enfatizamos aqui a ideologia da escola unitária, que busca definir uma formação que propicie à classe subalterna não apenas obter qualificações técnicas que lhe permitam inserir-se no mercado produtivo como também adquirir uma sólida formação geral que lhe possibilite ampliar sua esfera de participação no governo e na sociedade. E isto leva a uma proposta de educação que vá ao embate do sistema neoliberal, mas que integre um programa político em direção à igualdade social, construindo a referência para a crítica às desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e que se expressam nas diversas instâncias da sociedade e da cultura, como também na escola. Segundo Gentili (1995) o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que desintegrar culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a escola pública.

Frigotto (2005) destaca que a escola pública unitária e politécnica da atualidade, em síntese, tem como tarefa indispensável e inadiável articular ciência, trabalho e cultura num

permanente esforço de elevação “moral e intelectual das massas”. Uma escola deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos concretos na totalidade histórica de suas condições. Não se trata de sujeitos sem rosto, sem origem de classe ou fração de classe. Esses sujeitos a quem nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que conduzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

É sobre essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir, na relação Estado x Movimentos Sociais, uma política educacional que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso tem sido negado e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta a permanência, com efetiva democratização do conhecimento. Porém, no que tange ao PPP queremos salientar que o mesmo não vai mudar a educação do campo nem o currículo, mas passa a ser um instrumento legal, representativo e construído coletivamente com vários segmentos para que possamos imprimir outra política nessa escola do campo, pois a escola mesmo estando na zona rural apresenta um PPP que não contextualiza a realidade campesina.

Segundo o mesmo autor, reconhecer a diferença entre sujeitos individuais e sociais não é o mesmo que legitimar a desigualdade. Pelo contrário, toma-se a própria diferença, sobretudo, aquela que é fruto da desigualdade, como ponto de partida real para sua autossuperação naquilo que diz respeito ao sistema educativo. Sabemos que a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola pode reforçá-la ou contribuir para sua superação.

Guiados por este pensamento, concordamos com Garcia (1995, p. 141) quando afirma:

Para se construir uma sociedade nova é preciso criticar/desconstruir o modelo neoliberal em curso, que exclui grandes contingentes da população, e criar/reconstruir uma sociedade que se paute pela inclusão de todos os que contribuem com seu trabalho para a produção de riquezas, independente de sua classe social, gênero, raça e etnia. Esta nova sociedade será uma sociedade multicultural, em que a diferença não mais será estigma, assumindo a sua enriquecedora potencialidade.

Esta perspectiva nos mostra que para alcançarmos este objetivo se faz necessário focalizar o currículo, porém para interferir neste campo de luta, que é o currículo, os profissionais da educação necessitarão outro tipo de formação, que não reduza a educação a

uma questão meramente técnica, dando-lhe sua verdadeira dimensão, de lócus de luta por hegemonia.

Segundo Moreira (2006) com a introdução do neoliberalismo, desse pensamento político e desta política econômica, assiste-se à tentativa de desqualificação dos espaços públicos, denominando-os de espaços de caráter corporativo. Isto porque a proposta do neoliberalismo se apresenta de forma a impedir o desenvolvimento do processo de democratização em curso, colocando em xeque a construção efetiva de espaços públicos para interlocução do Estado com a sociedade civil.

Porém, o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de categorias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação.

Com esse enfoque precisamos analisar a contextualização da escola pública do campo considerando a sua inter-relação com a educação popular, no sentido de construir a partir da luta de classes, representadas pelos movimentos sociais do campo reconhecendo a pedagogia focalizada na educação popular.

3.2 A escola pública do campo e a educação popular: caminhos que se cruzam

A luta pela escola pública do campo nos últimos decênios na história da educação brasileira tem se tornado uma constante, e a mesma é resultado da mobilização dos movimentos sociais do campo, os quais têm por objetivo lutar pelo direito do povo do campo à educação que considere as suas especificidades.

Um exemplo concreto que podemos observar e entender é a concepção crítica e revolucionária de Paulo Freire numa ‘sociedade em trânsito’. No tocante a este aspecto Gadotti (1990, p. 147) afirma:

A sua Pedagogia do Oprimido insere-se na luta por uma educação pública, crítica e socialista, construída pelas massas populares ao mesmo tempo em que estas lutam pela transformação radical da sociedade. Para ele, a educação deve levar à organização crescente das massas.

Sob esse ponto de vista concordamos com a perspectiva freireana, pois acreditamos que a resistência e as lutas são mecanismos que contribuem e possibilitam a possível concretização de uma educação pública, crítica e socialista, que a mesma nasce das camadas populares contribuindo para as possíveis transformações na sociedade e que ao mesmo tempo esse tipo de educação se identifica com as aspirações tanto das camadas populares urbanas como campestres.

Lembramos o legado admirável deixado por Paulo Freire que segundo Leite (1999) revolucionou a prática educativa, criando um método de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural dessas mesmas camadas.

Neste direcionar, o mesmo autor ressalta que no confronto entre escola formal/tradicional e educação informal/popular, Freire dialeticamente, rompeu com a dicotomia até então conhecida e vivenciada pela escola brasileira, na tentativa de possibilitar uma educação voltada para a solidariedade, para a práxis, em que o elemento político-social, econômico e cultural constitui a tecedura do processo de ensino-aprendizagem e da cidadania consciente.

A proposta de Paulo Freire foi amplamente utilizada, levando-se em consideração o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB) e as rupturas ideológicas sociopolíticas internas acontecidas a partir de 1964.

Diante dessa inovação o movimento de educação popular ganhou inúmeros adeptos e rapidamente se espalhou pelo país, não só como forma de resistência e/ou contestação ao processo escolar tradicional – defasado e sem vitalidade para a classe subalterna – mas também como nova metodologia de adultos.

A partir dessa perspectiva, Leite (1999, p. 44), esclarece:

De certa forma, baseadas no método Paulo Freire, várias comunidades rurais desenvolveram a “educação libertadora”, geralmente com o apoio de grupos progressistas, partidos políticos e pessoas engajadas em ideologias socializantes. Não podemos considerar que esse tipo de atividade tenha sido uma constante no meio rural brasileiro, nem temos instrumentos adequados, no momento, para avaliar sua penetração nos costumes e na interpretação simbólica dos rurícolas.

Esses aspectos demonstram que as características metodológicas das iniciativas alfabetizadoras de Paulo Freire tinham como enfoque principal a conscientização do cidadão

ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas.

Entendendo esse raciocínio buscaremos compreender, ainda, como se deu o processo propriamente dito da escola pública do campo a partir da luta do Movimento Social dos Sem Terra (MST), que desde a sua origem, final da década de 1970, traz em si a sua própria pedagogia. Vale salientar que o foco da luta do MST inicialmente é pela terra, como permanece até os dias atuais. Entretanto, com a conquista da terra nasce também a perspectiva de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Nesta expectativa, segundo o manifesto do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) – realizado nos dias 15 a 17 de agosto de 2012, a educação do campo nasce dentro do contexto de experiências de luta por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses dos trabalhadores do campo, que na sua diversidade se apresenta como povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

Tendo como ponto de partida esse pressuposto, cabe ressaltar aqui a disputa por concepções políticas e por práticas educativas, que se acirrou no âmbito dos novos movimentos sociais a partir de 1990. Destacaríamos o Movimento Negro, o Movimento de Mulheres, Movimento Ambientalista, Movimento Atingidos por Barragens, Movimento de Juventude, Movimento Indígena, Movimento LGBT etc. O MST como movimento tradicional, histórico vem dando continuidade à luta camponesa pela terra, que é uma luta histórica. E enquanto movimento maior incorporou a luta dos novos movimentos sociais, tornou-se parceiro com a questão das barragens, do meio ambiente e da própria educação do campo. Talvez tenha sido o que de forma mais afirmativa enfrentou a ordem do capital no Brasil e desenvolveu uma concepção e práticas educativas antagônicas ao mesmo. Trata-se de um projeto educativo que nasce a partir da organização do movimento pela conquista da terra e como mostra Caldart (2000), ele não começa na escola nem acaba na escola; começa na participação ativa do sujeito no movimento que luta pela terra, por divisão do território, por melhores condições de vida no campo.

O que assinalamos é que, independentemente das conjunturas (era FHC, LULA ou DILMA), a sociedade civil brasileira se move. Nesse movimento é que podem ser apreendidas as mediações que, no campo das contradições, permitem ampliar as lutas contra a ordem do capital e a dilatação das possibilidades e de espaços, para avanços da escola pública do campo.

A educação do campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e mulheres do campo, em todas as suas dimensões.

A escola pública do campo deve considerar a contextualização dos seus sujeitos. Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 77-78) mencionam,

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola.

O campo é compreendido a partir do conceito de territorialidade como o lugar marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial. É espaço de emancipação quando associado à construção da democracia, e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e da preservação da vida. O campo não deve ser visto apenas como um perímetro não urbano, temos que ver o campo como lugar que possibilita a relação dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza de onde retira o seu sustento. Daí, pensamos que, se comprometida com a diversidade do trabalho e sua cultura, a educação terá também que considerar as especificidades que precisam ser incorporadas nos projetos político-pedagógicos. Compreendemos, no entanto, que o campo e a cidade são espaços distintos, porém não isolados, independentes, mas, antes de tudo, articulam-se, complementam-se e se alimentam constantemente.

A concepção de educação do campo, em substituição à educação rural, entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual. Nem tampouco a educação do campo pode ser tida como uma extensão da educação urbana. Ou então, um modelo educacional pautado na oferta de educação mínima, restrita às primeiras séries do Ensino Fundamental; escolas em

condições precárias; educadores com pouca formação e baixos salários, incorporação de conceitos urbanos que desconsideram a realidade e a vida camponesa, que na perspectiva do neoliberalismo alimentam a competitividade, o individualismo e desprezam as diferenças. Nesse contexto, concordamos com Caldart (2002, p. 18) quando esclarece:

É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo.

Nesse ponto de vista, a escola se torna um espaço de análise crítica para que se levantem as bases para a elaboração de uma proposta de educação e de desenvolvimento. Nessa direção, busca-se desenvolver uma proposta de educação voltada para as necessidades das populações do campo e para a garantia de escolarização de qualidade.

Partindo dessa contextualização pensamos nos desafios dos educadores e educadoras do campo ou da cidade que, segundo Brandão (2002), por própria vocação enquanto pessoas humanas que escolheram, ou foram levadas a uma opção de profissão e, até mesmo, de um modo de vida através de seu trabalho de educar são ao mesmo tempo parceiros e mediadores, pois exercem um papel muito importante na divulgação da cultura. Ele é o figurante, responsável pela transmissão do conhecimento na sociedade. O mesmo autor enfatiza que palavras como desenvolvimento, justiça, igualdade, liberdade, partilha e solidariedade, na verdade só podem ser ou vir a ser uma realidade humana, depois de passarem pelo trabalho do educador, declarando, então, que a educação é a principal realizadora da formação humana.

Brandão (2002, p. 185) afirma que “a educação é e seguirá sendo um tipo de atividade cultural de um reconhecido valor, algo indispensável, mesmo na aurora destes ‘novos tempos’”. Nesta ótica, notamos o valor significativo do professor, pois é ele o mediador que tem uma colaboração ímpar na divulgação do conhecimento. Tem uma dimensão antropológica, pois por mais avançada que seja a tecnologia o professor é insubstituível e de modo algum está destinado a desaparecer. Ao contrário, ele nunca foi tão indispensável ao destino das pessoas e da própria espécie, como é agora.

Destacamos a escola como o lugar onde acontecem trocas de vidas e de sentidos, de saberes e de sensibilidades entre as pessoas e, de uma maneira muito especial, entre as gerações de pessoas. E que é exatamente entre alunos e professores que ele se renova a cada dia. Nesta direção, quando a palavra-que-ensina deixa de ser proferida pronta, consagrada na origem e carregada de dogmas e de poder, para buscar ser o direito à dúvida e à pergunta,

entre todos, em uma difícil procura comum do sentido e da verdade, aí também a experiência do ato de educar começou a nascer.

Assim, Brandão (2002) diz que uma relação de poder e de hierarquia na interação entre o professor e os alunos não seja encoberto como algo da “lei natural das coisas”, mas que seja um ponto de partida para se colocar à volta da mesa a sociabilidade da vida em comum. Desse modo, o educador popular contribui e cria possibilidades para que os alunos possam usufruir da liberdade responsável, de forma que, ele aprende a confrontar as suas ideias com as do professor para poder escolher por vontade própria o destino das suas ações. Então, façamos a educação participar dos embates, em nossa comunidade e em todo o mundo, contra o arbítrio das desigualdades sociais e dos campos a ela apropriáveis.

Nessa perspectiva, fiquemos atentos para que o projeto político-pedagógico da escola, destacando aqui a escola do campo, possa fomentar nos seus espaços o diálogo com a realidade problemática da comunidade canalizando as discussões para as dificuldades, os desafios e as perspectivas de novos horizontes da escola e da comunidade fundamentados nos princípios da participação e da humanização.

Partindo dessa contextualização, concordamos com Molina (2002) que um espaço muito importante para que fiquemos articulados com a efetivação das propostas da educação do campo é a nossa inserção nos debates que serão desencadeados na elaboração dos Planos Estaduais de Educação (PEE) e nos Planos Municipais de Educação (PME). Ressaltamos que a autora chama a atenção para estarmos conscientes da dupla preocupação: não basta garantirmos avanços na legislação educacional, fazendo constar nesses instrumentos legais dispositivos que contemplem as demandas propostas pelas articulações estaduais e municipais por uma Educação do Campo. No entanto, é necessário assumirmos o desafio de fazer deste processo de elaboração dos Planos um momento de reflexão para o conjunto da comunidade local sobre a importância do espaço do campo na construção de um novo modelo de desenvolvimento.

Evidenciamos que, segundo Fernandes e Molina *apud* Araújo e Silva (2011), a ideia de educação do campo nasceu em 1997, a partir do ENERA, como uma proposta de educar o camponês para que tenha melhores condições de vida e de trabalho, na perspectiva de mantê-lo no campo com dignidade, o que deu início a uma nova forma de pensar e fazer educação no campo. Então, foi através desta nova concepção de sociedade e de mundo que surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no ano seguinte.

O PRONERA surge com a finalidade de formar pessoas que moram em assentamentos rurais para desenvolverem a profissão de professores em suas localidades, além de formar

para outras profissões. Neste sentido, o PRONERA está sendo desenvolvido para contribuir com a formação de professores do campo para que possam desenvolver uma educação diferenciada onde os camponeses também são sujeitos do processo de sua formação escolar. Desse modo, o programa tem como uma de suas principais máximas a Educação do Campo, no campo e para o campo. A partir desta perspectiva propõe que o campo não se subordine mais à cidade. O ideal é que o rural se coloque no mesmo nível de igualdade do urbano, cada qual com suas características inerentes às peculiaridades, valores e meios para cooperação mútua.

A educação do campo surge, portanto, com forte influência dos movimentos de educação popular, haja vista que o MST e demais movimentos sociais do campo têm sido os grandes protagonistas dessa luta, e que o próprio movimento traz em si a sua própria pedagogia, mas que é pautada na educação popular. Nesse ponto de vista concordamos com Caldart (2000, p. 75) quando afirma:

O Movimento educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados no movimento da história, e vivendo experiências de formação humana que são próprias do jeito da organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa não saiba disso, cada vez que ela toma parte das ações do MST, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade sem terra, a identidade dos lutadores do povo, e está se transformando, se reeducando como ser humano.

Esta educação pode ser entendida como uma forma de educação popular, principalmente por estar pautada na educação de massa e de classe, voltada para a transformação social, considerando os princípios humanistas.

Segundo Silva (2012) a educação do campo cada vez mais se corporifica nas práticas dos movimentos sociais e dos educadores, bem como na legislação brasileira, nos espaços formais, não formais e informais de educação e nos debates e reflexões germinadas em aulas, encontros, reuniões, seminários etc. De um lado, alimentava-se e dava-se forma pedagógica e política à utopia de se ter uma educação do campo. E, de outro, criavam-se as condições para que essa educação fosse construída nos mosaicos dos próprios sujeitos sociais assistidos, tendo como paradigma fundamental reconstruir as identidades locais, a democracia participativa, a competência e a qualidade político-pedagógica.

Com essa compreensão podemos dizer que a educação do campo se aproxima, cruza-se com a educação popular em seus dois sentidos, ou seja, na luta pela escola pública e no movimento de educação popular, que é uma concepção pautada em valores humanos e na

transformação social e que compreende a educação como um ato político. Dessa forma, a educação reivindicada pelos movimentos sociais do campo são experiências inovadoras e que não se identificam apenas com uma das matrizes pedagógicas constituídas no decorrer da nossa história.

Neste sentido, Caldart (2000) ressalta que ao tentar produzir uma educação do jeito do MST, os sem-terra acabam criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se ‘filiar’ a uma delas, o MST tenta pôr todas elas em movimento, e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser enfatizadas, num momento ou noutro.

Para Caldart (2002), a pedagogia do movimento está sendo concebida por nós como uma práxis de formação humana que tem o movimento como sujeito e como princípio educativo. Movimento aqui em seu duplo e combinado sentido: de movimento social, que pela força material de sua luta e de sua dinâmica organizativa se faz lugar e/ou sujeito coletivo capaz de educar as pessoas que dele participam, transformando-as em sujeitos humanos e em sujeitos sociais, ou seja, em parte do próprio sujeito coletivo que as educa; e também no sentido de movimento mesmo, movimento da realidade, movimento da história, o que significa considerarmos que é a vivência da historicidade e a busca de superar as contradições presentes no movimento da realidade o que permite ao ser humano crescer como sujeito humano, participando da própria intencionalidade de sua educação. Sob este aspecto destacamos que a escola reivindicada pelo MST está atrelada à luta pela Reforma Agrária.

Assim, mais uma vez concordamos com Caldart (2000, p. 60) quando afirma

A Escola do MST é uma Escola do campo, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. Ela é uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento, que como vimos, é na verdade o movimento de diversas pedagogias.

Entendemos que a luta pela reforma agrária no Brasil deve estar incorporada na escola do campo, que mesmo sendo uma escola pública conta com a participação da comunidade na sua gestão, criando vínculos de compromissos entre ambos, e orientadas pela pedagogia do movimento.

Como já comentamos anteriormente, no decorrer da história da escola pública a educação rural foi durante décadas uma projeção da educação urbana. Para mudar essa hegemonia ao longo dos últimos decênios houve toda uma mobilização dos movimentos

sociais do campo em prol de uma educação voltada para atender as especificidades dos povos camponeses.

Nós nos propusemos a pensar nas questões pertinentes à escola pública do campo, considerando a sua trajetória e sua identificação com os povos camponeses. Mas, colocamos em evidência a luta e a resistência dos povos do campo por esta escola pública que desconsidera as especificidades camponesas na história da educação brasileira, e que pela organização dos movimentos sociais vem conquistando seu espaço na agenda do poder público, tornando-se realidade para aqueles a quem esse direito foi negado.

Nesta perspectiva focaremos o nosso olhar para a escola aqui pesquisada procurando conhecer sua origem no contexto histórico, relatando um pouco da sua história enfatizando sua prática pedagógica no espaço camponês.

3.3 A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Maria Bernadete Montenegro (Zona Rural) no município de Sapé - PB

Inicialmente tomaremos como pressupostos alguns aspectos históricos do município de Sapé para assim podermos adentrar na contextualização da referida escola.

Sapé é um município que está localizado a leste do estado da Paraíba, na mesorregião do Agreste e do Brejo Paraibano e microrregião Agropastoril do Baixo Paraíba. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem como código 2515302, e de acordo com o mesmo no ano de 2010 sua população era estimada em 50.151 habitantes, sendo 24.658 homens e 25.493 mulheres, com 38.149 habitantes na zona urbana e 12.002 na zona rural e ocupando a décima posição como o município mais populoso do estado, como também o mais populoso de sua microrregião. Tem como gentílico sapeense. Está a 55 km de João Pessoa (capital do estado) e ocupa uma área territorial de 316 km².

Segundo Elias (2006), é também conhecido como terra do abacaxi, por ser um exportador do produto na região. Tem como seu representante maior na literatura, Augusto dos Anjos, considerado um dos maiores entre os poetas brasileiros e conhecido internacionalmente. É também conhecido como berço das Ligas Camponesas, que teve como líder o camponês João Pedro Texeira, assassinado no dia 02 de abril de 1962. Apesar de ser um aspecto histórico de repercussão universal não é trabalhado nas escolas do município, demonstrando, assim, o desinteresse em divulgar a luta local dos movimentos sociais do campo.

Assim, consideremos alguns de seus aspectos históricos. Ainda segundo Elias (2006), a cidade de Sapé situada em bela planície, elevada 126,37 metros acima do nível do mar, fora habitada em tempos pré-coloniais pelos índios potiguaras. A palavra Sapé vem do tupi guarani EÇA-PÉ que quer dizer “o que alumia o caminho, o que dá claridade”. Dele se serviam para fazer fachos e iluminar as travessias noturnas. Naturalmente, naquela época toda a área estava coberta de matas exuberantes, que floresceram até o tempo da devastação, quando se fundaram os engenhos primitivos, os quais se bifurcaram em dois povoados: o de Alagoa Cercada, pertencente ao então Senhor Urbano Guedes e o Engenho de Conceição (outrora denominado Buraco), de propriedade do Senhor Simplício Coelho.

O povoado começou com a chegada da estrada de ferro Great-Western em meados de 1882, rumo ao estado do Rio Grande do Norte, a partir de então começa a se edificar de fato o povoado de Sapé, com a primeira construção do lugar que fora a estação ferroviária. Após esse empreendimento, outras construções foram surgindo e incrementando a formação do povoado. Os primeiros habitantes procediam das localidades de Pedras de Fogo, Guarabira, Mamanguape e Pilar.

Figura 01 - Estação Ferroviária – 1ª edificação de Sapé – 1882



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/SapeDeOutrora>.

Antes dessa urbana edificação havia um sítio, na época, ocupado pela próspera localidade. Depois de fundada a estação, o povoado foi se estendendo para leste e oeste, formando quase dois bairros conhecidos pelos nomes de Sapé de Baixo e Sapé do Meio, este

último denominado em razão de um quase bairro que estava situado mais além com o nome de Sapé de Cima, onde se achava a capela de Jesus, Maria e José ou da Sagrada Família.

Cabe ao português Manuel Antônio Fernandes a prioridade de ser um dos fundadores da localidade, pois foi ele que começou a construção da segunda capela, denominada de Nossa Senhora da Conceição. Merece destaque, também, Urbano Guedes Galdino e Simplício Coelho, tendo este concluído a construção da segunda capela iniciada por Manuel Antônio Fernandes. O povoado tal qual se acaba de descrever, estendeu a sua parte principal para o lado do sudeste, onde hoje se acha situada a paróquia de Nossa Senhora da Conceição, matriz de nossa cidade, que fora edificada no ano de 1901.

Figura 02 - Paróquia Nossa Senhora da Conceição Sapé – PB



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/SapeDeOutrora>

Em 07 de março de 1896, criava-se o município do Espírito Santo, no qual se encontrava a povoação do Sapé. Na divisão administrativa de 1911, Espírito Santo constituía-se dos distritos Espírito Santo (sede), Sapé, Sobrado e São Miguel de Taipu.

Figura 03 - A cidade de Sapé em 1922



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/SapeDeOutrora>

Por determinação Estadual nº 627, de 1º de dezembro de 1925, a sede municipal foi transferida para a povoação de Sapé, que daquela data em diante foi elevada à categoria de vila pela mesma lei. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município é constituído do distrito sede, não figurando os distritos de Sobrado e São Miguel de Taipu.

Pelo Ato das Disposições Transitórias artigo nº 55, de 06 de outubro de 1989, é criado o distrito de Renascença e anexado ao município de Sapé. Em divisão territorial datada de 01 de julho de 1995, o município é constituído de 04 distritos: Sapé, Riachão do Poço, Sobrado e Renascença.

Pela lei estadual nº 5892, de 29 de abril de 1994, alterado pela lei estadual nº 6427, de 27 de dezembro de 1996, desmembra do município de Sapé o distrito de Riachão do Poço, elevado à categoria de município. E pela lei estadual nº 5927, de 29 de abril de 1994, alterado pela lei estadual nº 6420, de 27 de dezembro de 1996, desmembra do município de Sapé o distrito de Sobrado, elevado à categoria de município. Em divisão territorial datada de 2003, o município é constituído de 02 distritos: Sapé e Renascença, assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007.

Figura 04 - Mapa do Município de Sapé



Fonte: <http://wikimapia.org/3207721/pt/Sap%C3%A9>

No que diz respeito à educação, a rede municipal dispõe de 18 (dezoito) escolas municipais na zona urbana, tendo um total de 4.456 alunos, com destaque para a EMEF Luiz Ignácio Ribeiro Coutinho, que tem um quadro discente de 943.

Quadro 01 - Escolas urbanas

MATRÍCULA INICIAL POR ESCOLA – ANO LETIVO 2014		
Nº	ESCOLAS URBANAS	TOTAL GERAL
1	Creche Helena Pessoa de Melo Ribeiro Coutinho	82
2	EMEF Luiz Ignácio Ribeiro Coutinho	943
3	EMEIEF Alfredo Coutinho de Moraes	108
4	EMEIEF Cassiano Ribeiro Coutinho	270
5	EMEIEF Cidade Cristã	141
6	EMEIEF Irmã Catterina Giraldo	96
7	EMEIEF Joaquim de Almeida Filho	127
8	EMEIEF Júlia Figueiredo	226
9	EMEIEF Lúcia de Fátima X. Amaro	234
10	EMEIEF Minervino Miranda	232
11	EMEIEF Neirivan Alexandre	117
12	EMEIEF Noemi de Holanda Mariz	215
13	EMEIEF Orlando Soares de Oliveira	226
14	EMEIEF Pedro Ramos Coutinho	374
15	EMEIEF São Vicente de Paula	203
16	EMEIEF Severino Alves Barbosa	452
17	EMEIEF Severino Basílio Ribeiro	232
18	EMEIEF Tancredo de Almeida Neves	178
Total		4456

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos – Setor de Estatística – Sapé-PB.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos – Setor de Estatística – Sapé - PB (2014), no campo são 22 unidades de ensino, possuindo um total de 1.882 alunos. Vale destacar que das escolas do campo que oferecem da Educação Infantil ao Fundamental I, a EMEIEF Maria Bernadete Montenegro (Renascença) é a que tem o maior número de alunos, haja vista que a EMEIEF Luiz José Gonçalo (Inhauá) oferece o Fundamental II e a EJA segundo segmento. Contudo, a rede municipal de ensino tem 40 unidades escolares e 6.338 alunos.

Quadro 02 - Escolas do Campo

MATRÍCULA INICIAL POR ESCOLA – ANO LETIVO 2014		
Nº	ESCOLAS DO CAMPO	TOTAL GERAL
1	EMEIEF 21 de Abril	65
2	EMEIEF Açude do Mato	45
3	EMEIEF Aleixo Figueiredo	107
4	EMEIEF Barra de Antas	75
5	EMEIEF Boa Vista	43
6	EMEIEF Carnaúba	76
7	EMEIEF Clementino Pereira Máximo	95
8	EMEIEF Com Renato Ribeiro	26
9	EMEIEF Cuité	60
10	EMEIEF Emília Cavalcante de Moraes	73
11	EMEIEF Joaquim Aquilino de Brito	50
12	EMEIEF Luiz José Gonçalo	331
13	EMEIEF Marau	98
14	EMEIEF Maria Eunice Ferreira	54
15	EMEIEF Nova Vivência	83
16	EMEIEF Padre Gino	47
17	EMEIEF Pedras	26
18	EMEIEF Maria Bernadete Montenegro	212
19	EMEIEF Rio Seco	46
20	EMEIEF Santa Helena	143
21	EMEIEF Senhor do Bonfim	56
22	EMEIEF Várzea Grande	71
Total		1882

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos – Setor de Estatística – Sapé-PB.

A EMEIEF Maria Bernadete Montenegro, situada à rua Joaquim Alves da Costa, s/n, distrito de Renascença (Zona Rural) de Sapé - PB, foi fundada em 05 de agosto de 1968, na gestão do prefeito constitucional do município de Sapé - PB, Cassiano Ribeiro Coutinho, tendo sido nomeada em princípio de Grupo Escolar de Renascença, registrada sob o código nº

251530220, conforme dados do IBGE e com código do INEP: 25090518. Não há registro de ato institucional ou decreto que legitime a sua fundação. A mesma está construída no Patrimônio São José, onde não há luta pela terra, por isso se diferencia das características de uma escola de assentamento. E a proposta pedagógica que hoje se encontra é uma extensão da proposta das escolas urbanas. Trata-se de uma instituição pública mantida pela Prefeitura Municipal de Sapé.

Porém, percebemos que desde a sua origem a referida escola é marcada pela presença do poder do latifúndio, onde durante décadas os primeiros professores recebiam orientações pedagógicas e assistenciais da equipe educacional do proprietário da usina Santa Helena, que ao mesmo tempo mantinha o poder do latifúndio e da política do município.

Segundo Pinheiro (2002), no período de passagem da era das cadeiras isoladas para a era dos grupos escolares, o Estado brasileiro introduziu no currículo conteúdos específicos destinados a atender às demandas tanto do meio rural como do urbano. No entanto, o foco do ensino continuava sendo a preparação do sujeito para a produção, para o processo de modernização, da industrialização. A educação a serviço do Estado, onde os sujeitos são moldados para servir o capital.

Em relação à atenção da Prefeitura Municipal de Sapé no que diz respeito ao ensino primário oferecido e pelos grupos escolares e pelas escolas isoladas Sabiniano Maia (1985, p. 133), afirma:

Anda em bom sentido a Prefeitura Municipal de Sapé, no que tange ao ensino primário. Poderemos adiantar que, neste sentido, os poderes públicos municipais atendem aos reclamos e necessidades públicas, mantendo os seus vinte grupos escolares, suas quarenta e duas escolas isoladas.

Dentre estes grupos escolares estava o antigo Grupo Escolar de Renascença (hoje EMEIEF Maria Bernadete Montenegro), que na época atendia 125 alunos distribuídos nos três turnos. A Figura 05 mostra a escola quando foi construída em 1968 e a Figura 06 a escola nos dias atuais.

Figura 05 - A escola quando foi construída



Fonte: Arquivo pessoal do autor (agosto/1968).

Figura 06 - A escola nos dias atuais



Fonte: Arquivo pessoal do autor (outubro/2013).

A Figura 05 mostra a família deste autor na frente da escola, sendo, da direita para a esquerda, este autor nos braços da mãe, Maria José Alves dos Santos, seguido dos irmãos, Marinaldo Alves dos Santos, Maria do Socorro Alves dos Santos e José Ronaldo Alves dos Santos.

De acordo com os relatos de moradores mais antigos do distrito de Renascença e pais de alunos da escola em análise, anteriormente à formação deste povoado existia há aproximadamente 02 (dois) quilômetros a leste, uma comunidade chamada de Cachoeira, formada principalmente por agricultores que trabalhavam na cana-de-açúcar. Segundo Ferreira (2013), essa comunidade pertencia ao patrimônio de São José, em razão do santo protetor do lugarejo, São José, ser o senhor absoluto do patrimônio territorial onde estava localizada a povoação, instalado no nicho central da capela local e que há muitos anos já era venerado por todos, inclusive, com realização das festividades religiosas todos os anos em seu louvor. E o mesmo possuía boa estrutura e formava um arruamento bem definido, que segundo o mesmo autor era possuidor de cinco ruas: rua principal, conhecida por São José, onde se realizavam anualmente as festividades em louvor ao padroeiro e se achavam estabelecidas as melhores casas comerciais; rua Severino Malheiros, onde ficava a grande casa de negócios desse cidadão; rua do seu Maçú; rua Pacatuba e a rua do Cemitério. Havia um comércio com feira livre realizada aos domingos, além da capela do santo padroeiro, São José. Mas, segundo Ferreira (2013, p. 246), “um dado negativo concernente à vida de Cachoeira diz respeito a determinado clima de violência que sempre existiu em meio a sua população. Ali, geralmente, durante suas feiras livres era comum a prática de assassinatos em plena via pública”.

Figura 07 - Comunidade de Cachoeira



Fonte: Arquivo pessoal (março/1912).

A mencionada comunidade se formou a partir de emprego oferecido pela Companhia Usina Santa Helena, que durante todo o século XX foi de fundamental importância para o desenvolvimento local. Essa companhia industrial pertencia anteriormente ao senhor Gentil Lins C. Albuquerque, com o nome de Engenho Bonfim. Destacamos que segundo Sabiniano Maia (1985), Gentil Albuquerque foi o primeiro prefeito do município de Sapé, no período de 31 de dezembro de 1925 a 04 de janeiro de 1929.

Segundo relatos dos moradores mais antigos, Gentil Albuquerque vendeu a companhia industrial à família do Dr. João Úrsulo Ribeiro Coutinho, que logo após a compra reformou o antigo engenho fazendo com que se transformasse em uma usina, pois a família Ribeiro Coutinho possuía, na época, boas condições financeiras. E a indústria açucareira se tornou de grande importância para o desenvolvimento local e até mesmo estadual.

Figura 08: Usina Santa Helena



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/SapeDeOutrora>

Com o desenvolvimento e sonho de ampliação dos negócios da usina Santa Helena, surgiu no começo da década de 1940 a ideia da construção de um açude para irrigar as terras cobertas pela plantação de cana. Segundo Ferreira (2013) o industrial Renato Ribeiro Coutinho, proprietário da fazenda Pacatuba cujas terras circundavam o patrimônio de São Jose, onde se achava edificada a velha povoação de Cachoeira, decidiu construir um grande açude no rio que ali passava, na parte de suas terras. Este recebeu o nome de “Açude de Pacatuba” (em tupi-guarani, significa lugar onde mora a paca), por estar nas terras do antigo engenho que possuía esta mesma denominação, conforme a Figura 09.

Figura 09 - Vista parcial do Açude de Pacatuba



Fonte: Arquivo pessoal do autor (out. 2013).

Com o passar do tempo e por falta de um planejamento adequado, as águas do açude foram tomando cada vez mais espaço, chegando a alagar grande parte da comunidade de Cachoeira. Esse episódio obrigou o deslocamento dos moradores e o consequente abandono da área. Com isso a família Ribeiro Coutinho, que era responsável pela usina e também pela construção do açude doou aproximadamente 03 (três) hectares de terra como forma de indenização ao patrimônio São José pelas terras cobertas pelas águas do açude, onde seria reconstruída a nova capela.

De acordo com os relatos dos moradores mais antigos, em 1958 a nova capela foi inaugurada. E a partir da reconstrução da mesma o povoado de Renascença foi se formando por moradores advindos das terras da usina Santa Helena e dos engenhos circunvizinhos, dos quais eram expulsos por estarem envolvidos com as ligas camponesas. E como as terras da comunidade pertenciam ao patrimônio São José, ali eles se achavam protegidos, amparados.

Figura 10 - Capela São José – Distrito de Renascença – Sapé - PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (out. 2013)

Assim, a partir da capela reconstruída foi surgindo uma nova comunidade que foi batizada com o nome de Renascença, que significa “ato ou efeito de renascer”.

Figura 11 - Distrito de Renascença –Sapé - PB



Fonte: Arquivo pessoal do autor (dez. 2013).

Portanto, a escola aqui pesquisada recebeu inicialmente o nome de Grupo Municipal de Renascença em alusão ao nome dado à comunidade Renascença, a qual se localiza na zona rural do município de Sapé.

As primeiras professoras da escola foram: Maria Bernadete Montenegro (falecida), Maria do Carmo Gomes, Terezinha Frutuoso da Cunha, Josefa Silva de Santana, Josenete Gomes dos Santos (falecida) e Maria dos Santos Gomes (falecida).

Em 06 de novembro de 2001, o prefeito do município de Sapé, José Feliciano Filho, através da Lei nº 822/2001, com base no artigo 1º denominou de Escola Municipal Maria Bernadete Montenegro, a escola conhecida popularmente como Grupo Escolar de Renascença. Esse acontecimento se deu pelo fato de Maria Bernadete Montenegro ter sido a primeira professora e também a primeira gestora, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12 -: Professora Maria Bernadete Montenegro



Fonte: Arquivo pessoal do autor (mar. 1980).

No que diz respeito à gestão escolar os primeiros gestores foram: Maria Bernadete Montenegro, Maria do Carmo Gomes, Ednaldo Alves dos Santos, Janaína Ferreira Alves, Terezinha Pereira da Silva, Ednaldo Alves dos Santos, Wilton Meireles da Cunha, Aline Silva de Lima (atual).

Em seu quadro de funcionários a escola dispõe, atualmente, de: 01 (uma) gestora escolar (contratada); 01 (uma) diretora adjunta (contratada); 12 (doze) professores, onde 02 (dois) efetivos se encontram em readaptação definitiva, 06 (seis) efetivos e 04 (quatro) contratados estão na sala de aula. E conta ainda com uma professora comunitária do Programa Mais Educação (contratada). Além de 06 (seis)icineiros contratados que atuam nas oficinas de Acompanhamento Pedagógico (Letramento), Agroecologia, Dança e Teatro, as quais funcionam no horário oposto do período de aula. No quadro de apoio há 03 (três) vigilantes

contratados, um vespertino e dois noturnos; 01 (uma) assistente administrativo; 06 (seis) auxiliares de serviços gerais, sendo 05 (cinco) efetivos e 01 (um) contratado. No entanto, percebemos que o grande número de contratados freia, ou seja, causa impacto na construção e implementação do PPP, pois os contratados não retêm o vínculo direto com a escola, haja vista que os mesmos são rotativos e não assumem o compromisso com a escola, a não ser se o diretor fizer um trabalho para garantir o compromisso desses funcionários. Neste caso, notamos a importância do diretor enquanto articulador do processo fomentando e incentivando o compromisso de todos com a instituição independente que os funcionários sejam efetivos ou contratados.

Hoje em dia a escola funciona nos três turnos, com 02 (duas) turmas de Educação Infantil (36 alunos), 07 (sete) turmas do Ensino Fundamental I (136 alunos) e 02 (duas) turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º segmento (1ª e 2ª etapa, 40 alunos), atendendo 212 alunos, tendo por base a matrícula efetuada na escola no ano de 2014.

A maioria dos alunos reside na própria comunidade, mas a escola atende alunos de comunidades circunvizinhas, como as comunidades de Cipoal, Biu Juvenal e Sítio Viveiro. É administrada pelo governo municipal, orientada pelas políticas públicas do governo federal, na Educação Básica.

No que tange à matrícula, essa é uma atividade puramente administrativa e burocrática, envolvendo os gestores e o pessoal que atua na secretaria, como a assistente administrativo, uma secretária e os professores em readaptação de função, no início de cada ano letivo. É através dela que o aluno tem o seu ingresso propriamente dito na escola. Porém, durante o ano letivo a escola realiza matrículas de alunos que advêm transferidos de outras escolas.

No que diz respeito às rotinas, podemos notar que as mesmas têm valores significativos no processo ensino-aprendizagem. Gandin (1983, p. 56) afirma:

Rotina é um conjunto de ações que se repetem continuamente, cuja duração é indefinida dentro da instituição. E que apesar de serem ações que se repetem continuamente, as rotinas têm seu valor significativo para a escola, pois cumprem uma importante função, de manutenção do funcionamento da escola. Elas não podem ser vistas como algo sem importância para a escola, pois são elas que dão vida à escola, por isso elas são consideradas as ações mais importantes de todo o processo escolar. Elas não devem ser vistas como algo que acontece independente das circunstâncias, mas como uma série de atividades que estão diretamente ligadas ao planejamento, “não como ações formalizadas, sem finalidade e sem a compreensão do que se faz”.

Nesta perspectiva, sabemos que as rotinas escolares conduzem ao alcance dos objetivos educacionais, levando em consideração as políticas e estratégias voltadas para estes fins. Portanto, é importante estabelecer orientações sobre as rotinas, porque é por meio delas que acontece o processo educacional propriamente dito. Partindo desta ótica Gandin (1983, p. 56) esclarece que “é na sala de aula e em outras rotinas escolares que acontece verdadeiramente a educação e, depois, porque a maior parte do tempo é gasto, justamente nestas rotinas”.

De certo modo a dinâmica do processo de organização escolar busca atingir os objetivos propostos. Sendo assim, a organização da escola não é neutra. É ela que dá sustentação à visão de homem, de educação e de sociedade que queremos formar. Portanto, as ações vivenciadas pela escola e que são tidas como rotinas também são responsáveis pelo funcionamento da escola. Vale dizer que são elas que dão significado à vida da escola quando realizadas à luz de princípios norteadores que lhes deem coerência, tendo-as como ferramentas do projeto político-pedagógico. Daí concordarmos com Garcia *apud* Muribeca (2006, p. 06), quando chama a atenção para o fato de que,

Tudo o que acontece na escola tem a ver com o processo pedagógico. Nada é meramente administrativo, nada é meramente pedagógico, nada tem razão em si. Cada ação, desde as mais simples até as mais complexas, tem a ver com a totalidade da escola e traz consigo consequências pedagógicas e sociais.

Portanto, é preciso ter clareza de tudo o que acontece na escola. É necessário examinar essas situações para que não venham a corroborar na exclusão, opressão e discriminação. Temos que ter consciência de que a escola não pode ser formadora de uma visão de mundo onde haja dominantes e dominados, mas sim uma sociedade mais justa e igualitária.

No que diz respeito à gestão escolar esta tem procurado trilhar nos preceitos da gestão democrática participativa, pois prevê eleições com votação direta dos alunos com idade mínima de 12 (doze) anos, dos professores, do pessoal de apoio e dos pais e/ou responsáveis. E conta também com o Conselho Escolar criado no dia 24 de outubro de 1996. No entanto, percebemos que mesmo com este aspecto de gestão democrática participativa a escola não tem autonomia nas decisões no âmbito escolar, demonstrando uma forte dependência da Secretaria de Educação do município. Além disso, as tomadas de decisões na escola por parte da gestão escolar não consideram as opiniões ou propostas dos que integram a comunidade escolar. E até mesmo o conselho escolar funciona de modo muito irregular, onde não acontecem as reuniões mensais e as atas são redigidas de maneira fictícia e os conselheiros

apenas as assinam como se estivessem participando das reuniões. Questões como os atos administrativos e como também os atos pedagógicos recebem interferências da política local, onde vereadores em acordo com o gestor municipal fazem da escola um espaço onde empregam alguns dos seus eleitores. A presença regulatória da gestão municipal sacrifica em certa medida o trabalho de criação que uma escola pública pode programar.

Sendo assim, percebemos que a escola é um espaço de conflitos e contradições, onde convivem interesses diversos, onde os vários sujeitos que ela compõe trazem consigo expectativas diversas quanto à função da escola. Todavia, essa pluralidade de perfil pode ser constituída como uma verdadeira riqueza no debate interno da escola e na construção de consensos possíveis para implementação do seu projeto político-pedagógico. Mas, destacamos que isso só será possível se a organização e a gestão da escola girarem em torno desse projeto. Nesse sentido, consideramos que a construção do projeto político-pedagógico é uma etapa importantíssima para a comunidade escolar definir seus objetivos, sua organização e forma de gestão. É a partir do engajamento e articulação dos sujeitos envolvidos na escola e da comunidade na construção do PPP que a escola pode fazer valer a bandeira de luta da democratização da gestão defendida pelos movimentos sociais.

No entanto, no decorrer da sua história a escola passou por várias mudanças. De início a estrutura física da escola apresentava-se do seguinte modo: 02 (duas) salas de aula, 02 (dois) banheiros, 01 (uma) cantina e uma pequena área de recreação.

Atualmente as dependências físicas desta unidade escolar contam com 05 (cinco) salas de aula, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) secretaria, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) biblioteca, 04 (quatro) banheiros para os alunos, 01 (um) banheiro para os professores, 01 (um) almoxarifado, 01 (um) banheiro para a educação infantil e 01 (uma) cantina (com dispensa). Dispõe de dois portões para a entrada de alunos e funcionários, um frontal e outro lateral, onde o lateral dá acesso a uma pequena área, não utilizada.

A escola desenvolve alguns programas e projetos que mesmo tendo um esforço temporário pode criar um serviço ou resultado exclusivo:

- Programa Mais Educação – tem como objetivo aumentar a oferta educativa por meio de atividades agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direito humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Este programa tem corroborado para o fortalecimento da educação do campo, pois a partir das oficinas de agroecologia e meio ambiente os alunos estão tendo a possibilidade de aprender a preparar a terra para o plantio das sementes e cuidar das plantações de

hortaliças sem agrotóxicos, as quais são utilizadas na preparação da merenda escolar. Também é realizado um trabalho de conscientização para a preservação do meio ambiente. Porém, não tem um planejamento que corresponda ao período de sua aplicação, pois ficam à espera da resolução da burocratização dos recursos para poderem ser aplicados, e na maioria das vezes tardam em chegar, prejudicando o seu andamento.

- Programa de formação esportiva escolar – Atleta na Escola. Objetiva incentivar a prática esportiva na escola, democratizando o acesso ao esporte, desenvolvendo e difundindo valores olímpicos e paraolímpicos entre os estudantes de educação básica, estimulando a formação do atleta escolar e identificando e orientando jovens talentos. É composto de duas ações: 1) Jogos Escolares: competições que identificarão talentos na modalidade de atletismo e 2) Núcleo de Esporte Escolar (NEE): acolhimento dos talentos identificados nos jogos escolares.

Este projeto existe apenas no papel, pois as ações propostas não são executadas, havendo um total abandono para sua execução. Embora se note que os alunos são fascinados pelo esporte, e mesmo existindo um minicampo dedicado às crianças e adolescentes da comunidade, onde eles podem praticar atividades esportivas, a gestão da escola não tem o mínimo interesse em colocar em prática esse projeto, procurando incentivar os alunos com aprendizagem aliada à inserção do alunado na formação esportiva escolar. Além disso, há quatro times de futebol na comunidade e a escola não faz uma articulação ou parceria com os mesmos para que os alunos com melhor desempenho esportivo possam ingressar nesses times. Portanto, o referido projeto não tem contribuído em nenhum aspecto para a melhoria da educação.

- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – tem por objetivo garantir a alfabetização das crianças brasileiras de oito anos de idade ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. As ações do Pacto são dirigidas aos alunos que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º anos) num sistema educacional em forma de ciclo. Este vem contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas voltadas para a realidade campesina, haja vista que compreende formação dos professores que atuam em escolas do campo com sugestões de atividades voltadas para estes sujeitos. Em consonância com os princípios do Projeto Político-Pedagógico pode atuar no sentido pesquisar e integrar as ações da escola aos projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o contexto escolar dos contextos extraescolares dos quais os alunos participam. Cabe aos professores, com base nas definições registradas

na proposta curricular, no Projeto Político-Pedagógico e nas discussões realizadas em reuniões com a equipe da escola, planejar ações didáticas. Mas, infelizmente a equipe da escola não vem proporcionando esses momentos, causando atropelos na viabilidade do projeto.

- Transporte escolar acessível – Constitui-se em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e se insere no âmbito da Política Nacional de Educação Especial lançada pelo Ministério da Educação e do Programa Caminho da Escola, por meio da articulação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tem colaborado para que os alunos que residem em outras comunidades possam ter acesso à escola da comunidade e transporta os alunos que concluíram o 5º ano para a escola estadual da Fazenda Buracão, localizada também no campo e que oferece o Fundamental II, como também para outras escolas do município, na zona urbana, que oferecem o Fundamental II e o Ensino Médio. Desse modo, podemos perceber que o mesmo tem contribuído para que os alunos possam concluir o Fundamental II em escolas situadas no campo. Porém, há um grande desejo dos pais para que a escola aqui estudada possa oferecer o Fundamental II.
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de Educação Especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Neste sentido, podemos perceber o quanto este programa tem colaborado para que a escola adquira novos materiais didáticos, mas infelizmente muitos desses materiais ficam trancados nos armários na sala da diretora. E os mesmos são voltados para os padrões tradicionais e não há investimentos para compra de materiais didáticos adequados para a realidade do campo.

Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraídos do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) – é um programa de assistência financeira suplementar com vistas a garantir no mínimo uma refeição diária aos alunos beneficiários.

O gerenciamento do programa é bastante complexo em virtude de estarem envolvidos diretamente no processo, União, Estados, Municípios, Conselhos e estabelecimentos de ensino. No entanto, o compromisso de gerenciar este recurso de forma transparente e eficaz deve ser uma constante, uma vez que o programa apresenta grande impacto social. Nesta perspectiva, este programa tem contribuído de forma significativa na compra de produtos da agricultura familiar, pois a partir da Lei nº 11.947/2009 que determina a utilização de, no mínimo, 30% dos recursos repassados pelo FNDE para alimentação escolar, a escola tem adquirido esses gêneros alimentícios, valorizando, assim, os produtos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, que aqui tem priorizado os assentamentos de reforma agrária, principalmente os assentamentos que estão localizados no município. Esta ação tem fortalecido de certo modo a valorização do homem do campo, mas não está sendo pedagogicamente trabalhada como uma proposta do projeto político-pedagógico, que deveria estar inserida para que os alunos tivessem conhecimento da importância de uma alimentação livre de agrotóxicos e da importância de quem a produz e como a produz, introduzindo, assim, a temática da educação do campo em sua proposta pedagógica.

- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a aprovação das obras, o Ministério da Educação publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto pedagógico. Notamos que este programa não tem contribuído com a temática da educação do campo, pois os livros são descontextualizados e os alunos são praticamente obrigados a se familiarizar com conhecimentos voltados mais para a vida urbana do que do campo. Não queremos dizer que os alunos do campo devam estudar só temas ligados ao campo, mas estes são quase que desconsiderados. Assim, a proposta pedagógica do livro didático não considera a realidade camponesa.
- Programa Saúde na Escola (PSE) – visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos

estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. Observamos que o programa existe apenas de modo formal, mas que não é aplicado. O programa visa fazer uma articulação do programa Estratégia Saúde na Família (ESF) com a escola, porém até o momento nada foi feito. Sendo assim, deixa a desejar a lacuna diante dos problemas enfrentados pela comunidade escolar e local, no que diz respeito à prevenção de determinadas doenças causadas a partir do esgoto que corre a céu aberto e as doenças transmitidas pela falta de saneamento básico e doenças sexualmente transmissíveis. E o mesmo poderia oferecer palestras para a comunidade visando alertar as pessoas sobre os riscos de vida causados pelos agrotóxicos e outras realidades ou situações do homem do campo.

- Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) – tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Detectamos vários computadores na escola. Inclusive um laboratório de informática, onde alguns computadores estão expostos e não instalados e outros ainda encaixados, porém sem serem utilizados pelos alunos e os profissionais da escola. Dessa forma, percebemos a exclusão dos alunos do campo do mundo da informática no ambiente escolar. Evidenciamos que os alunos da referida escola têm um grande interesse em aprender e manusear as ferramentas tecnológicas, mas esse direito lhes é negado. Até mesmo uma antena receptora de internet via satélite que desde 2011 a escola recebeu e que foi instalada e depois despencou do lugar onde fora instalada vive inutilizada, quando a mesma poderia está a serviço de toda a comunidade escolar e incluindo os discentes no mundo da informática. Nessa perspectiva percebemos o quanto a escola do campo é excluída e marginalizada perante os poderes públicos.
- Programa Bolsa-Família – destina-se à transferência de renda direta às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Ao serem incluídas no programa, as famílias assumem o compromisso de matricular e garantir a permanência das crianças e jovens na escola. Essa contrapartida é um importante instrumento de inclusão social. O programa é de fundamental importância, ajudando as famílias a superar as suas dificuldades financeiras e manter os filhos na escola. Porém, os professores têm reclamado sob o argumento de que muitos alunos dizem que só estão na escola por causa do programa, demonstrando desinteresse pela aprendizagem. Em relação à

escola o programa não tem contribuído para a temática da educação do campo. Porém, tem ajudado as famílias a superarem as suas dificuldades financeiras no período em que os pais dos alunos ficam parados, sem trabalho, pois a maioria dos pais dos alunos trabalha nas usinas da região como cortadores de cana, os quais trabalham com carteira assinada seis meses e passam seis meses parados, sem trabalho, voltando a trabalhar no período da safra quando as usinas começam a fazer a colheita da cana-de-açúcar. Para a escola é tido apenas como uma renda a mais para as famílias. Mas, deveria ser engajado na proposta pedagógica como temática significativa para a vida das famílias da comunidade.

Assim, apresentamos esta unidade escolar procurando destacar sua composição e seu funcionamento; a partir de agora focaremos o seu direcionamento a partir do projeto político-pedagógico (PPP).

CAPÍTULO 04

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA BERNADETE MONTENEGRO

Este quarto capítulo tem por objetivo principal analisar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Maria Bernadete Montenegro, a fim de descobrir se esse PPP dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular.

Assim sendo, procuramos trazer à tona o debate da construção do PPP para as escolas públicas do campo para que possamos fundamentar a nossa pesquisa nos documentos oficiais e nas políticas públicas voltadas para estes fins.

Apresentamos e analisamos, também, os perfis socioeconômicos dos sujeitos envolvidos na pesquisa a fim de podermos caracterizá-los para ter clareza da importância do papel deles enquanto participantes da construção do projeto político-pedagógico da escola.

Partindo destes princípios, analisamos o processo de construção do PPP na visão dos entrevistados, procurando detectar se o mesmo está em sintonia com as políticas públicas voltadas para a educação do campo e as lutas desenvolvidas no seio dos movimentos sociais do campo, os quais propagadores da educação popular, haja vista que a partir dessas lutas muitas conquistas já foram realizadas para que os PPPs das escolas do campo possam contemplar as especificidades da população camponesa.

4.1 Debatendo os Projetos Políticos-Pedagógicos para a escola pública do campo

É marcante a presença da educação popular nos movimentos sociais, pois são eles palco da sua origem e concretização. Isto não quer dizer que a mesma só acontece nos movimentos sociais, mas em qualquer espaço onde as pessoas assim desejem fazê-la. E aqui apresentamos a sua contribuição na luta por uma educação do campo. Assim, queremos ressaltar a importância da construção de projetos político-pedagógicos (PPP) para as escolas do campo, que dialoguem com a educação popular e a proposta de educação para os povos do campo, fundamentados na legislação, na educação popular e na proposta pedagógica do campo.

A promulgação da Constituição de 1988, elaborada com base nos princípios democráticos, permitiu a abertura da gestão democrática nas instituições escolares. Segundo

De Rossi (2000, p. 13), “a Constituição de 1988 trouxe, pela primeira vez, em seu capítulo dedicado à educação, a gestão democrática do sistema de ensino público como princípio norteador da igualdade de condições de acesso à escola e garantia do padrão de qualidade”. E tomando por base o capítulo III, que diz respeito à educação, e o artigo 206 e os incisos I, III e VI, os quais apresentam condições para que se possam vivenciar experiências de gestão democrática no sistema público de ensino, enfatiza-se que o ensino será ministrado tendo como fulcro os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a garantia do padrão de qualidade do ensino. Sendo assim, essas mudanças ocorridas a partir da promulgação da referida lei implicaram na mudança da forma de gerir as instituições de ensino, bem como, no desenrolar dos processos ligados às escolas como também às tomadas de decisões.

Neste sentido, podemos perceber que a Carta Magna de 1988 abriu novos horizontes para a educação, permitindo inovações nas relações no âmbito das escolas, de modo a sistematizar e socializar a dinâmica do processo de construção de um novo modo de relações interpessoais, como também de poder, e a partir daí organizar e conduzir encaminhamentos que possibilitem uma participação ativa de todos que compõem a comunidade escolar. Com isso, não cabe apenas ao gestor a responsabilidade de gerir tudo praticamente sozinho, passando a ser responsabilidade de todos que fazem parte da instituição.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (LDB 9.394/96), fica claro o novo modo de gestão que deve orientar o caminhar educacional nas escolas públicas, formalizando, dessa forma, o discurso da gestão democrática, e dando condições e orientações para a organização das instituições. Segundo Rossi (2004) e Salgado *apud* Medel (2008, p. 2),

A LDB apresenta no artigo 12, a necessidade de a escola elaborar e executar sua proposta. Essa lei determina a necessidade de que todas as escolas formulem seu projeto político pedagógico em conjunto com a comunidade escolar. Nos artigos 13 e 14, a LDB refere-se à necessidade de a proposta pedagógica contar com a participação dos profissionais de educação, que deverão definir e cumprir um plano de trabalho para que o implemento se concretize. A referida lei evidencia o papel da escola e dos educadores na construção de propostas educacionais articuladas com as políticas nacionais, com as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino.

Desse modo, a LDB abriu as discussões sobre a elaboração dos PPPs nas escolas públicas, dando autonomia às escolas para que as mesmas possam elaborá-los e desfrutar da liberdade que a lei lhes dá para construí-los. No entanto, não podemos esquecer que o PPP da

escola retrata a sua identidade, daí deve estar interligado à realidade da escola, e que o mesmo deve ser construído a partir do chão da comunidade, onde a escola está inserida.

Segundo Rossi (2004), o desafio da escola é construir um projeto emancipatório, transformador, que valorize a sua cultura e identidade e que supere uma visão meramente burocrática, reguladora e disciplinadora do PPP.

Com esses pressupostos, pois, segundo Veiga (1995), ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. A mesma autora afirma que a partir dessa ação lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Segundo Gadotti e Torres (1994, p. 579),

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

Assim, o projeto político-pedagógico é muito mais do que um conjunto de ações educativas e de outras atividades diversas. O PPP é um instrumento de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo na formação dos sujeitos, pois é movido pelo ato intencional e repleto de significados. Ou seja, “atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos” (RESENDE, 1995, p. 91).

Para Medel (2008, p. 1) “o projeto político-pedagógico da escola retrata a sua identidade”. Logo, atentemos para que o PPP da escola realmente expresse a sua íntima relação com a realidade da comunidade local, aqui constituída, na sua maioria, pela classe dos camponeses.

Nesta perspectiva, cabe destacar o fato de que o projeto político-pedagógico envolve três dimensões que estão intimamente ligadas, mas que no todo constitui o caminho a ser percorrido pela escola para alcançar os seus fins. Portanto, o projeto político-pedagógico, segundo Veiga (1995), envolve as seguintes dimensões:

É *projeto* porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo;

É *político* por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico 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;

É *pedagógico* porque na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Diante dessa visão sobre o PPP, focalizemos o que nos interessa, que é fazer uso da nossa liberdade, haja vista que é um princípio constitucional. E que segundo Veiga (1995, p. 18) “o princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia”. Então, para que a escola possa caminhar em busca da sua autonomia e qualidade a mesma não pode ficar totalmente atrelada ao poder centralizador que faz com que a própria não possa direcionar o seu norte, não contribuirá na formação de sujeitos críticos, participativos e emancipadores. Reconhecemos que a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica. Desse modo, o PPP deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola corroborando para esses fins.

Assim, sabemos que atualmente há uma forte discussão sobre a escolarização das populações que vivem e trabalham no campo, colocando em evidência as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Neste sentido, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas em 2001, nessas escolas se faz urgente o desenvolvimento de

propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 530).

Desse modo, percebemos que os processos educativos desenvolvidos no campo, tanto os formais quanto os não formais, devem estar voltados para a busca de uma sociabilidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo. A partir dessa perspectiva são buscadas novas formas de pensar as ações ali desenvolvidas, ressaltando uma compreensão de educação e de desenvolvimento que reconheça os sujeitos como protagonistas do seu processo de vida e trabalho. Tal perspectiva implica para a escola conhecer e valorizar o modo de organização da vida do campo e as práticas dos sujeitos que ali vivem e trabalham de modo a

que as práticas pedagógicas incorporem as manifestações culturais desenvolvidas naquele contexto, para fazer as necessárias mediações com o conhecimento mais amplo, universal.

Temos que perceber a importância do PPP num sentido muito mais amplo do que pensamos. Temos que ter clareza de que muitas ações que não estão no PPP podem ser realizadas para o fortalecimento da própria política pedagógica, principalmente tendo em vista a escola pública. E ter a consciência de que o PPP deve orientar o cotidiano da escola se não será apenas um documento de exigência burocrática, mas que vive adormecido dentro de uma gaveta da escola. Concordo com Nogueira (2009, p. 26), quando diz:

Pensar em escola pública como organização faz com que os envolvidos com o PPP assumam outras questões que vão além de apenas ministrar conteúdos e educar os alunos. Claro que isso pode ocorrer se houver, como nas empresas, também um PPP calcado em estratégias e planos de ação; caso contrário, teremos novos objetivos e metas (além do pedagógico), mas que vão continuar apenas no papel, como acontece com boa parte daquilo que fora intentado na elaboração dos PPPs vigentes hoje em algumas escolas.

Por isso ele será sempre um trabalho de construção e reconstrução, pois é projeto reflexivo e também avaliativo, estando sempre sujeito a possíveis modificações, haja vista o avanço nas conquistas dos objetivos propostos, pois se trata de um projeto que estará sempre aberto a reflexões podendo ser alterado já que é ‘contínuo’ na vida da escola.

Mas, afinal, quem deve participar da construção e reconstrução do PPP? Para estes fins requer a colaboração de todos que compõem a comunidade escolar conforme enfoca Medel (2008, p. 1), quando afirma que esse trabalho de construção e reconstrução necessita da participação de autores como:

Diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo; equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos; alunos, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local.

Então, percebemos que é um processo muito minucioso e que antes de tudo cada pessoa envolvida tem que assumir o compromisso de querer contribuir na melhoria da escola, bem como na qualidade do ensino. É preciso suscitar em todos o espírito da coletividade e da participação. Todos devem reconhecer a importância e o valor de cada um. Ninguém pode se sentir excluído ou desvalorizado. Afinal, cada um tem uma contribuição a dar. As ideias têm que ser socializadas, discutidas, analisadas e refletidas para que juntos possam escolher as que

melhor correspondam à realidade da escola. Todos esses aspectos consideram o PPP como instrumento que se refere à escola cidadã.

Paulo Freire, em entrevista concedida à TVE-Rio no dia 17 de abril de 1997, na sede do Instituto Paulo Freire em São Paulo, define a Escola Cidadã como

aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. A formação se dá dentro de um espaço de tempo. O que caracteriza a escola cidadã é uma formação para a cidadania. A escola cidadã é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, é uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo (PADILHA, 2008, p. 61).

Deve ser um processo dialógico. Portanto, o PPP da escola deve estar centrado nas reflexões coletivas, baseado no diálogo e na solidariedade da equipe, para favorecer a integração dos objetivos definidos por todos, coletivamente. Conforme Sousa (1998), o PPP deverá ser construído com clareza no que se refere ao compromisso ético-pedagógico de contribuir para a formação e educar o cidadão de hoje para se tornar crítico, reflexivo e criativo, capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte.

No que diz respeito à construção propriamente dita do PPP, Mendel (2008) afirma que deve ocorrer visando, antes de tudo, à instalação de uma autonomia construída e dialogada na escola e não meramente cumprir um dispositivo legal. Essa autonomia deve ser criada em torno de um projeto educativo que vise, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino e ao sucesso da aprendizagem do aluno. Esse é o motivo que torna importante a construção do PPP.

Além disso, a democratização proposta pela legislação requer a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares, proporcionando uma gestão cada vez mais complexa, porém, com maior participação, permitindo a realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino.

É necessário compreender que as leis não modificam a realidade como num toque de mágica, devendo ser vistas como pontos de partida para os indivíduos pensarem suas próprias condições e transformá-las. Sendo assim, não basta a LDB (Lei nº 9.394/96) atribuir aos estabelecimentos de ensino a tarefa de elaborar o PPP; é necessário que a escola, não confundindo autonomia com soberania, encontre alternativas teóricas e práticas para mostrar aos seus segmentos a importância de outra autonomia: a construída, solidária e dialogada.

Os PPPs são únicos para cada escola, pois cada uma tem as suas especificidades, daí pensarmos numa proposta pedagógica para a educação do campo.

A proposta pedagógica da educação do campo busca contemplar a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Neste sentido, a valorização do humano está acima de qualquer outra coisa, haja vista que ao valorizar o humano a proposta dá ênfase aos conhecimentos científicos, localizados socioculturalmente, e que devem ser trabalhados na escola, na formação do ‘ser mais’, de que fala Freire. Vale salientar, conforme trazem Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 370) no *Dicionário Paulo Freire*:

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire concebe ‘ser mais’ como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construírem caminhos concretos para a realização de seu ser mais.

Desse modo, temos que pensar a proposta da educação do campo tendo como ponto de partida a situação socioeconômica dos sujeitos do campo. A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar esse povo, as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Assim, precisamos ter clareza do que realmente queremos. Temos que ter consciência de que a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque é a única maneira de se universalizar o acesso de todos à educação. Caldart (2011, p. 149), afirma:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Dessa forma, trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construída com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. Portanto, ao longo da nossa história quando houve alguma política educacional ou projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo, pois não reconhecia o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia. Neste sentido sucessivos governos sempre tentaram sujeitar o povo do campo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos de Estado manipulador.

No entanto, vimos que os movimentos sociais do campo, a exemplo do MST e grupos e organizações da Igreja Católica, por intermédio da CPT, entre outros grupos, começaram a provocar e forçar o poder público federal para que fossem respeitadas as especificidades do campo.

A partir deste aspecto Araújo (2011, p. 62), diz: “Os movimentos sociais entendem que o campo tem potenciais que precisam de políticas públicas para se desenvolver, e uma grande necessidade é capacitar profissionalmente a juventude para possibilitar uma/intervenção qualificada”.

Percebemos que as lutas e resistências dos camponeses não terminam com a conquista da terra. É a partir de então que surgem condições para a conquista de outros direitos, dentre eles o de se educar em um espaço educativo, neste caso, o campo. Segundo Ribeiro (2010), do mesmo modo que a expressão campo remete às lutas históricas do campesinato, educação popular carrega o sentido das organizações populares do campo e da cidade que, na sua caminhada histórica, participam, realizam e sistematizam experiências de educação popular.

Sendo assim, pensar um PPP à luz dos debates acerca da educação do campo é considerar a educação como aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia criando possibilidades de melhorar as condições de vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação do campo exerce um papel primordial que é contribuir para o desenvolvimento social e econômico das comunidades camponesas.

Em nossos dias, pensar numa proposta de educação para os povos do campo significa pensar na mudança da realidade, haja vista que as transformações que vêm ocorrendo neste espaço requerem respostas significativas e que deem o retorno esperado para superar os desafios atuais vivenciados por esta população, como: participação na gestão da escola, da proposta pedagógica e das políticas públicas, abrindo espaços democráticos no ambiente escolar.

Além disso, é preciso incorporar as experiências de educação popular na vida da escola, desde o jeito de ensinar e de aprender. Trazer para dentro da escola as vivências pedagógicas que vêm sendo produzidas também além dos seus muros. Como também trabalhar com conteúdos significativos a realidade dos alunos, pois não podemos levar em consideração apenas o aprender a aprender, mas sim tomar como ponto de partida a realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Será que a educação que é oferecida aos nossos alunos condiz com a sua realidade social? Será que o currículo das escolas do campo tem contribuído para a formação de sujeitos

críticos? E a luta pela terra tem sido levada em consideração? Nas escolas do campo tem se falado dos movimentos sociais do campo e suas contribuições para vida dos camponeses?

Nesse sentido concordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 74), quando dizem: “Por isso que a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”.

A escola não caminha isolada, esta deve estar articulada com as relações dos sujeitos e o seu mundo real. Então, tudo isso nos leva a pensar nos conteúdos a serem trabalhados com os povos camponeses. Daí, lembrarmos-nos de temas como: produção agrícola, sustentabilidade, agroecologia, meio ambiente, cultura, entre outros que fazem parte da contextualização camponesa, os quais devem ser incorporados e discutidos em sala de aula.

Partindo dessa ótica, observamos que as especificidades do campo não são consideradas.

É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos, ou que sejam levados em conta regionalismo [...]. O suposto é que as propostas, os conteúdos, sejam iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 80).

Pensar numa proposta político-pedagógica de educação para o campo significa superar a visão homogeneizadora, pois é a escola que vai caminhar junto aos sujeitos do campo para defender valores culturais, para avançar diante das transformações pelas quais o campo está passando. E a partir dela virem à tona questionamentos que motivem esses sujeitos a lutar por melhores condições de vida, e não apenas ser modelados para atender à demanda da produção e do mercado.

Se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, ela somente será construída deste jeito se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização (CALDART, 2011, p. 108).

Partindo dessa compreensão, notamos que assim como os trabalhadores e trabalhadoras se organizam para lutar pela terra o mesmo acontece quando se busca uma proposta de educação para o campo. E ambas, as lutas caminham paralelamente, quando acontece a conquista da terra ao mesmo tempo, ou na sequência acompanha toda uma forma

de organização da educação, para que possa atender dentro dessa realidade toda a comunidade, desde as crianças até os adultos.

4.2 Perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa

Para realizarmos a nossa pesquisa, que tem como lócus a EMEIEF M^a Bernadete Montenegro, contamos com 20 (vinte) sujeitos divididos em 03 (três) categorias, sendo 10 (dez) membros do conselho escolar, 05 (cinco) pais dos alunos do 5º ano do ensino fundamental e 05 (cinco) alunos, também do 5º ano. Embora o conselho escolar seja composto por 13 membros, entrevistamos 10 (dez), que representa uma amostra bastante significativa, de 77%, sendo 01 (um) gestor escolar, 04 (quatro) professoras, 02 (dois) pais de alunos, 02 (dois) funcionários do grupo ocupacional operacional e 01 (um) aluno. Mas, para garantirmos o anonimato dos entrevistados identificamos os membros do conselho escolar com a palavra conselheiro seguida de um numeral. Exemplos: conselheiro 01, conselheiro 02,... e assim sucessivamente. Em relação aos pais de alunos, selecionamos porque já acompanham seus filhos desde o início da vida deles na escola, tendo, assim, toda uma experiência de vida, de relacionamento com a escola demonstrando maior autoridade para participar da construção do PPP e por ter uma quantidade maior, que no geral totalizam 42, representando 12% dos pais dos alunos do 5º ano, identificados com a palavra pai seguida de um numeral. Exemplos: pai 01, pai 02,... e assim sucessivamente. No que se refere aos alunos, selecionamos 05 (cinco) alunos também do 5º ano, pelos seguintes critérios: maior experiência de vida na escola, já que a escola só oferece o ensino fundamental I, terem mais propriedade para participar da construção do PPP e maior quantidade de sujeitos, visto que ao todo somam 44, que representa 11% dos alunos do 5º ano da escola, a quem identificamos com a palavra aluno seguida de um numeral. Exemplos: aluno 01, aluno 02,... e assim sucessivamente. Destacamos que todas as entrevistas foram realizadas na própria escola M^a Bernadete Montenegro.

Sendo assim, vejamos o perfil das 03 (três) categorias, separadamente, para melhor conhecimento dos sujeitos da nossa pesquisa.

4.2.1 O perfil dos membros do conselho escolar

A escolha desses sujeitos se deu decorrência de terem uma vivência maior com a escola pesquisada e por terem oportunidade de acompanhar a construção e implementação do

projeto político-pedagógico. Além disso, segundo o Estatuto da Unidade Executora da EMEIEF M^a Bernadete Montenegro (PREFEITURA..., 2013), no art. 15, p. 03, enfatiza que as eleições do Conselho Escolar serão realizadas a cada biênio, em reunião de cada segmento convocada para este fim. Portanto, os membros do conselho escolar têm toda uma trajetória de envolvimento direto com as tomadas de decisões no interior da escola. Por isso, optamos por esta quantidade de conselheiros, tendo em vista a participação dos mesmos no processo de construção e implementação do PPP.

Assim, o estatuto da referida escola em seu art. 3º, p. 01, aponta que o conselho escolar é definido como um órgão colegiado de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, não tendo caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados dirigentes ou conselheiros. Conforme reza o art. 4º, p. 01, o conselho escolar tem por finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção. Já o art. 5º, p. 01, do citado estatuto define como gestão escolar o processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas, efetivando o envolvimento da comunidade, no âmbito da unidade escolar, baseada na legislação em vigor e nas diretrizes pedagógicas administrativas fixadas pela Secretaria de Educação, Cultura e Desportos.

No que tange à constituição e representação, no art. 11, p. 02, o conselho escolar é constituído por membro nato e por membros representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. No art. 12, p. 02, reza que o conselho escolar terá como membro nato o direto da unidade de ensino, em conformidade com a Lei nº 1059, de 12 de maio de 2011, que dispõe sobre o processo para provimento dos cargos de direção escolar. E no que toca aos demais membros, de acordo com o art. 13, p. 02, estes serão escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo. Desse modo, de acordo com o art. 14, p. 02, o conselho da EMEIEF M^a Bernadete Montenegro é constituído pelos seguintes conselheiros: a) um representante de professor, por turno de funcionamento; b) um representante do grupo ocupacional operacional, por turno de funcionamento; c) um representante de pais ou responsáveis de alunos, por turno de funcionamento; d) um aluno regularmente matriculado maior de 12 (doze) anos, por turno de funcionamento; e) e o membro nato (diretor da unidade de ensino).

Aos conselheiros cabe o desafio de constituir uma gestão democrática, contribuindo assim para a fundamentação do processo de construção de uma cidadania emancipadora, que

exige autonomia, participação, construção coletiva nos processos de decisão e posicionamentos críticos que embatem com ideias e procedimentos de hierarquia. Nesta direção, é fundamental que a escola tenha a sua “filosofia político-pedagógica norteadora”, a qual deve ser resultante de uma análise crítica da realidade, tanto nacional como local, mas que seja expressa em um projeto político-pedagógico, enfatizando sua realidade e dando condições de um acompanhamento onde se possam fazer avaliações contínuas por parte de todos os conselheiros da comunidade escolar. A esse respeito, o art. 34 do estatuto do conselho escolar, p. 05, em seus incisos I, II e XVII afirma que “são atribuições do conselho de escola: estabelecer e acompanhar o projeto político-pedagógico da escola; analisar e aprovar o Plano Anual da escola, com base no projeto político-pedagógico da mesma; acompanhar a atuação das instituições auxiliares visando ao desenvolvimento de um trabalho integrado e coerente com o projeto político-pedagógico da escola, propondo, se necessário, alterações nos seus Estatutos, ouvindo o segmento a que diz respeito”.

Vale salientar que, além da comunidade escolar, como rege o estatuto da escola onde realizamos a pesquisa, também devem fazer parte do conselho escolar representantes de entidades e/ou organizações da sociedade civil, por exemplo, presidente da associação dos moradores da comunidade, de times de futebol entre outros, conforme explicita a LDB (Lei nº 9394/96, art. 14, II).

Partindo desta ótica, para que a escola possa experienciar uma gestão participativa também está previsto no art. 17 da LDB, que “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 gerais de direito financeiro público”.

Desse modo, assim como o Conselho Escolar, o PPP também tem leis para assegurá-lo. Na LDB, o Artigo 12 dispõe: “Os estabelecimentos de ensino [...] terão incumbência de: (Inciso I:) elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Também no Artigo 13 das incumbências dos docentes, no Inciso I lê-se: “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”; e no Inciso II lê-se: “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Assim, segundo Sousa (2012) o processo de construção do projeto político-pedagógico pode contribuir, portanto, para a constituição das identidades dos sujeitos, nas dimensões sociais, éticas e políticas, em uma perspectiva crítica. Porém, destacamos que isso só será possível se todo o processo for um instrumento de organização dos sujeitos que compõem a

comunidade escolar, e não um documento burocrático que ficará engavetado, sem utilidades práticas para a vida escolar, apenas para demonstrar formalidade.

Mediante as amostras selecionadas aleatoriamente veremos a seguir as tabelas que demonstram o perfil dos sujeitos do conselho escolar, situando-os no processo da construção e implementação do PPP. Neste sentido, demonstramos os sujeitos do conselho escolar de acordo com o sexo conforme podemos ver na tabela abaixo.

Tabela 01 - Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo sexo

SEXO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sexo masculino	02	20%
Sexo feminino	08	80%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Assim, nossa pesquisa revelou que 80% dos membros entrevistados do conselho escolar são mulheres, enquanto 20% são homens. A partir deste perfil podemos perceber a presença marcante das mulheres, pois são elas que estão mais presentes na escola, já que as mesmas geralmente assumem as responsabilidades da educação dos filhos, haja vista que a maioria dos pais trabalha na agricultura, seja como cortadores de cana-de-açúcar ou em outras atividades relacionadas à mesma, não dispondo de tempo para frequentar a escola. E mesmo o censo do IBGE realizado em 2010, relativo ao distrito de Renascença demonstra que 52.7% são homens e que apenas 47.3% são mulheres; a participação das mulheres é relevante devido à ausência dos homens ocupados no trabalho.

A seguir, mostramos os sujeitos do conselho escolar de acordo com o estado civil, conforme podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 02 - Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o estado civil

ESTADO CIVIL	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Casados (as)	05	50%
Solteiros (as)	05	50%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Desse modo, a pesquisa mostrou que 50% dos sujeitos entrevistados são casados e 50% são solteiros. Porém, temos conhecimento de que dos 50% dos solteiros 20% têm um relacionamento conjugal que não é oficializado civilmente. A partir das observações podemos perceber que isso se dá devido ao senso comum que reina na comunidade, de que o casamento é o bem viver. Na tabela abaixo apresentamos os membros do conselho entrevistados de acordo com a faixa etária.

Tabela 03 - Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo a faixa etária

IDADE	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
15 – 20	01	10%
21 – 25	01	10%
26 – 30	01	10%
31 – 35	02	20%
36 – 40	02	20%
41 – 45	02	20%
46 – 50	-	-
51 – 55	01	10%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Quanto à faixa etária, a tabela 03 evidencia que 20% encontram-se entre 31 e 35 anos de idade; 20% entre 36 e 40 anos; 20% entre 41 e 45 anos; 10% entre 15 e 20 anos; 10% entre 21 e 25 anos; 10% entre 26 e 30 anos; e 10% entre 51 e 55 anos. No que se refere ao nível de formação dos membros do conselho entrevistados, vejamos a tabela 04.

Tabela 04 - Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o nível de formação

NÍVEL DE FORMAÇÃO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Ensino fundamental I incompleto	01	10%
Ensino fundamental II completo	-	-
Ensino médio incompleto	-	-
Ensino médio completo	01	10%
Ensino médio normal	01	10%
Graduação	07	70%
Pós-graduação	-	-
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

A tabela acima revela que 70% dos membros do conselho entrevistados possuem graduação completa, o que demonstra a preocupação de elevar o nível profissional; 10% tem o ensino médio normal completo; 10% tem o ensino médio completo; e 10% tem o ensino fundamental II incompleto.

Mas, destacamos ainda que dos 70% que possuem graduação 50% dos mesmos são professores; 10% são pais de alunos; e 10% do grupo ocupacional operacional. Mesmo assim, podemos observar que a maioria dos que representam os pares da comunidade escolar tem de certa forma um bom nível de formação.

Na tabela 05 vejamos quantos dos entrevistados participam de formação continuada ou algum curso na área de educação do campo.

Tabela 05 - Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo a formação continuada ou algum curso na área de educação do campo

FORMAÇÃO CONTINUADA OU CURSO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	01	10%
Não	09	90%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Observamos que 90% dos sujeitos entrevistados não participam de formação continuada ou algum curso na área de educação do campo. Isso é muito preocupante, haja vista que a escola ora pesquisada está situada no campo e se a maioria desses sujeitos estivesse participando de alguma formação continuada ou curso de educação do campo, com certeza haveria uma melhor contribuição na construção do projeto político-pedagógico. Pois, como já mencionamos anteriormente, segundo Álvarez (2004), na escola do campo o corpo docente se isola. Não há um compartilhamento de experiências, responsabilidades e soluções. Isso não significa dizer que na escola urbana tudo está às mil maravilhas. Não. É que na escola do campo não há muita socialização da troca de experiência, momentos de discussões e avaliação do trabalho pedagógico. Porém, evidenciamos que apenas 10% participam de formação continuada ou curso em educação do campo. Sabemos que o percentual é pequeno, mas é significativo para que a escola possa contar com a sua contribuição na construção do seu PPP.

Vejamos, então, na tabela 06, a distribuição dos cargos ocupados pelos atuais membros do conselho escolar.

Tabela 06 - Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo as formas como estão inseridos na escola em que ocorreu a pesquisa

DENOMINAÇÕES DOS ATUAIS CARGOS DOS MEMBROS DO CONSELHO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Gestor escolar	01	10%
Presidente	01	10%
Vice-Presidente	01	10%
Secretária	01	10%
Tesoureira	01	10%
Representante dos professores	01	10%
Representante dos funcionários	01	10%
Representante dos pais	02	20%
Representante dos alunos	01	10%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Conforme a tabela 06, apenas 20% dos atuais cargos são ocupados pelos pais; 10% pelo gestor da escola, que é membro nato do respectivo conselho de acordo com o estatuto da unidade executora da escola pesquisada; 10% pelo presidente do conselho; 10% pelo vice-presidente; 10% pela secretária; 10% pela tesoureira; 10% pelo representante dos professores; 10% pelo representante dos funcionários e 10% pelo representante dos alunos.

Com a finalidade de conhecer quanto tempo faz que os membros do conselho estão inseridos na instituição vejamos a tabela 07.

Tabela 07 - Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o tempo de atuação na instituição

TEMPO DE ATUAÇÃO NA INTITUIÇÃO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
De 01 a 05 anos	04	40%
De 06 a 10 anos	02	20%
De 11 a 15 anos	02	20%
De 16 a 20 anos	01	10%
De 21 a 25 anos	-	-
De 26 a 30 anos	01	10%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

A partir da tabela acima constatamos que 40% dos membros do conselho entrevistados atuam na instituição entre 01 e 05 anos; 20% atuam entre 06 e 10 anos; 20% atuam entre 11 e 15 anos; 10% atuam entre 16 e 20 anos; e 10% entre 26 e 30 anos.

Observemos na tabela 08 o município onde residem os membros do conselho escolar entrevistados.

Tabela 08 - Distribuição dos membros do conselho entrevistados segundo o município em que reside

RESIDE NO MESMO MUNICIPIO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	10	100%
Não	-	
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Com base na tabela acima afirmamos que 100% dos membros do conselho residem no mesmo município da escola.

Na tabela 09, a seguir, os membros do conselho revelam dados a respeito do nível de ensino em que atuam. Mas, chamamos a atenção para falar que os que não atuam compreendem os pais de alunos, o pessoal do grupo ocupacional operacional e o representante dos alunos. Porém, mesmo não atuando em algum nível de ensino os mesmos se envolveram de modo direto ou indiretamente na construção do PPP da escola. Por isso, evidenciamos que a contribuição de cada um deles é de grande importância na realização da pesquisa.

Tabela 09 - Distribuição dos membros do conselho segundo o nível de ensino em que atua

NIVEL DO ENSINO EM QUE ATUA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Educação Infantil	-	-
Ensino Fundamental I	04	40%
Educação de Jovens e Adultos – EJA	01	10%
Que não atua	05	50%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Dessa maneira, conforme demonstra a tabela 09, 50% dos membros entrevistados não atuam em nenhum nível de ensino; 40% dos membros atuam no Ensino Fundamental I; e 10% atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Vejamos na tabela 10, o tempo de atuação no magistério dos membros do conselho entrevistados, não na instituição, mas no decorrer da vida profissional de cada um deles.

Tabela 10 - Distribuição dos membros do conselho segundo o tempo de atuação no magistério

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Menos de 05 anos	01	10%
De 05 a 10 anos	01	10%
De 10 a 15 anos	-	-
Mais de 15 anos	03	30%
Não atua	05	50%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Considerando a tabela 10, observamos que 50% dos membros entrevistados não atuam, pois, como mencionamos anteriormente, compreendem os pais de alunos, o pessoal do grupo ocupacional operacional e o representante dos alunos; 30% atuam há mais de 15 (quinze) anos; 10% atuam entre 05 (cinco) há 10 (dez) anos; e 10% atuam há menos de 05 (cinco) anos.

A seguir, vejamos na tabela 11, o vínculo empregatício com a instituição dos membros do conselho entrevistados, lembrando que os que não têm correspondem aos pais de alunos e ao representante dos alunos, mas que têm vínculo de compromisso com a escola. Dessa forma, reconhecemos que todos têm relevância na construção do PPP da escola pesquisada.

Tabela 11 - Distribuição dos membros do conselho segundo o vínculo empregatício com a instituição

TIPO DE VINCULO EMPREGATICIO DOS ENTREVISTADOS	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Concurso público	04	40%
Prestação de serviço	03	30%
Não tem	03	30%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Então, percebemos que 40% são concursados; 30% são prestadores de serviço; e 30% não têm nenhum vínculo empregatício. Assim, notamos que a maioria dos sujeitos da

pesquisa é efetiva na instituição dando condições para que os mesmos possam ter maior entrosamento no seio da comunidade escolar.

Na tabela 12 estão expostos os dados acerca da remuneração dos membros do conselho.

Tabela 12 - Distribuição dos membros do conselho segundo a remuneração

REMUNERAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
De 01 a 02 salários mínimos	08	80%
De 02 a 03 salários mínimos	01	10%
De 03 a 04 salários mínimos	-	-
De 04 a 05 salários mínimos	-	-
Não recebem	01	10%
TOTAL	10	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Observemos que 80% dos membros entrevistados recebem de 01 a 02 salários mínimos; 10% recebem de 02 a 03 salários mínimos; e 10% não recebem; isto porque esse percentual corresponde ao representante dos alunos. Vale ressaltar que atualmente o salário mínimo em vigor é de R\$ 724,00 (Setecentos e vinte e quatro reais).

4.2.2 O perfil dos pais de alunos

A presença dos pais dos alunos na escola é de fundamental importância para que os objetivos da escola em relação à aprendizagem dos alunos sejam alcançados. Nesse sentido, entre a escola e os pais deve haver uma relação recíproca, pois a educação não é apenas responsabilidade da escola, mas também, e principalmente dos pais. Desse modo, a presença dos pais na escola é exigida pelos mecanismos legais. Assim, a LDB, Lei nº 9394/96, no art. 12, inciso VII, afirma que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”. E na Lei nº 8069 de 13/07/1990, ECA, no art. 22, exorta que “aos pais incube o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”. Já o art. 53, no parágrafo único declara que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” e no art.

55 da mesma Lei afirma que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. No art. 129, inciso V, menciona que os pais têm a “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”. Então, podemos perceber quão grande é a responsabilidade da escola e dos pais para com os nossos alunos.

Partindo desta realidade vejamos os perfis dos pais de alunos entrevistados de acordo com o sexo, conforme podemos ver na tabela 13 abaixo.

Tabela 13 - Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo o sexo

SEXO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Masculino	-	-
Feminino	05	100%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

De acordo com a tabela acima podemos perceber que 100% dos pais de alunos entrevistados são mulheres. E isto acontece como já comentamos anteriormente devido os homens estarem ocupados em seus trabalhos. Então, diante dessa situação são as mães que assumem as responsabilidades da educação dos filhos.

Vejamos na tabela 14 os pais de alunos entrevistados de acordo com a faixa etária.

Tabela 14 - Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo a faixa etária

IDADE	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
30 – 35	01	20%
36 – 40	01	20%
41 – 45	02	40%
46 – 50	-	-
51 – 55	01	20%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Percebemos que 40% dos pais entrevistados se encontram entre 41 e 45 anos de idade; 20% se encontram entre 30 e 35 anos; 20% se encontram entre 36 e 40 anos; e 20% se encontram entre 51 e 55 anos.

Na tabela 15 visualizamos os pais de alunos entrevistados de acordo com o estado civil.

Tabela 15 - Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo o estado civil

ESTADO CIVIL	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Casados (as)	03	60%
Solteiros (as)	02	40%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

A partir da tabela acima notamos que 60% dos pais de alunos são casados; e 40% são solteiros; isto porque como mencionamos anteriormente para muitos casar significa o bem viver, não dando importância para as formalidades civis.

Observemos a tabela 16, nela os pais de alunos entrevistados revelam dados a respeito do nível de formação.

Tabela 16 - Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo o nível de formação

NÍVEL DE FORMAÇÃO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Não alfabetizado	02	40%
Ensino Fundamental I completo	01	20%
Ensino Fundamental I incompleto	01	20%
Ensino Fundamental II incompleto	01	20%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Constatamos, assim, que 40% dos pais entrevistados não são alfabetizados, mesmo que a escola onde realizamos a pesquisa fique próxima das suas moradias e ofereça no turno da noite a educação de jovens e adultos muitos não têm motivação para o estudo; 20% desses pais possuem o Ensino Fundamental I completo; 20% possuem o Ensino Fundamental I incompleto; e 20% possuem o Ensino Fundamental II incompleto.

Dando procedimento às análises das informações, vejamos a tabela 17, em que constatamos os seguintes dados com referência ao local onde residem os pais de alunos entrevistados.

Tabela 17 - Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo o local onde residem

LOCAL ONDE RESIDEM	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Na comunidade	05	100%
Fora da comunidade	-	-
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

A partir dos dados apresentados na tabela acima evidenciamos que 100% dos pais entrevistados residem na própria comunidade onde a escola pesquisada fica localizada. Esse fato se dá porque a escola pesquisada está localizada num aglomerado onde residem quase 500 (quinhentas) famílias e já foi elevado à categoria de distrito, como comentamos anteriormente.

A tabela 18 apresenta dados a respeito dos pais de alunos demonstrando quem trabalha para sustentar a família.

Tabela 18 - Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo quem trabalha para sustentar a família

TRABALHA PARA SUSTENTAR A FAMÍLIA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
O esposo	04	80%
A esposa	-	-
Os dois	01	20%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Observando a tabela acima constatamos que 80% dos pais entrevistados afirmam que é o esposo que trabalha para sustentar a família; e que 20% afirmam que tanto o esposo como a esposa trabalha para o sustento familiar. Esse fato acontece devido a algumas esposas serem funcionárias públicas municipais na própria comunidade, exercendo cargos na escola estudada e no posto de saúde.

Os dados da tabela 19 têm como finalidade conhecer se esses pais recebem bolsa-família como complemento da renda familiar.

Tabela 19 - Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo quem recebe bolsa-família

RECEBE BOLSA-FAMÍLIA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	05	100%
Não	-	-
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Desse modo, podemos observar que 100% dos pais de alunos entrevistados recebem bolsa-família. Aproveitamos para destacar que este programa tem contribuído para manter os alunos na escola. No entanto, como comentamos anteriormente, muitos alunos vão à escola apenas para assegurar o benefício, e segundo o depoimento dos professores não se envolvem nas atividades. E quando os mesmos são questionados afirmam que estão na escola apenas para receber o bolsa-família.

No que diz respeito à remuneração dos pais entrevistados estes revelaram os dados conforme mostra a tabela 20.

Tabela 20 - Distribuição dos pais de alunos entrevistados segundo a remuneração

REMUNERAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
De 01 a 02 salários mínimos	05	100%
De 02 a 03 salários mínimos	-	-
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Então, considerando a tabela acima podemos observar que 100% dos pais de alunos recebem entre 01 a 02 salários mínimos.

4.2.3 O perfil dos alunos

A participação dessa amostra aleatória dos alunos do 5º ano se deve ao fato, como já comentamos anteriormente, de que esses alunos já têm toda uma trajetória de vida e familiaridade com a escola, pois desde a Educação Infantil que os mesmos fazem parte desta comunidade escolar. Desse modo, tiveram possibilidades de participar da construção do projeto político-pedagógico da referida escola, pois são alunos que de acordo com a história de vida escolar têm mais autoridade para socializar as suas ideias e participar de debates relacionados às questões escolares.

E, não podemos desconsiderar que todo o trabalho realizado na comunidade escolar gira em função dos mesmos. Reconhecendo esse aspecto, lembramos a importância do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola, pois é ele mesmo que direciona ou aponta o norte da escola, que dependendo da ideologia que foi colocada em seus princípios pode corroborar para que os alunos se tornem sujeitos participativos, solidários, humanísticos, amorosos, críticos e que anseiem por emancipação.

Além disso, a escola, convívio de nossos alunos, no processo educacional deve considerar os seus próprios valores, pois a Lei nº 8069 de 13/07/1990, ECA, no art. 58 afirma que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”. Portanto, as contribuições advindas desses sujeitos são fundamentais para que o PPP da escola pesquisada possa se aproximar com mais precisão da realidade do alunado, da realidade do campo. Assim, vejamos os perfis dos alunos entrevistados de acordo com o sexo, conforme a tabela 21.

Tabela 21 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo o sexo

SEXO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Masculino	01	20%
Feminino	04	80%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Como podemos observar, conforme mostra a tabela acima, 80% dos alunos entrevistados são meninas e 20% meninos. Porém, visitando o livro de atas da escola vimos que a turma do 5º ano no geral é formada por 50% de meninos e 50% de meninas.

Com o propósito de conhecer se os alunos entrevistados estão na faixa etária correspondente ao ano em que estão cursando coletamos os seguintes dados conforme mostra a tabela 22. Vejamos.

Tabela 22 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo a faixa etária

IDADE	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
10 – 15	05	100%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Conforme podemos notar, de acordo com a tabela acima, 100% dos alunos entrevistados estão na faixa etária ideal para o ano que estão cursando. Mas, salientamos que isso dá pelo fato de que nos anos de 2011 e 2012 a escola participou dos programas “Se liga” e “Acelera Brasil” do Ministério da Educação que tem como objetivo corrigir a distorção dos alunos que estão fora da faixa etária e em defasagem em relação aos demais alunos. Em 2011 a escola teve uma turma do programa “Se liga” com 20 alunos e outra turma do “Acelera Brasil” com 14 alunos. Em 2012 teve ainda outra turma do “Acelera” com 11 alunos. O problema da distorção idade série afetava de forma conflitante a organização das turmas da escola, pois os alunos menores se sentiam meio amedrontados por conta da presença de alunos com idade bem acima dos demais. Portanto, estes programas contribuíram de modo muito significativo no combate ao problema da distorção idade série enfrentado pela escola.

Com o intuito de saber onde moram os alunos entrevistados construímos a tabela 23:

Tabela 23 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo o local onde moram

MORA NA COMUNIDADE	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	05	100%
Não	-	-
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

A partir dos dados coletados constatamos que 100% dos alunos entrevistados moram na comunidade onde a escola pesquisada fica localizada.

A convivência dos filhos com os pais é muito importante e tem uma forte influência na sua formação. Assim, de acordo com a Lei nº 8069 de 13/07/1990, ECA, no art.19 afirma que “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes”. Nesta perspectiva vejamos os dados da tabela 24.

Tabela 24 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo a convivência com os pais

CONVIVEM COM SEUS PAIS	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	05	100%
Não	-	-
Total	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Diante da tabela acima podemos perceber que 100% dos alunos entrevistados convivem com os pais.

Na tabela 25 mostramos o número de pessoas que moram com os alunos entrevistados.

Tabela 25 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo o número de pessoas que moram com eles

NÚMERO DE PESSOAS	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
De 01 a 05 pessoas	03	60%
De 06 a 10 pessoas	02	40%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

De acordo com os dados demonstrados na tabela acima percebemos que 60% dos alunos entrevistados moram com um número de 01 a 05 cinco pessoas; e 40% moram com um número de 06 a 10 pessoas. Notamos que esse fato acontece por conta de a comunidade enfrentar um sério problema no que diz respeito à moradia, onde em muitos casos em uma só residência moram duas famílias. Isso acontece quando uma filha ou um filho de alguém que mora na comunidade se casa. Pois não havendo lugar onde construir uma casa acabam morando com os pais.

Reconhecemos que é importante saber dos alunos entrevistados quem trabalha para sustentar a família e a partir dos dados coletados obtivemos as informações expostas na tabela abaixo. Vejamos.

Tabela 26 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem trabalha para sustentar a família

TRABALHA PARA SUSTENTAR A FAMÍLIA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
O pai	04	80%
A mãe	01	20%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Observando a tabela acima pudemos notar que 80% dos alunos entrevistados afirmam que é o pai quem trabalha para sustentar a família; e 20% afirmam que é a mãe. Esses 20% se dão por conta de que o pai de um dos alunos entrevistados não tem um bom estado de saúde e a mãe é quem assume as responsabilidades financeiras da casa.

Para podermos saber se os alunos efetivamente tiveram possibilidades de se envolverem na construção do PPP da escola realizamos um apanhado de dados procurando identificar quem sempre estudou nessa escola. Observemos a tabela 27.

Tabela 27 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem sempre estudou nesta escola

SEMPRE ESTUDOU NESTA ESCOLA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	05	100%
Não	-	-
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Após visualizarmos os dados da tabela acima notamos que 100% dos alunos entrevistados sempre estudaram nesta escola, demonstrando assim que realmente tiveram oportunidades de participar da construção PPP.

O ambiente escolar deve ser um espaço onde os alunos gostem de estar. Com esse entendimento indagamos os alunos a respeito de quem gosta da escola. Como respostas coletamos os seguintes resultados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 28 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem gosta da escola

GOSTA DA ESCOLA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	05	100%
Não	-	-
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Logo, considerando as informações da tabela 29 declaramos que 100% dos alunos entrevistados gostam da escola. Isso implica dizer que, mesmo a escola não tendo boa estrutura física, não dispondo de área de lazer, refeitório, laboratório de informática, como já comentamos anteriormente, os alunos gostam e se sentem bem na escola.

Com a finalidade de nos informarmos com os alunos entrevistados sobre quem já ficou reprovado os questionamos a esse respeito. Vejamos a tabela 29.

Tabela 29 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem já ficou reprovado

JÁ FICOU REPROVADO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	01	20%
Não	04	80%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Mediante os resultados obtidos na tabela 29, notamos que 80% dos alunos entrevistados nunca ficaram reprovados; e 20% já repetiram o ano. No entanto, temos observado que os alunos passam de um ano para outro sem que tenham os conhecimentos necessários para cursar o ano seguinte. As dificuldades com a leitura e escrita, interpretação textual, como também com as operações matemáticas são alarmantes.

Para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem reconhecemos que a dedicação de algum tempo de estudo só vem a corroborar. Nessa perspectiva, indagamos os alunos entrevistados se os mesmos reservam um espaço de tempo para estudar em casa. Acreditamos que, se os alunos se detêm nos estudos em casa, isso implicará na melhoria da aprendizagem, permitindo assim, melhor rendimento. Vejamos os resultados obtidos na tabela 30.

Tabela 30 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo o espaço de tempo para estudar em casa

ESPAÇO DE TEMPO PARA ESTUDAR EM CASA	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	03	60%
Não	02	40%
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Na tabela acima vemos que 60% dos alunos entrevistados dedicam espaço de tempo para estudar em casa; enquanto que 40% não dedicam nenhum espaço de tempo para estudar em casa. Com relação a esse fato podemos perceber que isso acontece porque muitos alunos não obedecem a regras familiares. É comum avistar os alunos nas ruas do distrito, sem que os pais se preocupem com os mesmos, fazendo travessuras e sem limites de respeito com pessoas da comunidade. Muitos alunos ficam à toa praticamente durante todo o tempo em que estão fora da escola. Esse fato tende a diminuir quando os mesmos estão engajados no Programa

Mais Educação, e que nem todos participam, pois há um processo de seleção para puderem participar.

Nesta direção, procuramos saber dos alunos entrevistados quem participa do Programa Mais Educação e conseguimos obter os dados conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 31 - Distribuição dos alunos entrevistados segundo quem participa do Programa Mais Educação

PARTICIPA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	QUANT. (Nº)	PERC. (%)
Sim	05	100%
Não	-	-
TOTAL	05	100%

Fonte: Primária (João Pessoa, 2014).

Com as informações apresentadas na tabela acima vimos que 100% dos alunos entrevistados participam do Programa Mais Educação, que a nosso ver tem ajudado a inserir a escola na educação do campo através de algumas oficinas por ele realizadas.

4.3 A construção e implementação do PPP (Revisitando o PPP da EMEIEF M^a Bernadete Montenegro)

O Projeto Político-Pedagógico da escola aqui pesquisada intitulado, “Repensando Saberes”, foi construído para o biênio 2012/2013, onde na sua apresentação destaca que nele estão expostas as buscas que a escola deverá realizar visando ampliar e melhorar o atendimento ao alunado da instituição. Porém, destacamos que já havia alguns elementos preestabelecidos, mesmo em forma de rascunho, para a construção do PPP, como: a historicidade da escola, modalidades de ensino oferecidas pela mesma, os conteúdos programáticos para cada ano/série, recursos humanos e a parte física da unidade de ensino.

O referido documento contém cinquenta páginas e está estruturado da seguinte forma: apresentação; introdução; as bases legais; dados de identificação; apresentação e caracterização da escola; composição da organização da escola; perfil socioeconômico; função social da escola; justificativa; tendências pedagógicas; filosofia da escola; objetivos (geral e específicos); perfil; avaliação; metas e ações; considerações finais; referências bibliográficas e anexos.

Na apresentação, ressalta que escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar, daí surge a necessidade de se construir um documento que

engloba todos esses anseios da comunidade escolar, nesse caso, o PPP. Destaca ainda que o PPP é um documento que guia o trabalho escolar, partindo da direção, passando por professores e funcionários em geral, chegando até a comunidade participante do contexto escolar, ou seja, alunos e respectivas famílias. Já na apresentação a partir do meu olhar como sujeito participante da pesquisa posso perceber que essa realidade da comunidade não foi considerada, haja vista que o documento ora analisado não inseriu na sua construção a realidade desses sujeitos do campo.

No que se refere à introdução, o mesmo destaca a importância do PPP para a instituição escolar a partir da realidade educacional, chamando a atenção apenas para a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96) na direção de que no seu art. 12 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”. Porém, desconsidera outros documentos legais que direcionam a construção do PPP, como a própria Constituição Federal e as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo.

Além disso, afirma que na sua construção houve um envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como de pais de alunos e toda a comunidade na qual a escola está inserida, todos dando a sua devida contribuição, quando na prática isso não aconteceu, pois as contribuições, não na totalidade, mas em parte foi dada a partir do preenchimento de questionários. E que o eixo norteador do PPP não é trabalhar a proposta pedagógica numa perspectiva do campo, mas sim, superar as dificuldades na leitura e escrita despertando o senso crítico, fato distante da realidade da escola, já que a mesma não direciona a sua prática neste aspecto.

Sabemos que a escola não direciona a sua prática por este viés, pois a mesma atua na perspectiva da educação bancária, mesmo que mencione a construção de um espaço de construção e vivência de um currículo com ideias de ética, justiça, respeito, amor e cidadania. Porém, almejamos que a escola aspire por um currículo de lutas pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda forma de preconceito.

No que tange à base legal, como já comentamos, esta destaca a LDB (Lei nº 9394/96), no que se refere em seu art. 12 & I e no art. 14 & I e II, que estabelece a orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu PPP; e que segundo o art. 14 & I e II, define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica. E na Lei Orgânica Municipal com base em seu art. 188, parágrafo VI, que regulamenta a gestão democrática do ensino, garantindo a participação dos representantes da comunidade. Mas, no espaço escolar, enquanto sujeito da pesquisa posso observar que mesmo a escola dispondo de

instrumento que pode colaborar na gestão da escola, no caso o conselho escolar, o mesmo não atua de forma a socializar e partilhar a gestão escolar. O mesmo funciona de forma passiva, onde os membros do conselho são chamados apenas para assinar atas de reuniões fictícias. E que a gestão escolar atua numa perspectiva dominadora, hierárquica e centralizadora, recebendo uma forte influência da secretaria de educação.

No que se refere aos dados da escola, este apresenta o nome da instituição (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Renascença), desconsiderando que em 06 de novembro de 2001, o prefeito do município de Sapé, José Feliciano Filho, através da Lei nº 822/2001 (PREFEITURA... 2001), com base no artigo 1º que denominou a escola de Escola Municipal Maria Bernadete Montenegro. Informa que a entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Sapé, oferecendo os seguintes graus de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA – 1ª e 2ª etapa). E também informa o endereço.

Em relação à apresentação e caracterização da escola afirma que a mesma recebeu esse nome devido ao tempo em que povoado se chamava Cachoeira, cujas terras pertenciam aos proprietários da usina Santa Helena. Informação totalmente equivocada, pois as terras onde ficava localizado o antigo povoado pertenciam, como ainda hoje pertencem, ao Patrimônio do Santo Padroeiro, São José. Ainda assim, relata que o local onde ficava situado o povoado de Cachoeira era propício para a construção de açude e eles não hesitaram em construir.

No mais, relata quem foram as primeiras professoras e gestores da escola, o quadro dos funcionários, a estrutura física, lista dos materiais pertencentes à unidade escolar.

No perfil socioeconômico verificamos que a economia familiar dos alunos se vincula ao trabalho no campo, onde 39% dos pais trabalham na agricultura, 6% trabalham na cana-de-açúcar, 21% se encontram desempregados e 16% trabalham como servente de pedreiro. Porém, chamamos a atenção para o fato de que esses dados foram obtidos a partir de questionários aplicados pela supervisora da escola junto aos alunos e que na sua maioria quando se perguntou a profissão dos pais os mesmos responderam agricultor, mas na verdade a maioria dos pais trabalha na cana-de-açúcar. Observamos que boa parte da renda familiar gira em torno da agricultura, levando em consideração o fato de se tratar de uma comunidade rural. No entanto, mesmo a partir desse referencial podemos perceber que a referida escola não direciona o seu PPP na perspectiva da educação popular e da educação do campo.

No que diz respeito à função social da escola diz que é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades,

procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada, onde os discentes possam desenvolver a capacidade de se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Porém, notamos que o ensino oferecido pela escola é descontextualizado da realidade dos discentes, tampouco tem colaborado para que os mesmos se tornem cidadãos participativos na sociedade. Além disso, ressalta ainda que se o aluno compreender a importância do aprendizado para o seu futuro irá perceber que muito mais importante do que possuir bens materiais é ter uma fonte de segurança que garanta seu espaço no mercado competitivo, e desse modo ele buscará conhecer e aprender sempre mais. Isto nos revela que a preocupação da escola está voltada para preparar os alunos para o mundo do trabalho e não para vida, sendo eles sujeitos da história, contribuindo para sua emancipação.

Na continuidade o PPP apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como o suporte, o alicerce para orientar a proposta pedagógica da escola, pois os mesmos propõem uma educação comprometida com a cidadania e elegem baseados no texto constitucional princípios que devem orientar a educação escolar: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social focalizando os temas transversais, através dos quais pretende o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social. Mas, mesmo assim essa proposta não é considerada pela comunidade escolar, pois o PPP fica guardado em um armário e não socializado, nem colocado em prática pela comunidade escolar. Serve apenas como um documento de cunho burocrático e que não tem influência no cotidiano da escola.

Na justificativa, enfatiza que após analisada a real situação da escola e após aplicação de questionários de sondagem com alunos, professores e pessoal de apoio, estes dão suporte para obter as informações necessárias para a construção do PPP e percebemos que muitos fatores têm favorecido um distanciamento de um ensino de boa qualidade. Então, são enumerados seis fatores, entre eles em relação aos alunos dificuldades na leitura e escrita; grandes dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; por parte dos professores dificuldades nas metodologias e estratégias e qualificação continuada; falta de recursos pedagógicos disponíveis e necessidade de trazer a comunidade para a escola, de modo que todos possam se comprometer com o ensino. Porém, o que chama atenção nesse último fator é a afirmação de que o ensino antes de tudo tem que ter significado para a vida do aluno, quando esse ensino praticado pela escola está moldado numa proposta pedagógica urbana. Mas, destaca a importância do convívio dos pais na escola de modo a favorecer o entrosamento escola/comunidade, que isto é muito importante.

Já no marco teórico metodológico afirma que uma ação pedagógica eficaz tem início na construção do PPP, um momento de repensar saberes e ações com a participação de toda a comunidade escolar, partindo de uma gestão democrática e participativa, onde todos são convidados a pensar sobre que cidadão quer formar, e conseqüentemente como devemos contribuir para que isso aconteça. Mas como, se na construção do PPP os fundamentos para a sua construção, ou seja, os questionamentos foram dados por meio de questionários? Pois, não houve abertura por parte da escola para realização das reuniões necessárias à sua construção, resumindo-se em duas ou três reuniões, pois a escola não podia parar suas atividades.

Se bem que a escola poderia criar espaços de gestão democrática participativa, mas a repressão por parte da gestão municipal é marcante. Então, o PPP deixa de expressar a realidade da comunidade para demonstrar a visão daqueles que dominam e têm o poder nas mãos. E ainda destaca que se baseia na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. E que esses dados devem ser levantados pelo educador para que o conteúdo, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis com a realidade do educando. Ambos, professores e alunos devem caminhar juntos interagindo durante todo o processo de aprendizagem. Será mesmo? A realidade do aluno é desconsiderada, pois a escola está no campo, mas não trabalha com o PPP voltado para a realidade desses sujeitos, e os professores atuam na perspectiva tradicional. Como será que isso pode acontecer? E ainda diz que diante de todas as questões levantadas e diante de toda sondagem feita caminha-se para ser a escola responsável por proporcionar ao alunado a formação do senso crítico, cidadão atuante, questionador, cidadão participativo na sociedade. Porém, como fundamentar essas questões na prática se nem os problemas que a comunidade enfrenta são discutidos no ambiente escolar? É que o PPP não é o norte que direciona a escola. É apenas um documento estritamente burocrático.

Em relação às pedagogias vivenciadas pela escola são destacadas as seguintes: a) Pedagogia da organização coletiva – nessa perspectiva a escola trabalha de forma participativa com todo o corpo pedagógico, descentralizando as decisões e socializando junto com todos que fazem a escola (funcionários e comunidade), construindo, assim, uma aprendizagem com a participação de todos, para o bem de todos. Porém, notamos que a realidade é contraditória, pois as tomadas de decisões são centralizadas nas gestoras escolar, onde está concentrado todo poder de decisão e direcionamento das atividades escolares. b) Pedagogia do trabalho – a escola de forma didática e pedagógica inseriu a pedagogia do trabalho em uma abordagem que incentiva o educando a estudar, mostrando a importância dos estudos para ter êxito no mercado de trabalho. c) Pedagogia da escolha – é compreendida no

momento em que reconhece a comunidade escolar como atuante no ato de educar, humanizando-se e refletindo acerca das escolhas a serem feitas. Na medida em que a comunidade é responsável pelas decisões no processo educativo, passa a estar comprometida com a construção e com os resultados das etapas do processo de educar. Mas, isto não tem acontecido devido ao poder de decisão estar posto na gestão escolar. d) Pedagogia da história – diz que a escola cultiva a memória da comunidade. Apresenta a origem e o desenvolvimento ocorrido inserido como exemplo prático a existência da escola. Ressalta que partindo dessa abordagem a escola proporciona ao educando um conhecimento histórico e prático tanto da origem da comunidade quanto do conhecimento histórico nacional exigido pelo *currículum*. Na verdade, a história da comunidade sequer é conhecida pelos gestores e pela comunidade escolar. Vale dizer que todas essas pedagogias estão perfeitas apenas no documento, porque na prática isto não acontece.

No que diz respeito à filosofia da escola, esta tem como princípio: prática-teoria-prática, buscando construir através de valores necessários para uma sociedade justa, igualitária, direcionando o desenvolvimento integral do ser humano, com a capacidade de não apenas vivenciar a sociedade, mas de atuar e transformar, tornando-se assim um sujeito ativo no ambiente em que vive. Aqui retornamos a comentar: como isso pode acontecer se a escola não discute os problemas da própria comunidade? E que tais problemas não são considerados no contexto escolar?

Sobre a visão de futuro diz que a escola almeja ser uma unidade escolar de cunho participativo escola/comunidade, que valoriza todos que fazem a escola, tendo como objetivo principal a formação do educando dentro de todos os parâmetros citados no documento.

No que toca à vivência, o PPP diz que sendo a gestão escolar democrática, foi organizada de forma dialógica a proposta contida neste PPP, o que proporcionou a participação de todos, gerando assim o comprometimento de todos em aplicar as diretrizes citadas e reformular sempre que necessário, pois sabemos que o processo educacional nunca pode estar engessado.

Na perspectiva de pôr em prática o PPP este deve direcionar a partir dos objetivos: o objetivo geral que é proporcionar ao educando situações de aprendizagens voltadas à reflexão com o intuito de formar cidadãos críticos, justos e participativos na sociedade em que vive; e os objetivos específicos que se apresentam como integrar família e escola através de ações que venham incentivar a participação dos pais na reflexão dos rumos e da identidade escolar; tornar o ambiente escolar um lugar agradável de convivência com os outros, para que as pessoas se sintam parte integrante, onde o respeito, o convívio e a ética sejam vivenciados,

proporcionando assim um ambiente de paz e harmonia; proporcionar atividades, nas quais os alunos estejam em constante contato com as diversas tipologias textuais; direcionar para que seja desenvolvido através de brincadeiras o espírito de participação e cooperação.

Chama atenção que a partir desses objetivos é demonstrado o perfil do educando que se quer formar; que é um cidadão atuante e participativo na sociedade em que vive e que luta pelo bem comum, lembrando que para tanto se fará uso de projetos que têm como finalidade produzir o senso crítico do alunado, levando-os a pensar e repensar novos saberes. No entanto, aponta que os projetos desenvolvidos pela escola são: Leitores do futuro; A verdadeira Páscoa; Mães, sinônimo de amor; Projeto junino ABC do sertão; Dia do amigo; Meu pai meu herói; Intervalo momento de descontração; Cordel na escola; Eu sou agente do folclore; Semana da Pátria; Criança na escola é criança feliz; Respeitando o trânsito; Dia da consciência negra; Mais Educação; Formandos; Encontro com a família.

E que partindo da realização desses projetos possa formar para respeitar a ética, o direito do próximo, e mesmo diante de uma sociedade que está longe de ser igualitária proporcionar ao cidadão que a tornará assim, pois quem faz a sociedade é o cidadão que dela faz parte. Nesta direção, notamos que se torna praticamente inviável formar sujeitos críticos envolvendo o alunado apenas nesses projetos. A formação de uma consciência crítica vai mais além, iniciando com questionamentos sobre os porquês dos problemas enfrentados pela comunidade escolar e pela comunidade onde a escola está inserida. E o que a escola pode fazer a partir dos problemas de modo a contribuir na conscientização dos seus educandos, possibilitando momentos de reflexão que interligam esses problemas com situações mais amplas, despertando a comunidade escolar e local para a melhoria das condições de vida?

Ficamos inquietos quando o discurso apresentado no PPP relata que o pensar pedagógico do mesmo é formar um cidadão crítico e atuante na sociedade, capaz de resolver situações inesperadas baseando-se na humanização. Daí, perguntamos como tornar esses sujeitos atuantes na sociedade se as metas e as ações do PPP não condizem com o que nele está escrito?

Observamos que as metas e as ações do PPP não estão voltadas para atingir o objetivo geral, ou seja, não direcionam para que os educandos se tornem sujeitos críticos e participativos na comunidade ou na sociedade. A respeito da avaliação o PPP enfoca que num processo participativo e investigativo a avaliação é proposta como aliada ao processo de aprendizagem para alcançar os objetivos definidos. Aplica o conceito de avaliação para auxiliar o corpo pedagógico, definindo como necessária para direcionar a aprendizagem na escola a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Quadro 03 – Metas e ações do PPP

Metas	Ações
• Institucionalização da bandeira, escudo e hino da escola. • Regulamentação do nome da escola. • Solicitar a volta do programa PSE.	• Consultar legislação competente no que se refere ao processo de elaboração de bandeira e escudo escolares; • Regular o concurso e as regras para o modelo da bandeira e escudo entre os alunos; • Confeccionar a bandeira e escudo da escola; • Solicitar decreto de criação da escola e eleger o nome entre a comunidade.
• Monitorar o uso de material para que não tenha desperdícios.	• Criar planilhas e acompanhar diariamente o uso dos materiais utilizados; • Criar mecanismos de controle do material fotocopiado e incentivar o consumo consciente de papel e o uso planejado e equilibrado de fotocópias.
• Promover a formação de alunos leitores.	• Garantir e incentivar o empréstimo semanal de livros; • Garantir a realização da atividade habitual de leitura em todas as turmas; • Incentivar a leitura de todos os funcionários da escola; • Garantir a aplicação do projeto de leitura; • Permitir o acesso da comunidade aos livros da escola.
• Melhorar a educação moral dos alunos.	• Reunir pais ou responsáveis para tratar do assunto; • Garantir a aplicação e vivência permanente do projeto Palavra Mágica; • Garantir a aplicação do projeto Intervalo.
• Acompanhar alunos com dificuldades de aprendizagem.	• Convidar pais ou responsáveis para orientar o encaminhamento a locais que possam avaliar a parte da saúde do aluno; • Solicitar informação acerca do estado de saúde mental e física dos alunos.
• Organizar uma minibiblioteca.	• Separar um espaço na sala de informática.
• Tornar o momento da merenda espaço educativo e de promoção da cidadania.	• Incentivar os alunos para que se alimentem sentados; • Zelar pelo bom uso do bebedouro; • Zelar pela limpeza da escola.
• Articular junto à secretaria a construção do refeitório; • Solicitar junto à Secretaria de Educação a construção de uma quadra esportiva com cobertura nas dependências da escola; • Solicitar a sala de computadores; • Adquirir e instalar lavabos para a Educação Infantil; • Adquirir banheiros adequados para Educação Infantil.	• Reunir com a secretaria de educação apontando as necessidades de se ter um refeitório, uma sala de computadores e a quadra esportiva. • Apresentar urgência em ter lavabos para Educação Infantil perante a Secretaria de Educação.
• Aumentar o percentual de aproveitamento dos alunos de modo geral e por turma; • Avaliar o índice de proficiência da escola no IDEB / 2011; • Confeccionar um mural para cada sala.	• Cuidar para que todos os alunos estejam alfabetizados no final do 3º ano, resguardando o acompanhamento dos alunos e cuidando para que haja avanço da alfabetização em todas as séries. • Promover encontros com toda a equipe escolar, com pauta previamente planejada visando avaliar o IDEB 2013; • Analisar junto à equipe escolar os avanços e metas alcançadas em 2012, revalidando ações e estabelecendo novas ações para nova melhora nos índices de 2013. • Construir com ajuda dos alunos um mural para cada sala.
• Planejamento	• Garantir horários para planejamento e espaço de troca entre os professores da Educação Infantil ao 5º ano e o supervisor; • Analisar a adequação das atividades cotidianas ao currículo; • Acompanhar o planejamento dos professores; • Planejar de forma que os conteúdos tenham sequência didática e se aproximem em algum momento do conhecimento prévio dos alunos, facilitando as assimilações; • Promover reuniões de estudo para discutir o currículo da escola; • Promover reuniões de estudo para avaliar, planejar e discutir o andamento dos projetos da escola; • Elaborar e executar os projetos institucionais.

Fonte: PPP da EMEIEF Maria Bernadete Montenegro.

4.4 O PPP na perspectiva dos sujeitos da pesquisa: definições, participação e relevância

Partindo do pressuposto de que o Projeto Político-Pedagógico é um documento legal que todas as unidades escolares, sejam elas urbanas ou do campo, devem ter conforme rege a LDB/1996 e que as mesmas gozam de autonomia para a sua construção e implementação, mas a mesma não esclarece que no tocante aos PPPs das escolas, de modo particular as unidades escolares do campo, estas devem respeitar e considerar suas particularidades. Porém, com base legal na Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002, que instituiu *As diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, as instituições escolares do campo conquistaram este suporte legal para construir e implementar os seus PPPs de acordo com suas realidades, considerando os aspectos urbano e rural.

Lembramos que para Caldart (2012), a educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira atual, a qual tem como protagonistas os trabalhadores do campo e suas organizações, que visa alavancar uma política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.

Partindo da legislação e do contexto da realidade da escola aqui pesquisada procuramos destacar Bardin (2011) na análise de conteúdo, como se deu o processo de construção e de implementação do PPP da referida escola, as coerências e também as controvérsias existentes ao longo de todo o discurso na fase de sua construção, como também da sua implementação.

Destacamos que a análise de conteúdo que atravessa o processo de construção e implementação do PPP tem como sujeitos 10 (dez) conselheiros do conselho escolar, 05 (cinco) pais de alunos do 5º ano e 05 (cinco) alunos, respectivamente do 5º ano da escola pesquisada.

A partir dessas considerações o trabalho foi organizado em cinco itens, propriamente elaborado a partir das questões das entrevistas realizadas: O PPP na perspectiva dos sujeitos da pesquisa: definições, participação e relevância; O PPP e a relação com a educação popular do campo; O PPP e as questões da aprendizagem, autonomia, prática, campo x urbano na escola; O PPP e sua relação com a comunidade; e Conquistas e desafios do PPP.

A nossa primeira iniciativa foi procurar saber se os sujeitos da pesquisa têm conhecimento de que a escola tem um PPP. Porém, dentre os 10 conselheiros a pergunta foi dirigida para apenas 05, pois estes envolvem a secretária do conselho, a tesoureira, 02 representantes dos pais e o representante dos alunos; os 05 pais e os 05 alunos. Então, observamos que nem todos os sujeitos aqui entrevistados têm conhecimento de que a escola

possui este documento, haja vista que 80% dos conselheiros disseram sim e 20% disseram não. No que diz respeito aos pais 40% disseram sim, enquanto 60% disseram não. Com relação aos alunos 20% disseram sim e 80% disseram não.

Nessa perspectiva notamos a ausência do diálogo sobre PPP com todos os membros da comunidade escolar. Nesta ótica concordamos com Freire (2011, p. 109) que destaca a importância do diálogo, afirmando ser ele “uma exigência existencial.”

Questionamos todos os sujeitos da pesquisa com a intenção de identificar se os mesmos têm entendimento ou definição do que é o PPP. Vejamos as falas dos sujeitos.

Projeto Político-Pedagógico é um conjunto de normas que vão instituir o trabalho que deve ser exercido, que deve ser exercido pela escola. (Conselheiro 01)

Projeto político-pedagógico é um, como é que se diz? Um documento, né? Que venha registrar é, é os acontecimentos que, que envolve a escola. Como a gente, como... Um projeto político... Como a gente trabalha com projeto. A gente faz um projeto, um projeto que agente trabalha durante o ano todo. (Conselheiro 02)

Projeto Político-Pedagógico, né? É a construção daquilo que nós teremos durante todo o resto do período na escola. A construção de tudo que vai ser feito, né? As perspectivas. É a maneira de ensinar, o que precisa ser feito na escola, o que precisa ser modificado. (Conselheiro 03)

É um projeto que a escola deve dispor. É contendo... É, no qual o conteúdo deve ser a, o modo em que as coisas vão ser feitas na escola, né? O, os dados do, do alunado, dos funcionários, de toda escola. E também planos do que a escola quer, o que ela quer ter, o que ela quer ser. (Conselheiro 04)

Projeto político-pedagógico é onde está inserido todo processo escolar da escola, né? O desenvolvimento, desde o, desde o acompanhamento dos alunos ao, à direção. E da coordenação, orientação escolar. (Conselheiro 05)

O projeto político-pedagógico da escola, ele serve pra organizar as ideias e projetos a serem trabalhados, é durante o ano letivo e está sujeito a qualquer mudança. Ele não é um, um projeto terminado, e sim aquele projeto que está em continuação, pode ser... Ele é flexível. Pode ser ajustado a partir da necessidade da escola. (Conselheiro 06)

Projeto Político-Pedagógico ele envolve toda escola, né? (Conselheiro 07)

Quase nada, pois quando participei das reuniões não houve esclarecimento preciso sobre o projeto político-pedagógico. (Conselheiro 08)

Partido político pedagógico é quando uma, uma parte da gente é, é inserido que compõe uma educação quando se tenta re, é pra se realizar um ensino futuro da escola. (Conselheiro 09)

É a definição da identidade da escola onde se coloca em pauta os objetivos a serem alcançados. (Conselheiro 10)

Não sei nem dizer. (Pai 01)

Eu não entendo esse negócio. (Pai 02)

Eu não entendo nada não professor. (Pai 03)

Eu não entendo nada não professor. (Pai 04)

Nada. (Pai 05)

É do meio ambiente, cada coisa. (Aluno 01)

Tenho conhecimento também não. (Aluno 02)

Sei não. (Aluno 03)

Isso daí eu também não sei não. (Aluno 04)

Eu não sei. (Aluno 05)

Observamos que os conselheiros 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 09 de certa forma mostraram certa definição do que é o PPP. Porém, ficamos surpresos quando o conselheiro 07, enquanto representante do pessoal de apoio e ao mesmo tempo professor não conseguiu se aproximar da definição. Já o conselheiro 08 demonstra não ser capaz de responder a pergunta pelo fato de não ter ficado esclarecido nas reuniões o que é o PPP. No que diz respeito aos pais todos afirmaram que não possuem nenhum entendimento da definição do PPP. Os alunos também demonstraram que não possuem entendimento a respeito da definição do mesmo. Entretanto, nos chamou a atenção a definição do conselheiro 10, pois foi o que mais se aproximou da definição, pois segundo Medel (2008, p. 1) “o projeto político-pedagógico da escola retrata a sua identidade”. Mas, fica claro diante das falas que o PPP, enquanto documento norteador da vida escolar, não está incluso no diálogo entre a gestão escolar e os pais nem com os alunos.

Com relação aos procedimentos de como o PPP da referida escola foi construído e mesmo sabendo que os sujeitos da pesquisa na sua totalidade são 20 optamos por escolher 05 conselheiros para responderem essa questão, pois os mesmos representam a gestão escolar e 04 professores. Desse modo obtemos os seguintes relatos:

Inicialmente, a gente é, começou com a questão de leituras voltadas ao tema que a gente estava abordando. E em seguida, a gente partiu pra parte prática, onde a gente realizou entrevistas, realizou é aplicação de questionário com os discentes, com todo corpo docente da escola, além de representantes de pais, de alunos e tudo mais. Nós tivemos os dois tipos de participação porque na aplicação do questionário, os alunos levavam pra casa e os pais respondiam com ajuda desses alunos. Em seguida, após aplicação desse questionário, a gente convocou o conselho escolar, e aí tinha, novamente, a representação dos pais. [...] A gente convocou reuniões pela manhã e pela tarde. Nós pegamos todas as séries. Desde a educação infantil até o quinto ano. Agora, a entrevista que foi feita na escola, mesmo com os próprios alunos, a gente pegou alunos do terceiro, quarto e quinto ano. Os demais alunos a participação foi através do questionário que foi mandado pra casa. [...] Mas, praticamente, todas as sextas-feiras a gente tinha reunião, né? Fora as reuniões que foram convocadas com os pais. Acho que a gente teve, em média, de umas dez a doze reuniões. É porque, na maioria das vezes, a gente fazia algumas reuniões mais simplificadas, sem registro em ata. A gente simplesmente reunia os professores não é? Junto com a coordenadora, supervisora escolar e a direção, e organizava os dados que estavam sendo levantados. Essas duas reuniões que foram constadas em ata foram justamente as de amostra, onde a gente apresentou o resultado que a gente tinha obtido após aplicação do questionário e após as entrevistas com os pais. [...] Eu acho que a grande responsável foi a supervisora. Ela tinha um projeto base, por onde a gente tomava mais ou menos os rumos do que ia ser feito ou não. É a participação dos professores, dos pais, é enfim, do conselho

escolar, foram participações breve. Até quando a gente convocava as reuniões, que a gente se reunia informalmente, mas era reuniões, é, a participação dos professores era bem mínima. Então, praticamente, a construção do projeto foi da parte da supervisora com a participação do gestor escolar. (Conselheiro 01)

Eu vi construir só é com o diretor, a supervisora e nós professores. Ela deu uns formulários pra gente preencher. Cada professor preencheu um formulário que ia fazer parte do PPP. Pra ela elaborar o PPP, ela fez, deu a cada um de nós um formulário para preencher. Com perguntas, um questionário de perguntas e respostas. Foi construído junto com o gestor, o PPP. Houve uma reunião. Foi discutido. Umas três. [...] Participou o apoio, que eles responderam também o questionamento também. Houve também participação dos pais. [...] Foram alguns pais, não foram os pais de modo geral não. Três, que eu tô lembrada. (Conselheiro 02)

Nós paramos algumas vezes e nos reunimos. E a supervisora, ela deu para cada professor uma, um relatório. E nesse relatório a gente colocou o que seria preciso, o que seria modificado. E ela pegou é, o relatório de cada professor e foi transcrito. Um questionário. Perguntas e respostas. Eram tudo pessoais. Algumas reuniões. [...] Os professores, junto com a supervisora e o diretor. Na época a gente também não tinha vice-diretor. No momento eu não lembro não, mas a comunidade não foi e os pais dos alunos não foram convocados. (Conselheiro 03)

Ele foi construído com a participação de nós. Pelo menos a, a supervisora que atuou na escola ano passado, né? Ela pediu que nós assim, déssemos sugestões e opiniões pra ser construído esse trabalho, esse projeto. Ela distribuiu questionários adequados assim, professor um tipo de questionário. O apoio um outro tipo. [...] Ela recolheu esse, esses questionários e, a partir daí, ela construiu esse trabalho. A supervisora escolar junto com o gestor. [...] É houveram duas questões diferenciadas. Que foi justamente por isso que ela diferenciou o questionário do apoio. Porque tinha opiniões em sala de aula que... [...] Não cabia ao pessoal de apoio. [...] Assim, o que nós podíamos fazer para melhorar a educação de jovens e adultos? Pra amenizar as dificuldades em torno dessa clientela, né? Que a escola recebe. Tão especial! Assim, especial de modo que essas pessoas estão hoje pra recuperar seu tempo perdido. Era coisa do tipo assim, que ela perguntava, né? O que nós podemos fazer como educadores da EJA para melhorar o aprendizado dessas pessoas? E, entre outras perguntas. [...] O questionário foi pelos dois. Eles se reuniram, elaboraram o questionário e aí nos convocaram a reunião, né? Conversaram, distribuindo esses questionários. [...] Porque a escola tinha o PPP, mas não era assim, um, acabado, né? Esse trabalho, que também não é acabado. Como já falei, ele pode sofrer mudanças, né? [...] Ele é flexível. Mais assim, ele foi fundamentado mesmo no ano de 2012, quando essa supervisora escolar chegou aqui, a supervisora, junto com o gestor, e aí eles deram continuidade a esse trabalho... [...] É assim, reuniões com todos, pais de alunos, não aconteceu. Aconteceu com representantes de alunos e conosco, né? Que trabalhamos aqui na escola, onde ela chamou e conversou, dizendo que o, esse documento estava sendo feito. É, colocou algumas coisas, né? Citou algumas coisas que seriam lá colocados. [...] As pessoas que lá estavam concordaram com que ela falou. [...] No momento não me vem à memória. Quantas reuniões exatamente aconteceram. Acredito que umas três sim. (Conselheiro 06)

Não teve, não teve tantas reuniões assim, porque eu mesmo, particularmente, num participei nada, de nada assim, da, de reuniões, né? Só algumas conversas. [...] Porque eu não sou daqui. [...] Como eu não moro daqui, né? [...] Não moro aqui. Eu não faço parte. Não participo aqui dessa... Da

comunidade. É, mas eu acredito que houve essas reuniões. Porque que via, escutava assim, comentário na escola de que tava havendo reunião para o projeto. Só que eu não participei dessas reuniões. [...] Algumas vezes assim, eu vi... Assim, chamava a gente. A gente sentava à mesa e fazia o rascunho de algumas coisas, né? [...] Só professores, né? [...] Com a comunidade eu nunca participei. [...] Mas eu acho que participou, porque a gente tem também... A gente tem conselho de classe, que também... Conselho de classe? Que envolve também isso aí, né? Essas reuniões que tem. Então, eu acho que houve as reuniões. Agora, eu não participei não. Foram poucas. Todo mundo, comunidade, professor? Não. [...] Não teve esse momento. Eu acho assim, eu acho assim, que, que o diretor que, que já tava, né? O anterior, né? Ele já deixou bem encaminhado, né? Então, eu acho que ele já deixou muita coisa. E pra conclusão houve também um olhar por outros, né? Pra ver como é que se faz, realmente. A supervisora, também, ela se engajou nisso aí, sabe? De fazer isso. Mas eu não sei como foi assim direito. Como foi que ela pegou informação. Eu acho que já tinha muitas informações e ela concluiu. Só fez concluir. [...] Eu acho que ele, ele não segue totalmente, né? Porque eu acho que nem todo projeto assim, segue totalmente à risca, né? Mas o que a, o, o, a comunidade aqui... É a comunidade escolar pode fazer tá fazendo pra cumprir. Sim. Sim. Acho que sim. Porque assim, como foi uma coisa fechada, né? E se comentava muito assim, de que não o projeto de fulano, então a gente tem um modelo e vamos fazer. Então, eu acho que teve algumas coisas que foi... Não foi só daqui de Renascença, né? Deve ter vindo também assim, porque elas já trabalham... As supervisoras trabalham com esse tipo de coisa. Então, ele já tem um modelo na cabeça de como fazer. [...] Não houve, não houve muita participação nossa não. Que eu lembre não sabe? Porque foi um projeto que começou há anos atrás, né? Num foi um projeto que a gente concluiu em um ano. Eu sei que o projeto também leva muito tempo, né? Mas nós não concluímos em um ano. Então, cada ano tinha alguma coisa que dizia assim, vamos se reunir pra gente fazer, fazer alguma coisa. E a gente fez algumas coisas, né? Teve algumas propostas que foram sugeridas também. Mas o último ano, que foi a conclusão mesmo do, do projeto, a gente não se reuniu sobre isso. Que não seja cumprido, né? Não o, o quanto deveria ter acontecido, né? Eu acho que deveria ter sido mais. É tanto que eu me vejo hoje perdida assim, em dizer a você porque não houve essas reuniões pra que a gente participasse de tudo, né? Então, se, se cobrava assim, muita aula, pra que a gente estivesse sempre em sala de aula. E isso, ficou pouco tempo pra que a gente se reunisse realmente pra fazer um projeto, né? Que todo mundo participasse. (Conselheiro 07)

Diante dos relatos acima expostos podemos constatar que o processo de construção do PPP não se deu de forma discursiva e coletiva, mas sim foi construído por meio de artifícios não condizentes, no caso formulários e/ou questionários, como relatam os conselheiros 01, 02, 03 e 06, os quais foram distribuídos com os professores, pessoal de apoio, pais e alunos. Embora os conselheiros 01 e 02 destaquem a categoria participação, mas não está envolvida de forma prática, ou seja, efetiva. Além disso, na fala do conselheiro 01, notamos que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram excluídos da participação evidenciando assim a falta de atenção que é dada a essa modalidade de ensino na escola, pois a mesma não

recebe igual consideração como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Até que o conselheiro 06 sobressai comentando que uma das questões do questionário direcionado a ele enquanto educador da EJA foi “o que podemos fazer como educadores da EJA para melhorar o aprendizado dessas pessoas e amenizar as dificuldades em torno dessa clientela?”

Além disso, o conselheiro 01 afirma que a grande responsável pela construção do PPP foi a supervisora escolar que tinha um projeto base no qual se espelhava para construir o PPP da referida escola. O conselheiro 07 diz que o PPP era chamado de projeto de fulano baseado e fundamentado em outras realidades fora da comunidade local. Lembramos que o conselheiro 01 destaca que praticamente a construção do PPP foi da parte da supervisora e do gestor escolar. Apesar de que os conselheiros 02, 03 e 06 afirmam que o mesmo foi construído pelo gestor, a supervisora, mas juntamente com os professores considerando os resultados dos questionários aplicados com os professores, pais de alunos e os alunos. Porém, as falas dos conselheiros 03, 06 e 07 revelam que os pais e a comunidade não foram convocados para participar das reuniões, demonstrando contradições entre as falas deles com as dos conselheiros 01 e 02. É notável a contradição que existe entre os relatos no que diz respeito às reuniões que aconteceram no sentido de discutir e construir o PPP, pois o conselheiro 01 fala que aconteceram de 10 a 12 reuniões, o conselheiro 02 diz que aconteceram 03, o conselheiro 03 profere que foram algumas, enquanto que o conselheiro 06 pronuncia que foram algumas e o conselheiro 07 fala que foram poucas, pois ele comenta que até se vê perdido em falar do assunto pelo fato de não ter acontecido e participado dessas reuniões como deveria.

No entanto, no depoimento do conselheiro 07 nos chamou a atenção o fato de o mesmo não se reconhecer como membro integrante do processo da construção pelo fato de não morar na comunidade, argumentando que não participa da comunidade, ou seja, sente-se indiferente na própria comunidade onde trabalha, onde o mesmo deveria estar sintonizado com a realidade da mesma.

Essa situação nos levar a considerar que na construção do PPP não houve realmente um trabalho coletivo, onde todos pudessem expor suas ideias, suas críticas de forma discursiva. Portanto, percebemos que o PPP de certo modo foi construído como um documento meramente burocrático.

Mediante as falas constamos que os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (LDB 9.394/96), que coloca em voga o novo modo de gestão que deve orientar o caminhar educacional nas escolas públicas, formalizando dessa forma o discurso da gestão democrática e dando condições e orientações para a organização das instituições em

parte não foram considerados. Entretanto, segundo Rossi e Salgado (2004) *apud* Medel (2008, p. 2),

A LDB apresenta no artigo 12, a necessidade de a escola elaborar e executar sua proposta. Essa lei determina a necessidade de que todas as escolas formulem seu projeto político pedagógico em conjunto com a comunidade escolar. Nos artigos 13 e 14, a LDB refere-se à necessidade de a proposta pedagógica contar com a participação dos profissionais de educação, que deverão definir e cumprir um plano de trabalho para que o implemento se concretize. A referida lei evidencia o papel da escola e dos educadores na construção de propostas educacionais articuladas com as políticas nacionais, com as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino.

Partindo dessa ótica a LDB abriu as discussões sobre a elaboração dos PPPs nas escolas públicas, dando autonomia às escolas para que as mesmas possam elaborá-los e desfrutar da liberdade que a lei lhes dá para construí-los. No entanto, não podemos esquecer que o PPP da escola retrata a sua identidade, daí deve estar interligado à realidade da escola, e que o mesmo deve ser construído a partir do chão da comunidade, onde a escola está inserida.

Em sua soma os sujeitos da pesquisa são 20, porém para essa questão com a finalidade de saber quem deve participar da construção e implementação do PPP selecionamos 07 conselheiros pelo fato de estarem mais próximos da gestão escolar e por apresentarem maior propriedade a respeito do assunto. Da mesma forma em relação aos pais pelo fato de já terem toda uma vivência com a escola participando das reuniões de pais e mestres e considerando que os mesmos tenham sido informados sobre o referido documento. Vejamos as suas respostas:

Eu acredito que toda comunidade, todos os envolvidos, todos os atendidos pela comunidade escolar devem participar. Porque a opinião de todo mundo é importante na construção desse projeto, já que ele vai atender a comunidade escolar. Então, todo mundo deve participar. (Conselheiro 01)

É o gestor, os professores e os pais. (Conselheiro 02)

Todos que fazem parte não só da escola, como também da comunidade. (Conselheiro 03)

Todos os funcionários que fazem parte da escola, sem exceção de nenhum deles, desde o apoio até o professor, gestor, supervisor escolar, e toda comunidade. Porque assim, se a escola trabalha com a gestão democrática, né? Como se diz ser deve ter a participação de todos. Não deve ser construído isoladamente. (Conselheiro 06)

É a escola como um todo e a comunidade também, né? Desde o vigia, merendeira, merendeira, professor, pessoal de apoio. Então, eu acho que todo mundo deve tá engajado aí pra que esse projeto realmente seja feito assim, pais de alunos, né? Todo mundo! Pra que ele tenha um bom êxito, eu acho que tem que tá envolvido todo mundo. (Conselheiro 07)

Funcionários, pais e alunos. Pois são as pessoas que mais de perto vê as necessidades que a escola está precisando. (Conselheiro 08)

A comunidade escolar no todo. E presiden, ou seja, coordenador da comunidade, coordenadores de comunidades. Porque é necessário elaborar juntos, metas para... Metas que serão inseridas neste documento de forma que, atenda as necessidades da escola e da sua demanda. (Conselheiro 10)

Pra mim assim, é um diretor, né? É um diretor. Uma secretária, né? No meu ponto de vista pra mim é assim. Um professor. Pra mim é assim. Porque eles são responsáveis, né? Pela escola, né? É um secretário que é responsável, né? Uma professora. No meu ponto de vista pra mim é assim. (Pai 01)

É o professor, é o diretor, é o pai, é a mãe,... Os professor, o diretor sei lá, quem é mais. [...] Eu sei que tem mais gente, mas como eu não sei. Eu não sei. [...] Porque são o principal, né. (Pai 02)

O prefeito? Acho que o prefeito, vereadores. É assim, quem tem poder, que pode fazer as coisas. No meu entendimento por aí, que eu não sei mais. (Pai 03)

Os professores? Os professores, os diretores da escola. Enfim a comunidade em geral. Isso, pra ficar por dentro de tudo. (Pai 04)

Eu não sei. Misturado os pais com professor, diretor. Eu acho que tudo junto, não? [pausa] Eu acho que é o melhor. (Pai 05)

Então, notamos que quase todos os conselheiros entrevistados demonstram ter clareza da questão. Porém, o conselheiro 02 não mencionou a comunidade escolar no todo nem a comunidade local. Assim, nos chamou a atenção na fala do conselheiro 10 quando lembra a importância das lideranças comunitárias pelo fato de que a escola está a serviço da comunidade, e que a mesma é a maior responsável em manter e preservá-la, bem como definir com a sua participação o norte da educação oferecida pela mesma, na perspectiva dominante ou questionadora, ou seja, crítica? Por isso chamamos a atenção na fala do conselheiro 06 quando o mesmo evidencia a categoria participação realçando a sua importância no comprometimento de que é a comunidade que sustenta e dá significado à escola. Enquanto isso, os pais em sua maioria demonstraram não ter esclarecimento a respeito da questão em foco. Todavia, os pais 04 e 05 explanaram que têm compreensão a respeito da questão. Neste sentido, Medel (2008, p. 1) declara que a participação de todos que constituem a comunidade escolar é de fundamental importância. Assim, deve participar:

Diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo; equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador educacional; Funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos e membros da comunidade local.

Portanto, ressaltamos que ninguém pode ficar de fora, pois todos devem dar a sua contribuição, opinando, sugestionando, colaborando, criticando construtivamente, apontando qual deve ser o caminho a ser seguido pela escola. Ninguém deve se achar incapaz de

contribuir nesse processo. Todos são importantes e cada um tem o seu valor nessa construção. Afinal, é um projeto que envolve todos e que direcionará a vida de todos; não importa a função que cada um assume, o que está em voga é o compromisso que é firmado por aqueles que querem construir um projeto que contribua na melhoria da qualidade do ensino. Nesta direção, segundo Sousa (1998 *apud* MEDEL 2008, p. 1-2) declara:

O PPP deverá ser construído com clareza no que se refere ao compromisso ético-pedagógico de contribuir para a formação e educar o cidadão de hoje para se tornar crítico, reflexivo e criativo, capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte. O PPP refere-se à escola cidadã. Deve ser um processo dialógico, incluindo a participação de todos.

Para assegurar a participação de todos os segmentos da escola Padilha (2002 *apud* MEDEL, 2008) sugere que a participação dos pais e dos alunos dar-se-á na própria programação de atividades e eventos intra e extracurriculares, como nos colegiados existentes na escola. Já a comunidade pode ser ouvida por intermédio da associação dos moradores, como também na dos pescadores, da comunidade, dos grupos e movimentos das igrejas. No que se refere à direção da escola esta deve assumir buscar envolver os demais segmentos para a necessidade da melhoria do trabalho escolar, proporcionando momentos, espaços e fazer uso de outros mecanismos adequados ao envolvimento das discussões acerca do PPP. De tal modo, segundo o mesmo autor a direção da escola deve elaborar um cronograma de reuniões de planejamento, de forma que os professores, funcionários e responsáveis pelos alunos sejam estimulados a se envolverem com o PPP, prevendo e viabilizando esses momentos e espaços na escola. Todos podem contribuir com suas experiências para o trabalho desenvolvido na escola.

Com o objetivo de identificar se a gestão da escola comentou com os sujeitos da pesquisa a respeito da importância do projeto político-pedagógico para eles e para escola direcionamos esta questão para 15 sujeitos, sendo eles: 05 conselheiros, os pais e os alunos. Então, detectamos que nem todos os sujeitos entrevistados têm conhecimento da importância do PPP para a sua vida e para a escola, pois 60% dos conselheiros disseram não e 40% disseram sim. No que diz respeito aos pais 100% disseram que não. Como também 100% dos alunos disseram não. Diante do que constatamos ficamos surpresos pelo fato de que neste caso dos 15 sujeitos entrevistados 87% desconhecem a importância desse documento e apenas 13% têm esclarecimento da sua importância.

Com estes resultados entendemos que o processo de construção e implementação do PPP é um momento e ao mesmo tempo um movimento onde todos devem ter consciência da importância desse documento no qual podemos expressar a visão de sociedade que queremos formar. Além disso, com a construção e implementação do PPP a escola busca a conquista da sua autonomia, porque o PPP da escola retrata a sua identidade. Nesta percepção segundo Veiga (1998, p. 15) “a autonomia é importante para a criação da identidade da escola. A autonomia não é afinal uma política, mas a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola”. Por isso, consideramos o entendimento de Medel (2008, p. 1) quando afirma que “o projeto político-pedagógico da escola retrata a sua identidade”.

Estimulados pelo instinto de averiguar se os sujeitos têm conhecimento a respeito do dever que os mesmos têm de participar da construção do PPP dentre os 20 sujeitos da pesquisa escolhemos 04 conselheiros, sendo que 02 fazem parte do quadro de apoio e 02 são representantes dos pais e os 05 pais. Então, ao serem questionados esses demonstraram que 100% dos conselheiros têm clareza do dever de participar da construção do PPP. Porém, 80% dos pais desconhecem o seu dever, enquanto 20% reconhecem que os mesmos devem participar da sua construção.

Desse modo, como o nosso foco é a educação do campo pensemos no PPP construído a partir da realidade do campo, onde todos os sujeitos envolvidos em sua construção possam ter clareza da direção para a qual apontam os interesses e as expectativas da escola expressas nesse documento. Desse modo, Caldart (2011, p. 108) diz que:

Se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo (Texto base CN, Coleção Por Uma EBC nº 1), ela somente será construída deste jeito se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização.

Sendo assim, pensemos no comprometimento dos sujeitos do campo quando se busca uma proposta de educação para o campo, pois ela está intimamente ligada à organização dos trabalhadores e trabalhadoras que lutam pela conquista da terra. A conquista da terra implica numa organização da educação voltada para atender à realidade dos camponeses, ou seja, receber nesse espaço de vida uma educação específica a qual precisa estar intimamente atrelada à sua cultura, à produção e aos problemas do seu dia a dia, envolvendo a luta e a organização por melhores condições de vida para a comunidade.

4.5 O PPP e a relação com a educação popular do campo

O termo popular segundo Freire em suas duas admiráveis obras, *A Educação como prática para a liberdade* (1974) e *Pedagogia do Oprimido* (2011), proclama seu entendimento de popular como sinônimo de oprimido, aquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania e que está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. Nesta perspectiva, segundo Melo Neto (2004) podemos definir a educação popular como uma teoria de conhecimento que tem como referência a realidade, com metodologias de incentivo à participação e ao empoderamento das pessoas, permeadas por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade, emancipação, solidariedade e felicidade. Partindo deste conceito consideramos que pensar em Educação Popular significa que se faz necessário repensar a própria educação. Reconhecemos que a educação popular acontece em vários espaços onde sujeitos se organizam para lutar e resistir a qualquer tipo de opressão. Dessa maneira, podemos compreender que a educação popular emerge também da resistência, seja ela, nas associações, nos sindicatos, nos grupos organizados da comunidade, como também nos movimentos sociais, sejam eles do campo ou da cidade.

No que toca à educação do campo na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998, foi analisada a precariedade da educação no campo, deixando claro sua importância. Como afirma Caldart (2004, p. 14),

o campo é espaço de vida digna e é legítima a luta para as políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram aprovadas nessa conferência as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Já em relação ao PPP da Educação do Campo a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luiziana – GO reconhece que “a discussão de Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo está vinculada a determinadas concepções de direitos, que por sua vez se relacionam com um projeto de sociedade, de país e de mundo”.

Tomando como princípio este entendimento dentre os 20 sujeitos da pesquisa selecionamos 05 conselheiros que estão de forma direta ou indiretamente ligados à gestão escolar e envolvidos no conselho escolar com o intuito de sabermos se a construção e implementação do PPP dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo e com as

lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular e os mesmos apresentaram os seguintes relatos:

Sim! A gente... O foco do projeto era justamente ver as necessidades dos alunos dentro da realidade escolar deles. Eles têm uma educação rural, não têm esse contato direto com a cidade. Então, a gente procurou trazer essas questões mais pro projeto. Essa questão da própria vivência deles. [...] A gente procurou atender essas questões da educação voltada pro campo, mas a gente ainda não se aprofundou. Porque senão, eu acho que a gente ainda não teria concluído esse trabalho. Então, a gente procurou, inicialmente, construir o projeto pra em seguida vir encaixando essas questões de acesso a esse tipo de educação voltada especificamente pro campo. Porque embora, a gente construiu o PPP mais ainda se tem a educação muito urbanizada. Pelo fato de grande maioria dos professores serem da área urbana. Eu acredito que pelo fato de as professoras serem urbanizadas a educação é mais urbanizada. Porque o intuito do professor é trazer aquilo que é da vivência dele. Muitas vezes ele foca o aluno em si, ele não foca a realidade do aluno. Só quando chega na sala de aula é que ele se depara com a realidade do aluno e aí ele vai tentar adaptar aquele conceito urbanizado que ele tem pra realidade do campo do aluno. [...] Mas, a grande maioria dos professores conhece boa parte dos pais e sabe da realidade de grande parte dos alunos. E até mesmo a própria queima da cana, que muitas vezes atrapalhava o desenvolvimento das atividades. [...] questão dos pais que trabalham com corte de cana, que trabalham com a questão da construção civil, tudo isso foi levantado no questionário que a gente aplicou. (Conselheiro 01)

Eu acho que lá no PPP não menciona essa parte não. Acho que não! Não tô lembrada, mas... Com a educação popular faz. Eu já fiz uma vez. Quando ela construiu, assim que a diretora construiu eu pedi pra ver. (Conselheiro 02)

Eu acho que não. E, assim esse projeto a gente passou o ano de 2012 trabalhando em cima dele e, na verdade, a gente não teve acesso. Esse projeto foi finalizado já no final do ano, no mês de dezembro. E chegou nas mãos da gente na última semana. Já pronto. Cada parte que ela ia fazendo ela ia trazendo. Mas, pra concluir, assim, todo mundo ver o que precisava modificar o que precisava ser refeito, não. [...] Foi ela quem deu o ponta pé inicial. E ela foi pegando esses questionários, né? A gente foi vendo, foi lendo. Mas a montagem, assim, pra concluir tudo, a gente sentar, todo mundo debater. Pronto concluímos! Não! A gente não sentou não. (Conselheiro 03)

Voltada à educação do campo? Não. De certa forma envolve. Mas não assim, totalmente voltado pra educação do popular. Educação do campo e educação popular... No momento... Não. (Conselheiro 06)

Eu, eu nem sei sobre essa parte aí, sabe? Se o projeto foi voltado pra, pra esse lado da educação no campo, né? Eu não tô, eu tô sabendo disso não. Eu sei que a gente como professor, nós como professores, a gente tenta é trazer um, um projeto assim, que seja realmente voltado pro campo, né? Por isso, a gente, a gente tem sempre encontros, né? Com a secretaria de educação. A menina lá é, é supervisora, né? Que já, já tão trabalhando nesse perfil. Pra gente, a gente ter que trabalhar com o campo. Como se deve trabalhar com o campo. Agora o projeto político-pedagógico eu não sei que, se tem essa parte assim. Se é totalmente voltado pra o campo. Como eu disse a você, eu, eu acho que foi espelhado também por outros projetos e pode ser que não seja, né? Adequado assim, pra, pra o campo aqui. Pra nossa escola. [...] Não houve nenhum encontro sobre isso. Houve outros projetos na escola, mas

sobre o PPP não se houve, não se ouviu nem falar. Não! Não! Não! Não! De jeito nenhum! Isso não acontece na escola. Não! É por isso que eu acho assim, difícil falar sobre isso porque é uma coisa que eu não tenho, eu não tenho... É a gente não tem conhecimento. É porque eu acho como você tá dizendo aí. Seria bom que realmente houvessem esses encontros pra que a gente colocasse. Fosse relendo lá aquele projeto, pra que a gente pudesse realmente botar em prática, né? Porque um projeto que se pega e se engaveta, né? Como é que a gente vai trabalhar em cima dele? Se a gente não tá, não tá revisando aquele, aquele projeto? Não! Nessa parte aí ela deixa a desejar. Porque não há esses encontros. Eu não sei por quê. Existem outros tipo, né? De, de encontros assim, pra reunião, pra repassar as outras coisas. Mas sobre o PPP, não tem. (Conselheiro 07)

Apesar do conselheiro 01 querer demonstrar que o PPP da referida escola dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular se pode notar na sua fala que em nenhum momento ele se refere a alguma política pública voltada para o campo e o mesmo fala que “a gente procurou atender essas questões da educação voltada para o campo, mas a gente ainda não se aprofundou” nem tampouco menciona algo a respeito da educação popular. No entanto, o mesmo fala que a educação desenvolvida na escola está muito enraizada na cidade pelo fato dos professores serem da zona urbana. Portanto, segundo a fala desse conselheiro o PPP não faz o diálogo questionado na pergunta.

Enquanto isso o conselheiro 02 afirma que o PPP faz esse diálogo. No entanto, quando questionamos se no texto do PPP está expresso esse diálogo com as políticas de educação do campo o mesmo reflete sobre a questão e fala “eu acho que não tem essa parte não”. E em relação à educação popular o mesmo diz que faz. Porém, quando perguntamos se o mesmo tem feito a leitura do PPP o mesmo falou que fez uma vez. Assim que foi construído ele disse que pediu pra ver. Percebe-se também na fala do conselheiro 02 que o PPP não dialoga com as políticas voltadas pra educação popular nem com a educação do campo.

O conselheiro 03 de início já cita que o PPP não faz esse diálogo. Então, perguntamos se não houve momentos de socialização na construção do Projeto? À medida que o projeto ia sendo construído o mesmo não era apresentado para ser socializado e discutido com o pessoal, ou seja, com a comunidade escolar e os demais envolvidos? E o referido conselheiro falou que “não!” Percebendo que não houve socialização do projeto com as demais pessoas que deveriam ter feito parte da sua construção fizemos a seguinte pergunta: “Então, dá a entender que o projeto foi construído praticamente a partir da supervisora? O conselheiro falou o seguinte: “Foi ela quem deu o ponta pé inicial. E ela foi pegando esses questionários, né? A gente foi vendo, foi lendo. Mas a montagem, assim, pra concluir tudo, a gente sentar, todo

mundo debater. Pronto concluímos! Não! A gente não sentou não”. Desse modo fica notável que as contribuições dos conselheiros bem como dos demais sujeitos envolvidos na sua construção foi mínima e que a elaboração do mesmo ficou muito centralizada nas mãos da supervisora.

Também o conselheiro 06 nega que o PPP faça este diálogo com a educação do campo. Daí decidimos questioná-lo com a seguinte pergunta: “E com a educação popular?” E o mesmo fala: “De certa forma envolve. Mas não assim, totalmente voltado pra educação do popular”. Então, realizamos outro questionamento com a pergunta a seguir: “No seu entendimento, qual seria essa educação popular que você diz que de certa forma é trabalhada e que está presente no PPP?” O mesmo respondeu: “Educação do campo e educação popular...”. E perguntamos: “Você sabe dizer?” E o mesmo responde: “No momento... Não. [Pausa]”. Assim sendo, consideramos que o PPP não faz o diálogo questionado.

Ao questionarmos o conselheiro 07 o mesmo expressou a seguinte resposta: “Eu, eu nem sei sobre essa parte aí, sabe? Se o projeto foi voltado pra, pra esse lado da educação no campo, né? Eu não tô, eu tô sabendo disso não. [...] eu não sei que, se tem essa parte assim. Se é totalmente voltado pra o campo”. Insistimos com mais uma pergunta: “A gestão escolar já proporcionou momentos onde vocês possam se reunir juntamente com os professores, gestão escolar ou a comunidade escolar como um todo e demais envolvidos para socializar esse PPP durante esse ano?” E o mesmo respondeu: “Não houve nenhum encontro sobre isso. Houve outros projetos na escola, mas sobre o PPP não se houve, não se ouviu nem falar”.

E perguntamos: “Quer dizer que não acontecem momentos de reflexão, de avaliação, para ver se realmente o PPP está sendo colocado em prática?” E ele respondeu: “Não! De jeito nenhum! Isso não acontece na escola”. Diante da resposta realizamos a seguinte pergunta: “Você acha que ele não dialoga também com a educação popular?” E a resposta foi a seguinte:

Não! É por isso que eu acho assim, difícil falar sobre isso porque é uma coisa que eu não tenho, eu não tenho... É a gente não tem conhecimento. É porque eu acho como você tá dizendo aí. Seria bom que realmente houvessem esses encontros pra que a gente colocasse. Fosse relendo lá aquele projeto, pra que a gente pudesse realmente botar em prática, né? Porque um projeto que se pega e se engaveta, né? Como é que a gente vai trabalhar em cima dele? Se a gente não tá, não tá revisando aquele, aquele projeto?

Por último fizemos a pergunta: “Nesse caso, você acha que a gestão da escola não faz essa ação?” E o mesmo respondeu: “Não! Nessa parte aí ela deixa a desejar. Porque não há

esses encontros. Eu não sei por quê. Existem outros tipo, né? De, de encontros assim, pra reunião, pra repassar as outras coisas. Mas sobre o PPP, não tem”.

Diante dos relatos apresentados pelos sujeitos os mesmos demonstram que o PPP da escola não dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular, pois o mesmo desconsidera as proposições da educação do campo.

Assim, de acordo com Sidnei Costa (2002), os movimentos sociais incentivam e mobilizam a sociedade civil na luta da construção de uma educação pública democrática e de qualidade. Os movimentos sociais que atuam no campo, como o MST, que segundo Caldart (2004), foi fundado em 1984, estão preocupados com a educação e iniciaram uma reflexão sobre uma escola básica do campo como resposta ao modelo de escola única pretendida para a população do campo.

Notamos que os entrevistados desconhecem as políticas públicas e os documentos oficiais que destacam a educação do campo, ou seja, percebemos que as propostas oficiais a esse respeito são desconhecidas, pois até o Parecer CNE/CEB 36/2001 e a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, enquanto parte constitutiva desse arcabouço, são desconhecidos por estes sujeitos, embora de fundamental importância para a construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo. Sobretudo, identificamos através das falas que não aconteceu uma interação entre os envolvidos na construção e implementação do PPP, haja vista que segundo Paulo Freire o diálogo é instrumento pedagógico fundante da formação humana, porque dá a liberdade de expressão àqueles que ao longo da vida foram calados pela pedagogia do opressor. Nesta ótica, observamos que o diálogo possibilita concretizar uma educação voltada para a liberdade e para autonomia, reconhecendo e valorizando o educando enquanto ser humano, procurando desenvolver as suas habilidades, no intuito de transformar a sua realidade oportunizando melhores condições de vida. Daí, concordamos com Ribeiro (2008) quando diz que os movimentos sociais populares do campo reivindicam um projeto de sociedade alicerçado na emancipação humana.

O PPP construído com base na educação popular deve contribuir com a formação dos sujeitos do campo na perspectiva de estimular para que estes possam ter atitudes que procurem melhorar a qualidade de vida do seu lugar. É ter o compromisso de cooperar na formação desses sujeitos e contribuir no processo da conscientização crítica incentivando-os a questionar os porquês dos problemas sociais vivenciados, mas que saibam buscar as possíveis soluções na coletividade.

Com a finalidade de constatar se o PPP tem contribuído com a formação da consciência crítica questionamos todos os sujeitos da pesquisa de modo que possamos reconhecer se o PPP tem colaborado na formação de sujeitos críticos, participativos e construtores da sua história. Observemos os depoimentos apresentados abaixo:

Sim! Até no próprio questionário a gente deixava algumas questões em aberto para que, questões discursivas mesmo, pra gente elaborar, pra gente incentivar o aluno a saber criticar, a saber questionar, saber dar sua opinião. Isso também é foi proposto no projeto. Bem, essa questão, eu acho que quem poderia te responder melhor é a supervisora, pelo fato de ter sido a supervisora e acompanhado mais diretamente a questão do trabalho na sala de aula. Eu confesso que não participei muito dessa questão da sala de aula por conta da escola enfrentar muitas dificuldades na época. Então, não tive muito acesso à sala de aula. (Conselheiro 01)

Não. Acho que não. Não. Nunca foi discutido em reunião de pais e mestres... (Conselheiro 02)

Tem! Levando o aluno a desenvolver as atividades em sala de aula, né? Levando o aluno a ter consciência de seus atos, das suas atitudes, né? De tudo isso que você falou aí, o entendimento... São muitas as dificuldades daqui. Queimagem, né? Das canas. A falta de segurança, né? Que não tem. A estrada, também até a cidade. [...] O deslocamento, né? [...] eu faço reunião com os pais dos meus alunos eu sempre falo pra eles, quando a gente consegue alguma coisa nas festividades que não é por parte de político. Eu levo esse conhecimento pra comunidade. Pra eles não terem aquela visão não, foi o prefeito fulano de tal, foi o prefeito de tal, porque eu votei nele. Não! Sempre digo que aquilo ali é esforço nosso, né? Que é em conjunto que a escola consegue. Então, tudo isso eu acho que depende de cada professor, entendeu? De passar isso. Alertar o pai do aluno que ele tem direito, ao que ele não tem direito. Certo? Ver as possibilidades, trazer alguma melhoria pra escola. Não só pra escola, mas pra comunidade também. Porque, se a gente está aqui, a gente é responsável por essa comunidade também. (Conselheiro 03)

Não. (Conselheiro 04)

Não colabora muito assim, porque a grande parte das pessoas não tem certos conhecimentos. (Conselheiro 05)

Em relação aos alunos? Assim, o projeto polí... Esse, muitos alunos não tem conhecimento desse documento. Então, é nosso papel como educador, né? Sempre falar pra eles. Mas aí você pergunta se tem contribuído pra formação crítica desses alunos? [...] É uma coisa assim, que ainda não foi totalmente trabalhado. Colabora. Mas aí se não foi trabalhado a parte do projeto político-pedagógico com os alunos assim, frequentemente, debatendo perguntando. [...] Assim, nenhum gestor chegou a nos convocar. Reunião alguma pra debater o que foi almejado, o que ainda vai se almejar, o que precisa melhorar ou que já avançou? Esse momento ainda não aconteceu. [...] É um trabalho que está lá. Mas, no momento, eu acredito que não, não está sendo executado. [...] Esse documento está com a, com a supervisora que o elaborou. Pra vir pra escola. E aí, eu já procurei ela, depois disso, depois que foi, né? É elaborado. Porque eu também precisava ver algumas coisas que tinham lá pra fazer um trabalho meu. (Conselheiro 06)

Olha! Quem faz essa consciência assim, crítica, no meu caso. Eu acho que somos nós professores. Porque a gente não tá trabalhando nessa linha de, de

fazer isso com o projeto, tá entendendo? É de nós mesmos criar, né? Essa consciência no aluno. (Conselheiro 07)

Não completamente. Pois o ensino da escola tem deixado muito a desejar nos diz respeito a os alunos ter consciência dos seus direitos e deveres. (Conselheiro 08)

Sim. Tem. [...] Porque uma pessoa, uma pessoa. Uma coisa é a pessoa ser leio fazer as coisas sem saber do que pode acontecer. E outra coisa é a pessoa as, fazendo uma coisa errada mesmo tendo conhecimento [...] É a gente sabemos que, a gente sabemos que hoje, quando é, é todo mundo hoje ele é ciente dos direitos que nós temos, ou as crianças ou adolescentes ou seja mesmo o adulto [...] Então o aluno ele tem que se, ele tem que tá consciente do direito que ele tem de vim à escola participar das aulas, horário de merenda e horário de ir embora pra casa. [...] É pra ser assim! É pra ser. Mai não é. Na prática não é não. Se a gente for... Memo, vamos supor assim, memo que, memo que o ensino ele seja diretamente dessa forma, maí nós sabemos que não basta tão somente o camarada ser ensinado a, a, a tentar reivindicar um direito que é nosso, da comunidade. [...] o que é que nós esperamos hoje na nossa comunidade? É qui todo mundo venha ter uma vida melhor. Pra isso foi que nós butamos os nossos representantes no poder. Qui são eles os culpados de todas as coisas que estão acontecendo hoje na nossa comunidade. São os políticos que é quem tem o poder na mão. O, qui, o qui tem levado as pessoas a agir dessa forma... Eu acho qui não é. Não é o ensino não. Não é o ensino. [...] agora chega um ponto, memo que você tendo consciência dos seus direitos, maí chega um ponto que você se revolta. A revolta é essa. Revolução. É, é pessoas é... Chamando a atenção da comum, da, da sociedade de forma geral, da imprensa. Aí é por isso que causa esses tumultos. [...] O povo daqui, nessa parte daqui, o povo dessa localidade são leigo. [...] As pessoas estão estudano hoje pra qui futuramente tenha uma vida melhor, um emprego melhor. É melhores salários, melhores condições de vida, eu... O ensino de hoje é pra, é, é, eu creio que é pra isso. [...] o índice de desemprego é muito grande. E só vai concorrer a vaga quem tem capacidade [...] escolar. (Conselheiro 09)

Às vezes sim. (Conselheiro 10)

Eu acho que do meu ponto de vista tem não. (Pai 01)

Eu acho que com isso não tem colaborado não. (Pai 02)

Acho que não. (Pai 03)

Sim. (Pai 04)

Ficou em dúvida. (Pai 05)

Sempre eu faço o dever. Nunca a, a professora passa o dever de Matemática, de Português. Qualquer um, a gente quer responder, não tem que esperar a professora responder, né? Eu faço dever todos os dia. Sempre eu faço. [...] Quando eu faltou, eu tenho que pegar o exercício com a pessoa. Porque eu não posso faltar aquele dever do meu caderno. A professora sempre diz. Se eu tiver doente eu tenho que pegar o exercício com outra pessoa (Aluno 01). Eu tenho direito de ficar em minha, guarda da minha mãe até os 19 ano. Até os 15, né? Dezenove. Dezoito! [...] Quando a gente completa, depois que passa de 18 anos a gente... Aí já começa a, a... A gente, a gente mesmo ser próprio da gente. Eu acho que a gente tem direito de ter... A gente tem direito de ter um, uma área privada de brincar e, pronto! A escola tá mais boa. [...] Os meus direitos são escrever, aprender. (Aluno 02)

Deveres? Da sala, de aula? Ela me ajuda também, na sala. Quando eu vejo no chão eu pego e boto na lixeira. (Aluno 03)

Assim, a professora sempre ensina a gente a obedecer, respeitar os mais vei, né? Aí, sempre ela de vez em quando, ela pergunta o que a gente quer ser? A gente responde, e ela disse... Ela diz um bocado de coisa. Tem que estudar,

obedecer, aprender. Nunca fazer mal aos outros, né? E fala cada coisa é, que a gente quer fazer sobre nosso trabaio. Aí sempre ela disse que a gente estudar bastante pode ter o, o tanto de trabaio que quiser. O, o mais possível é estudar. (Aluno 04)

Eu não sei não. Não sei. (Aluno 05)

Apropriando-nos dos depoimentos dos sujeitos notamos que o PPP não tem contribuído de forma efetiva na formação da consciência crítica. Mas, isso tem acontecido de modo parcial porque depende de cada professor e não propriamente do PPP, haja vista que o mesmo está guardado, ou seja, engavetado. Embora o conselheiro 01 afirme que sim, mas ao questioná-lo como isso tem acontecido na sala de aula, na própria escola mediante os problemas ou dificuldades que a comunidade enfrenta, mencionou que sobre essa questão quem poderia nos responder seria a supervisora, pelo fato de ter sido ela supervisora e acompanhado mais diretamente a questão do trabalho na sala de aula. E o mesmo confessa que não participou muito dessa questão da sala de aula por conta de a escola enfrentar muitas dificuldades na época. Ainda ressalta que não teve muito acesso à sala de aula.

No que se refere ao conselheiro 02 o mesmo afirma que não. Mesmo assim, o questionamos com outra indagação. A gente sabe que nossa comunidade está situada no campo e enfrenta muitas dificuldades como saúde, meio ambiente, esgoto a céu aberto, agrotóxicos que são jogados nos canaviais e de certa forma terminam afetando a nossa saúde, já que a nossa comunidade está inserida no meio de canaviais. Então, a escola tem se posicionado ou tem trazido esses temas para serem discutidos na sala de aula e nas reuniões de pais e mestres? O conselheiro 02 afirma que não. “Nunca foi discutido em reunião de pais e mestres”.

O conselheiro 03 diz que tem. Porém, quando o questionamos como e em que ações o mesmo vê que essa consciência crítica tem se demonstrado. O mesmo responde que isso acontece “levando o aluno a desenvolver as atividades em sala de aula, né? Levando o aluno a ter consciência de seus atos, das suas atitudes, né? De tudo isso que você falou aí, o entendimento...” Mas, o mesmo ainda fala:

Até mesmo quando eu faço reunião com os pais dos meus alunos eu sempre falo pra eles, quando a gente consegue alguma coisa nas festividade que não é por parte de político. Eu levo esse conhecimento pra comunidade. Pra eles não terem aquela visão não, foi o prefeito fulano de tal, foi o prefeito de tal, porque eu votei nele. Não! Sempre digo que aquilo ali é esforço nosso, né? Que é em conjunto que a escola consegue. Então, tudo isso eu acho que depende de cada professor, entendeu? De passar isso. Alertar o pai do aluno que ele tem direito, ao que ele não tem direito. Certo?

Todavia, percebemos que esta posição assumida pelo professor é própria dele e não é uma ação ou meta do PPP.

Com referência ao conselheiro 04 o mesmo afirma que o PPP não tem contribuído com a formação da consciência crítica. O conselheiro 05 afirma a mesma coisa, porém acrescenta que não colabora muito pelo fato de que grande parte das pessoas não tem certos conhecimentos. No entanto, não podemos esquecer que esses sujeitos estão em fase de formação e que esta depende em certo ponto do ensino oferecido pela escola.

Ao questionarmos o conselheiro 06 ele fala que “é uma coisa assim, que ainda não foi totalmente trabalhado”. Mas, o mesmo destaca que “colabora, embora essa parte do PPP ainda não tenha sido trabalhada com os alunos”. Diante dessa colocação ficamos refletindo como é que o referido conselheiro fala que colabora quando o agir pedagógico não corresponde com a teoria? Neste caso podemos dizer que realmente isso não acontece, pois o mesmo chega a falar que “é um trabalho que está lá. Mas, no momento, eu acredito que não, não está sendo executado”.

Quando questionamos o conselheiro 07 o mesmo destaca que a formação da consciência crítica é feita pelos professores, independente do PPP. Perante esse depoimento notamos que o PPP não está sendo executado pelo fato de o mesmo não ser socializado com a comunidade escolar e também se encontra engavetado, como já mencionamos anteriormente.

Questionamos o conselheiro 08 e o mesmo falou que “não completamente, pois o ensino da escola tem deixado muito a desejar no que diz respeito aos alunos ter consciência dos seus direitos e deveres”. Assim, notamos que o PPP não vem contribuindo na formação da consciência crítica.

Ao indagarmos o conselheiro 09 ele fala que “Sim. [...] Uma coisa é a pessoa ser leio fazer as coisas sem saber do que pode acontecer. E outra coisa é a pessoa as, fazendo uma coisa errada mesmo tendo conhecimento”. Logo em seguida o questionamos procurando saber se o estudo tem colaborado na conscientização dos direitos e deveres. E o mesmo falou o seguinte: “É a gente sabemos que, a gente sabemos que hoje, quando é, é todo mundo hoje ele é ciente dos direitos que nós temos, ou as crianças ou adolescentes, ou seja, mesmo o adulto”. E o mesmo ainda acrescenta “Então o aluno ele tem que se, ele tem que tá consciente do direito que ele tem de vim à escola participar das aulas, horário de merenda e horário de ir embora pra casa”.

Mas, insistimos em saber se o ensino oferecido pela escola tem conscientizado os alunos dos problemas enfrentados pela comunidade contribuindo na formação de sujeitos

críticos cobrando dos poderes públicos saneamento básico, saúde, educação, água tratada, moradia, coleta de lixo entre outros direitos. Porém, o mesmo fala:

É pra ser assim! É pra ser. Mai não é. Na prática não é não. Se a gente for... Memo, vamos supor assim, memo que, memo que o ensino ele seja diretamente dessa forma, maí nós sabemos que não basta tão somente o camarada ser ensinado a, a, a tentar reivindicar um direito que é nosso, da comunidade. Não basta só isso. Por quê? Se fosse só isso era muito bom! Uma comunidade se, se mobilizava aquele grupo de gente fazia a, o que a gente vê acontecendo hoje no Brasil inteiro, mai geralmente não acontece o que a comunidade quer que aconteça, ou seja, o que é que nós esperamos hoje na nossa comunidade? É qui todo mundo venha ter uma vida melhor. Pra isso foi que nós butamos os nossos representantes no poder. Qui são eles os culpados de todas as coisas que estão acontecendo hoje na nossa comunidade. São os políticos que é quem tem o poder na mão.

Contudo, permanecemos questionando o referido conselheiro se é o ensino que tem levado as pessoas a saírem nas ruas lutando por educação, saúde, justiça, melhores salários, passe livre, terra, entre outros? Ele mesmo fala: “O, qui, o qui tem levado as pessoas a agir dessa forma... Eu acho qui não é. Não é o ensino não. Não é o ensino.” Entretanto, o conselheiro relata que diante da realidade vivida chega um ponto que o camarada se revolta. Então, perguntamos: “Como é que a pessoa vai mostrar essa revolta para a sociedade que nega esses direitos?” Então, o mesmo fala: “A revolta é essa. Revolução. É, é pessoas é... Chamando a atenção da comum, da, da sociedade de forma geral, da imprensa. Aí é por isso que causa esses tumultos”.

Fizemos mais uma pergunta ao conselheiro procurando saber se “do ponto de vista dele o povo da comunidade onde a escola está inserida e que enfrenta tantos problemas, como já falamos anteriormente, tem consciência, ou seja, tem uma visão crítica que o faça lutar pelos direitos e ir à busca daquilo que a comunidade precisa”. O mesmo nos deu a seguinte resposta: “O povo daqui, nessa parte daqui, o povo dessa localidade são leigo”.

Então perguntamos se “o ensino oferecido pela escola não tem contribuído para que as pessoas da comunidade possam continuar agindo dessa forma”. Porém, o mesmo nos falou o seguinte: “As pessoas estão estudano hoje pra qui futuramente tenha uma vida melhor, um emprego melhor. É melhores salários, melhores condições de vida, eu... O ensino de hoje é pra, é, é, eu creio que é pra isso”. Neste sentido notamos que o ensino oferecido pela escola está voltado a preparar os educandos para o mundo do trabalho, ou seja, para o mercado da produção exigido pelo capitalismo.

Vale ressaltar que o referido conselheiro apresenta muitos saberes que foram adquiridos não só no espaço escolar, mas em sua maioria nas suas experiências enquanto trabalhador do campo e através dos telejornais como também do seu próprio conhecimento de vida, tornando-o consciente dos seus deveres e direitos.

Entretanto, o conselheiro 10 fala que o ensino oferecido pela escola às vezes tem colaborado na conscientização dos direitos e deveres dos alunos. Após termos analisado as falas dos conselheiros verificamos que 40% dos conselheiros afirmam que o PPP não tem colaborado com a formação da consciência crítica; 40% dos conselheiros dizem que sim; 10% falam que essa formação não se dá por conta do PPP, mas por iniciativa do próprio professor e 10% afirmam que isso acontece às vezes.

Em relação aos pais 60% disseram que o PPP não tem contribuído com a formação crítica; 20% disseram que sim e 20% ficaram em dúvida ou não entenderam a pergunta. No que diz respeito aos alunos 40% ficaram em dúvida ou não entenderam a pergunta; 40% disseram não e 20% disseram sim.

Partindo desses pressupostos evidenciamos que a escola é muito mais do que um ato pedagógico de ensinar a ler, escrever e contar. Como valor social a escola na sua proposta pedagógica deve internalizar uma questão política na qual a escolaridade concorre para a vivência da busca dos direitos e na realização do princípio de igualdade entre classes e entre os indivíduos. Neste aspecto Arroyo (1997, p. 5) esclarece:

A luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa neste contexto de conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão política e econômica. Consequentemente, a luta pelo acesso ao saber vai se tornando um ato público. Os programas de educação rural que podem atender ou negar esta reivindicação serão uma resposta ou uma negação, antes de tudo, de natureza política.

Nesta mesma direção a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, no parágrafo único afirma:

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 pra essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Assim, ressaltamos que a escola do campo está inseparável dos saberes dos próprios estudantes e que esses saberes são elos que unem a vida escolar com o habitual dos estudantes. É a partir desse fato da vida campesina que podemos pensar na efetivação de uma escola voltada para os interesses dessa classe subalternizada, ou seja, os camponeses, considerando os aspectos urbano e rural.

Motivados pela curiosidade enquanto pesquisadores, procuramos saber se os alunos têm o desejo de estudar outros conteúdos na escola. Portanto, embora sabendo que os sujeitos da pesquisa são 20 este questionamento só foi direcionado ao conselheiro representante dos alunos e aos alunos. Desse modo, vejamos as respostas:

Claro! Porque a partir do estudo é que se, que se adquire o conhecimento. Eu, eu no momento essa pergunta eu não tô sabendo responder não. Ou seja, tudo o que eu aprendi foi no decorrer da vida mesmo. (Conselheiro 09)

Não sei. (Aluno 01)

Inglês. Hum! Porque vai ser necessário na nossa, na nossa vida. Pode ser necessário. [...] Pode ser. [...] Porque eu nunca estudei, eu queria estudar. [...] Porque aqui a gente estuda todo ano, todo ano. Esse... Menos... A gente só estu... A gente só estuda isso. Agora, a gente tem que ter inglês, também. Estudar inglês. (Aluno 02)

Sim. Assim, eu queria assim, de pra mais de Matemática, Português, essas coisas assim. Porque tem algumas vezes que eu não sei muito de Matemática, Português. Eu tá aprendendo, começar agora. De matemática é porque a pessoa sabe como, como a pessoa que te... Deixa eu ver. Se a pessoa tiver uma dívida pra pagar. Aí a pessoa pega e paga. De português é bom mode a leitura. Pra pessoa saber ler. Escrever direito. (Aluno 03)

Sim. Inglês e, é espa, e como em? É que é falar e escrever inglês que é meu sonho é pra ir pra um... Sempre eu gosto de viajar pra muitos países. Aí eu quero aprender inglês, espanhol, e também outras coisas que são exercícios, né? [...] Sim, porque eu queria viajar pra muitos países. Eu quero aprender muitas línguas. Porque quando eu viajar se alguém falar com eu, eu vou saber responder, a ele, né? Que eu gosto de viajar, poder... [...] Bom, a gente tá nesse Brasil. A gente quer viajar pra um país, né? Assim, eu quero ir viajar pra França. Assim, se eu não sei falar francês, aí esse é o problema porque que eu não posso ir pra França, né? Porque assim, eu quero andar, me divertir, compartilhar, né? Aí não vai dar pra eu falar. Aí eu vou ser uma desconhecida. [...] Todo mundo per, todo mundo me pergunta o que eu sei, aí eu respondo a ela o que eu vou ser. Aí todo mundo fica com um olhar. Delegada. [...]. (Aluno 04)

Sim. Assim, de Inglês, de Português. Não sei o que é isso não. [...] Sei não. [...] Porque assim, nós ia aprender né? E quando chegasse num lugar assim, mais longe nós sabia falar. [...] Aí eu sabia. Vou, precisar. [...]. (Aluno 05)

Percebemos que tanto o conselheiro representante dos alunos, como também os alunos não compreenderam a pergunta, pois suas respostas apresentam certa confusão em relação ao que é conteúdo e disciplina ou matéria. Assim, 83% demonstraram ter interesse em estudar no caso, não conteúdos, mas sim disciplinas, como o Inglês e outros idiomas. Porém, o

conselheiro representante dos alunos apresentou dúvida sobre a pergunta, mas destacou que é “a partir do estudo que se adquire o conhecimento” e utilizou ainda a seguinte fala: “tudo o que eu aprendi foi no decorrer da vida mesmo”. Ou seja, a educação se dá ao longo da vida. Nas relações coletivas, não apenas na escola, mas nos espaços além dos muros da escola. Enquanto isso 17% ficou em dúvida ou não entendeu a pergunta.

Mediante os percentuais acima apresentados reconhecemos que há outros conteúdos ou disciplinas que os filhos e filhas da classe camponesa têm interesse em aprender como relata o conselheiro representante dos alunos, bem como os alunos 02, 03, 04 e 05 e que estes devem ser considerados, pois os sujeitos demonstram a importância de se apropriar de outros conhecimentos que certamente precisarão fazer uso deles para melhor interagir com as pessoas de perto, como também com pessoas que falam outros idiomas. Todavia, o aluno 01 demonstrou ter ficado em dúvida ou não entendeu a pergunta. Logo, segundo Freire (1979) o anseio na busca por educação é próprio do homem, haja vista que este é inacabado e sabe-se inacabado.

4.6 O PPP e as questões da aprendizagem, autonomia, prática, campo x urbano na escola

Considerando que a construção e implementação do PPP buscam possibilidades de melhorar a qualidade do ensino e a própria organização da escola procuramos saber dos sujeitos da pesquisa se após a implantação do atual Projeto Político-Pedagógico houve avanços na aprendizagem dos discentes, como também mudanças no cotidiano da própria escola, corroborando para que a escola se torne um espaço onde todos se sintam valorizados, acolhidos e participativos. Assim conseguimos os relatos a seguir:

O foco, o foco do projeto é justamente esse, né? Essas modificações. É tanto que a gente apresentou metas que devem ser cumpridas durante esse ano 2013. Foram divididas para o primeiro semestre, segundo semestre. O foco é realmente seguir essas metas. Mas, como eu te falei não vou saber te informar pelo fato de eu ter sido afastado do cargo. (Conselheiro 01)

Houve. Porque depois da implantação a gente viu que a escola da gente do IDEB, foi à escola que o IDEB foi maior. Escola da zona rural, Renascença foi maior. E foi depois da implantação do PPP. [...] Mudou. Houve uma pequena mudança. É professor, depois dessa mudança, a gente vê que os pais estão interagindo mais na escola. Sempre que a gente chama pra reunião eles comparecem, né? E comparece em número bom. [...] Por outro lado, eu vejo que acontece mais assim, o medo que eles tem do dinheiro que eles recebem do Bolsa Família. Eles vêm participar mais com aquele medo da criança no outro dia não entrar, né? E se prejudicar no dinheiro do Bolsa Família. [...]. (Conselheiro 02)

Houve. Houve, né? Porque assim, diante da minha experiência, independentemente... Claro que a, o físico da escola, ele contribui bastante, né? Mas, assim, eu me interesso muito pela aprendizagem dos meus alunos. E, com essa mudança desse projeto político-pedagógico, né? Com essas ações que vieram a acontecer, houve uma grande, uma grande, um grande avanço assim, na aprendizagem. Aquele entusiasmo do aluno chegar na escola, ver a escola transformada, a limpeza, né? A colaboração do prefeito. Porque tudo isso a comunidade, não só a comunidade, como os alunos eles observam, né? O secretário de educação chegou, o supervisor, tudo isso e incentivo para o avanço na aprendizagem também do aluno. [...] E em relação às turmas que eu tenho pegado, assim, eu, eu tento ainda, alfabetizar alguns alunos. Agora aqueles que não querem mesmo, não tem como, tem chegado ao quinto ano sem ler, sem saber as quatro operações, sem saber resolver nenhum problema. Eu tento ajudar esses alunos pra que eles avancem também. Mas, quando eu vejo que há muita dificuldade, assim, quando o aluno não capta a mensagem, tá entendendo? Aí eu digo, eu vejo que a culpa não é do aluno, é do professor. Porque ele passou aquele aluno de um ano para o outro, né? Porque eu acho que um aluno de quinto ano tem que chegar, pelo menos, dominando a leitura e as quatro operações. Eu tento assim, ajudar no máximo a minha turma alfabetizando, contando, cantando, dinamizando. Uma maneira nova para que eles aprendam e pra que eu não faça com eles fiquem reprovados. Tá entendendo? Eu levo assim, a minha metodologia é levar contos, fábulas, aquilo que o aluno gosta, pra ver se ele... Incentiva ele na leitura, porque através disso eu vou pegar ele e trazer ele para o gosto, de ler. Naquilo que ele gosta, tá entendendo? [...] O ano passado a nossa meta era essa. Trabalhar a leitura e escrita. Interdisciplinaridade, tudo que a gente fizesse, tudo que o aluno fizesse na sala a gente levasse ele a ler, a compreender. E eu acho que foi um avanço muito grande, assim. Eu acho que sim, porque 90% da turma é, eles dominam. Tá entendendo? Eu acho que aconteceu assim! A professora anterior trabalhou isso também. (Conselheiro 03)

Não. (Conselheiro 04)

Não. [...]. (Conselheiro 05)

Ano passado, no ano que foi, né? Implantado mesmo, 2012, que já foi colocado em ação no término do ano, sim. Como, como já falei a supervisora. Era uma pessoa muito comprometida, trabalhou muito bem! Mas este ano, já não posso dizer a mesma coisa. (Conselheiro 06)

Olha! Não houve muita não. Mudança não. Assim, porque a gente... Nós professores, é que a gente tenta, né? Se aperfeiçoar mais. Melhorar o ensino, né? Mas não dentro do PPP. Não dentro do PPP. Não! Não é o PPP. A escola não. De cada um. De cada um. O PPP é o que menos é discutido na escola. Certo. Sendo usado. Não! Não! Não está. Não está sendo usado pra escola. As necessidades não são avaliadas por ele. Pelo PPP, né? Assim, os encontros? Esse ano, a gente não teve nenhum pra se discutir sobre PPP, sobre nada, da escola. Então, é cada um se aperfeiçoando da maneira que pode. Pra tentar melhorar. Certo? Pega um pouquinho aqui, um pouquinho ali. De uma, de uma... De um encontro que a gente tem. Alguma coisa a gente traz pra nossa sala de aula. Mas não dentro do PPP (Conselheiro 07).

Não totalmente, pois precisam ser elaborados projetos mais preciso do qual vivemos na realidade da nossa comunidade. (Conselheiro 08)

Tem. Eu tenho visto essas mudanças à noite. A gente, hooje, eu vejo as mudanças que se tem. Se tem mudado pra melhor nos ensinos de hoje é porque esse projetos, a é depois desse projeto muitas coisas mudou na escola. É porque eu, eu creio que o ensino que tá tendo hoje, a, as melhorias que tá acontecendo hoje nas escolas de certa forma tem, é, é, é de certa

forma esse projeto implantado nas escolas. Se é pra melhorar o ensino. É, in, diretamente, a, é diretamente eu não tenho ouvido a professora falar disso, maí indiretamente eu tenho visto, é a forma dos ensinamentos de hoje [...]. (Conselheiro 09)

Não sei dizer, porque ultimamente não estou participando das reuniões. Tenho faltado. (Conselheiro 10)

Assim, sobre reforma? De escola? Eu achei, eu achei a escola esse ano, o ano que passou, né? Teve uma reforma muito boa. Ficou uma escola... Pra mim uma escola de veigonha, né? Que fazia veigonha uma pessoa chegar. Agora tá uma escola muito boa. Graças a Deus. Pra mim tá boa demais a escola. Eu não sei. Não. (Pai 01)

Eu não sei não. Eu não sei não que eu também não ando muito na escola, né? É eu não vou muito na escola ... Aí eu não sei dizer. [...]. (Pai 02)

Se for esse projeto que, que tão fazeno? Pouco. Que é a reforma? Professor, não vou dizer que sei responder essa pergunta não. (Pai 03)

Eu não sei dizer como nessas, nessas perguntas que você fez primeiro. Eu não soube nem responder. Aí eu não sei dizer. É se tem contribuído ou não. (Pai 04)

Sim. Eu acho assim, as reformas que fizeram, as cadeiras novas chegaram, né? E outras coisa. Eu acho que sim, né? Não, tô falano assim, mas eu não tenho certeza. (Pai 05)

Sim. Ajudar a escola. Muita coisa, né? Esses negócios. Reformou a escola. Coisou todinha ela, né? Fez como é? Fez essa secretaria. Fez tudo, quase tudo daqui, né? Foi aquele negócio lá de baixo. Fez os banheiros, lá de baixo. Não. Acho porque ajudaram, mandaram. Os pedreiros veio pra fazer. Não sei! [Risos] Não. Pra que dizer baixo? Pra que dizer baixo? Tem que dizer alto pra gravar. (Aluno 01)

Tem. Chegou novas cadeiras, novas carteiras, e melhorou tudo. Chegou o mais educação. Chegou também, como é? Nova diretora. E, também a pintura da escola, melhoria da escola. A melhoria da escola. [...]. (Aluno 02)

Sim. Mudou as cadeiras, mudou as pinturas, mudou um bocado de coisa. Mudou... Mudou os quadros. Só mim lembro só desse. [...]. (Aluno 03)

Tem. Hum! Umas pinturas é coisas de cadeira, que trouxeram. Isso! E, uma que fizeram mais, banheiro lá. E fizeram mais coisa de... Aqui, que é aqui que fizeram. Isso! É. Os quadros, que se escrevia com giz, agora é com lápis de tinta. E... E, é lá na cozinha que já coisaram mais, que era coisado, né? Coisaram mais. É assim, não muito pequena assim! Vai de um quarto de solteiro e depois cresceram mais. Foi. Melhorou muito! [...]. (Aluno 04)

Não sei também. Eu não lembro assim. (Aluno 05)

Mediante os retornos dos sujeitos sobre a pergunta realizada se após a implantação do atual PPP houve avanços na aprendizagem dos discentes e mudanças no cotidiano da escola, obtivemos os seguintes percentuais: 60% dos conselheiros disseram que não e 40% disseram que sim. Enquanto que 60% dos pais disseram que não e 40% não entenderam a pergunta. Em relação aos alunos 80% disseram que sim e 20% disseram que não.

Porém, precisamos considerar alguns elementos importantes que influenciaram nestes percentuais. Primeiro nos direcionamos aos conselheiros. O conselheiro 01 disse não pelo fato de ter sido afastado do cargo e assim não acompanhou o processo de implantação do PPP. Enquanto isso o conselheiro 02 fala que houve sim, ressaltando que a escola até obteve o

melhor IDEB das escolas localizadas na zona rural, mas lembramos de que o IDEB (4.2) ao qual o referido conselheiro menciona corresponde ao ano de 2011. Logo, a implantação do PPP não teve influência alguma, já que o mesmo só foi “concluso” no final de 2012.

Já o conselheiro 03 no primeiro momento relaciona os avanços na aprendizagem com a reforma da estrutura física da escola e não menciona avanços na aprendizagem propriamente específicos a partir do PPP. Embora no segundo momento o mesmo destaque que os avanços aconteceram, mas notamos uma contradição em sua fala quando comenta que têm chegado ao quinto ano alunos sem ler, sem saber as quatro operações, sem saber resolver nenhum problema. Assim, o mesmo interpreta que isso foi falta de compromisso do professor que trabalhou com esses alunos no ano anterior. Porém, o mesmo relata o esforço realizado para que os alunos consigam avançar na aprendizagem. No que toca às mudanças no cotidiano da escola nenhum dos conselheiros nem sequer comentam.

Os 02 pais que disseram sim entenderam que essas mudanças correspondem à reforma realizada na estrutura física da escola. Assim, neste mesmo raciocínio foram também todos os alunos.

Salientamos que todas as ações vivenciadas na escola e que são tidas como rotinas também são responsáveis pelo funcionamento da escola. Elas dão significado à vida da escola quando realizadas à luz de princípios norteadores que lhes deem coerência, tendo-as como ferramentas do PPP. Neste sentido acordamos com Garcia *apud* Muribeca (2006, p. 06), quando chama a atenção para o fato de que

tudo o que acontece na escola tem relação com o processo pedagógico. Nada é meramente administrativo, nada é meramente pedagógico, nada tem razão em si. Cada ação, desde as mais simples até as mais complexas, tem a ver com a totalidade da escola e traz consigo consequências pedagógicas e sociais.

Logo, é preciso ter clareza de tudo que acontece na escola. É necessário analisar essas situações para que não venham corroborar na exclusão, opressão e discriminação. Precisamos ter consciência de que a escola não pode ser formadora de uma visão de mundo onde haja dominantes e dominados, mas sim uma sociedade mais justa e igualitária.

No que tange à autonomia da escola na construção e implementação do PPP perguntamos aos sujeitos da pesquisa como eles a compreendem após vivenciar esse novo momento ou essa nova realidade que traz consigo outras relações, atitudes e direcionamentos. Porém, esta questão foi direcionada a apenas sete conselheiros pelo fato de estarem mais

intimamente ligados à gestão escolar e à ação pedagógica na sala de aula. Vejamos suas respostas:

Nós tivemos autonomia total, né? Assim, como eu lhe falei, a gente teve um projeto base que servia para nos orientar do que fazer quais os caminhos a seguir, trazendo pra realidade da escola. Então, essa questão nós tivemos autonomia total. Todo trabalho foi desenvolvido por nós. Não tivemos interferência alguma de Secretaria da Educação, ou de seja lá quem for. Então, nesse ponto nós tivemos autonomia total. [...]. (Conselheiro 01)

Não, não existe não. Ainda tá, ainda. Aos nossos governantes, né? É... Os nossos governantes. A escola só faz aquilo que o, a secretaria de educação manda. Uma autonomia pra ela... Uma hierarquia política, né? (Conselheiro 02)

A autonomia da escola. Não tô compreendendo não. Há entendi! A escola, né? Hoje, eu vejo que ela tem... Ela não tem toda autonomia. Tá entendendo? Nós somos guiado pela secretaria de educação e a secretaria de educação pelo, pelo prefeito, né? E em parte a gente não tem essa autonomia. Na parte, burocrática da escola, a gente não tem essa autonomia, né? Nós temos essa, nós temos assim, autonomia na sala, né? No crescimento assim, com os alunos. (Conselheiro 03)

Eu entendo que a escola tem total liberdade, né? Na construção do PPP. Na elaboração. E de colocar ele em prática. Mas que, é eu mesma só... O que eu compreendo do PPP é do que eu vi no pedagógico. Com relação a, a, o meu trabalho, né? O diretor nunca, nunca... A equipe se sentou pra conversar sobre isso. Pra explicar da importância. E aí, né? Essas falhas, né? Consequentemente... Em colocar esse projeto na prática também fica a desejar. (Conselheiro 04)

De certa forma sim. Porque, tinha certas situações que era muito a desejar e, com isso veio favorecer algumas coisas na, na escola. A gestão junto com aos, com os pais é quem decide as coisas de, de, em reuniões. A, a gestão não atua sozinha. Sempre tá havendo reuniões pra que haja discussões. Não propriamente relacionadas ao PPP, mas a, a algumas atividades desenvolvidas na escola. Atividades relacionadas aos... Atividades relacionadas ao, o, o, o,... As datas comemorativas, algumas festividades que há na escola. Aí ela está sempre envolvida com isso. (Conselheiro 05)

Não. Não. Do projeto político-pedagógico, né? Onde estão as ideias assim, organizadas... Situações. [...]. (Conselheiro 06)

Eu acho assim, que, como foi feito, no meu ponto de vista, né? Não foi feito por todo mundo assim, principalmente professores, que ficou muito a desejar essa parte aí. A autonomia fica pouca, né? Então, só pra aqueles que tão mesmo por dentro do, do projeto. Porque a gente não! A gente não tem como é, é opinar, né? Dizer isso nem aquilo, se a gente não está por dentro do projeto. [...] Não! Não tem colaborado... E guardado. Não! Não se põe em prática. O nosso projeto é engavetado. Ele não se usa. Certo? Então, ficou uma coisa esquecida. Se você... Eu acho que não só eu, mas eu acho que os outros professores também vão dizer isso. Porque não usa projeto lá. O projeto tá guardadinho. Tá feito, mas está guardado. O que eu acho muito errado. Porque devia ter umas reuniões, né? Que mostrasse pra gente como a gente realmente... Por que caminho a gente seguir, né? Porque se o projeto tá aí. Então, deveria, segui-lo. Não! Essa gestão nunca chegou. Nunca chegou, nunca perguntou, nunca nem falou do projeto. Agora, nem por isso a gente deixa de ter, né? Também os nossos projetos, né? Nós temos... Esse pessoal que chegou agora, que são novatos diretora e o vice. É um pessoal muito

assim, de projetos, né? Elas trabalham direitinho. Só que, eu acho que não tá dentro do projeto, do PPP. Certo? São projetos assim, que a gente é acostumado a fazer mesmo, né? Datas comemorativas. Essas coisas. É. Da gente mesmo. (Conselheiro 07)

Apoiando-nos nas falas dos conselheiros acima entrevistados verificamos que na construção e implementação do PPP a escola não desfrutou de total autonomia, embora que o conselheiro 01 afirme que a escola teve autonomia total, mas este só menciona na construção. Enquanto isso o conselheiro 02 fala que não existe autonomia na escola. Diante dessa situação perguntamos se o mesmo acha que a escola está muito presa e a quem está subordinada. Ele respondeu que a mesma está subordinada aos nossos governantes, os gestores. Ele diz que a escola só faz aquilo que a secretaria de educação manda.

O conselheiro 03 relata que a escola não tem autonomia, pois somos guiados pela secretaria de educação e pelo prefeito. E afirma que em parte não existe autonomia. Porém, o mesmo declara que os professores têm essa autonomia apenas na sala de aula.

Quando questionamos o conselheiro 04 o mesmo falou que entende que a escola tem total liberdade na construção ou elaboração como também de colocá-lo em prática. Mas, que o mesmo compreende o PPP a partir do estudo no pedagógico. No que se refere ao ambiente do trabalho nem o diretor nem a equipe pedagógica nunca conversaram com o mesmo a esse respeito procurando explicar a sua importância e dessa forma deixando falhas na socialização do mesmo com a comunidade escolar. Então, fica difícil de colocá-lo em prática por conta de todo esse contexto.

No que se refere ao conselheiro 05 este fala que de certa forma sim. Porque tinha certas situações que deixavam muito a desejar e o projeto veio favorecer algumas coisas na escola. A gestão junto com os pais é quem decide as coisas em reuniões. A gestão não atua sozinha. Sempre tá havendo reuniões pra que haja discussões. Não propriamente relacionadas ao PPP, mas a algumas atividades desenvolvidas na escola. Atividades relacionadas às datas comemorativas, algumas festividades que há na escola. A partir da fala deste conselheiro podemos notar que aconteceu certa conquista da autonomia da escola.

O conselheiro 06 afirma que a escola não usufrui de autonomia alguma, pois sentimos a deficiência que a escola apresenta na tomada de decisão. Embora o conselheiro 05 tenha relatado o contrário de tudo isto, enquanto sujeitos participantes da pesquisa, observamos que na verdade a escola está atrelada à secretaria de educação e a mesma só faz aquilo que a secretaria de educação orienta fazer.

Por último, o conselheiro 07 relata que como o PPP não foi construído por todos, principalmente os professores, ficou muito a desejar. Então, o mesmo fala que por conta dessa não participação a autonomia fica pouca. Pois, os professores não têm como opinar, dizer alguma coisa porque não conhecem o PPP. O mesmo ainda relata que o PPP não é colocado em prática afirmando que o projeto está engavetado e ficou esquecido. Assegura que o projeto está feito, mas está guardado. Além disso, o conselheiro toma uma postura crítica quando fala que acha muito errado isso, porque deveria fazer reuniões com todos, mostrando os caminhos a seguir pedagogicamente. Se o projeto existe deveria segui-lo. Ainda critica a gestão atual quando fala que esta nunca chegou, nunca perguntou, nunca nem falou no projeto. Mas, evidencia que nem por isso os professores deixam de trabalhar os seus projetos, como os relacionados às datas comemorativas, entre outros.

Diante dessa visão em relação à autonomia da escola em relação ao PPP, focalizemos o que nos interessa que é fazer uso da nossa liberdade, haja vista que é um princípio constitucional. E que segundo Veiga (1995, p. 18) “o princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia”. Então, para que a escola possa caminhar em busca da sua autonomia esta deve usufruir da sua liberdade; segundo Veiga (1995, p. 19) “o significado da autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposição externa”. Consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino passa pela liberdade, a qual deve ser considerada num sentido mais amplo, como “liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente” (Veiga, 1995, p. 19). Portanto, enquanto a escola ficar totalmente atrelada ao poder centralizador que faz com que a mesma não possa direcionar o seu norte, não contribuirá na formação de sujeitos críticos, participativos e emancipadores. No que diz respeito à construção propriamente dita do PPP, segundo Medel (2008), podemos dizer que deve ocorrer visando, antes de tudo, à instalação de uma autonomia construída e dialogada na escola e não meramente cumprir um dispositivo legal. Essa autonomia deve ser criada em torno de um projeto educativo que vise, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino e ao sucesso da aprendizagem do aluno. Esse é o motivo que torna importante a construção do PPP.

Com a finalidade de reconhecermos a valorização e a construção e implementação do PPP na escola e a sua inter-relação com a prática questionamos 05 conselheiros por estarem envolvidos de forma direta ou indireta com a gestão escolar e/ou com a ação pedagógica na sala de aula. Vejamos as suas falas:

É aquilo que eu falei na questão inicial, o projeto ele serve para nortear o trabalho da escola, né? O que vai ser desenvolvido. Então, isso é muito importante. Porque, a partir do momento em que você tem esse documento, que você tem as metas a serem cumpridas, você valoriza mais o trabalho, você sabe o que fazer, né? Você tem uma relação mais positiva, até mesmo entre a comunidade escolar e professores, né? Você constrói esses laços pra que o trabalho seja construído, seja alcançado em conjunto (Conselheiro 01). Valorizo. Coletivamente assim não. Nessa parte aí... Porque não foram todos. Principalmente não, nesse dia que a gente se reuniu não houve a participação do vigia. Que eu tô lembrada, não. Participação do vigia não teve. Não foram todas não, professor. Uma boa parte, mas todos não. Com todas as pessoas que trabalham na escola não. [...] Só esse questionário que eu falei. [...] Para dar início à elaboração do PPP. [...] Foi assim. (Conselheiro 02)

Com a prática que você diz é com o meu dia a dia? Na sala de aula? Em relação ao PPP, né? Eu tento, eu tento é ligar os dois, né? Ao meu cotidiano, levar isso pro meu dia a dia. Levar pra o aluno tudo aquilo que eu sei. Tudo aquilo que vem se passando no dia a dia, né? No caso, agora que a, sempre eles trazem pra escola... Eles assistem muito televisão. Então, aquilo que eles assistem, também, de bom ou ruim... Eu... A gente senta. Faz uma roda de conversa, eu vou colocar as coisas. Se for em relação à prostituição, à droga, né? Tudo que acontece assim, no dia a dia, na televisão, o que eles veem. [...] Então, entregaram lá pra secretaria de educação. A secretaria também não deu nem importância, a secretária. Aí, ficou engavetado e este ano a diretora até hoje, não fez uma reunião pra gente debater. Engavetado. [...] Como eu já te falei pra você antes, esse PPP foi feito em reuniões, ela dava o questionário a gente. Também o tempo era muito curto. A gente pegava respondia e ela juntava as respostas, né? O que precisava melhorar. Então, quando a gente veio saber, já tava tudo finalizado e ela disse que a gente não se preocupasse. E a supervisora pensando, também que esse ano ficaria conosco e o PPP ainda estava na mão do outro diretor, né? Até então, a nova diretora foi pegar já esse ano lá. [...] Então, a gente trabalhava em cima do nosso trabalho do ano passado, porque veio dar certo. Entendeu? Em cima de projetos. Os projetos a gente tá dando continuidade. [...] A gente tem uma boa relação assim, com a comunidade, que é os pais dos alunos. Eles sempre estão vindo na escola, sempre vê a maneira que cada professor, é leciona. [...] É porque a gente não teve acesso, né? Ele está engavetado. Está. Eu pelo menos assim, eu respondendo por mim eu não tive acesso a ele ainda. Eu não tive. Porque ele foi construído? Para melhorar a educação da escola, para melhorar o nosso trabalho, né? Aquilo que a gente queria de melhor pra escola. Não só na prática, mas também o físico da escola. O que precisava ser melhorado. (Conselheiro 03)

Não. Muitas vezes, como já foi, como já citei, o que tem na escola não nos, não nos favorece a trabalhar de acordo, colocar em prática o que está lá. Como por exemplo, é falta muitas vezes recursos pra ser trabalhado. Como eu já disse, eu já folhee, né? Porque eu precisava fazer um trabalho e me basear lá. (Conselheiro 06)

Olha! É importante demais a gente ter um projeto porque a gente vai seguir aquela linha, né? Aquela linha ali a gente vai, a gente vai atingindo todos os objetivos que a gente quer, através do projeto. Mas, quando a gente tem um projeto que a gente não usa. Então, isso aí fica fora da, da realidade. (Conselheiro 07)

Diante dos depoimentos apresentados pelos sujeitos analisemos as suas falas. Tomando como referência a fala do conselheiro 01 notamos que o mesmo comenta que o PPP serve para orientar o trabalho da escola e ao mesmo tempo valorizá-lo. Além disso, permite manter uma relação mais estreita entre a comunidade escolar e os professores, construindo laços de amizade para que o trabalho possa ser realizado de modo coletivo. No entanto, percebemos que o conselheiro não entendeu bem a pergunta.

Percebemos que o conselheiro 02 não entendeu a pergunta, pois o mesmo direcionou a sua resposta para outro foco. Assim, como também o conselheiro 03 direcionou a resposta da pergunta para outra situação ou finalidade. Mas, mesmo assim, enfatiza que o PPP está engavetado. Logo, não tem como ser colocado em prática, pois significa dizer que o mesmo foi elaborado para atender uma necessidade praticamente burocrática.

Enquanto isso, o conselheiro 06 fala que o PPP não dá para ser trabalhado de acordo com a realidade da escola porque faltam recursos. Desse modo, percebemos que o PPP não foi elaborado respeitando a realidade da comunidade escolar nem a comunidade local.

O conselheiro 07 fala que é muito importante ter um projeto político-pedagógico porque o mesmo vai guiando o caminho a ser percorrido na ação pedagógica da escola e vamos avaliando se os objetivos estão sendo atingidos. Porém, o mesmo fala que não adianta ter um projeto que não é usado. É isso que acontece.

No entanto, temos que perceber a importância do PPP num sentido muito mais amplo do que pensamos. Temos que ter clareza de que muitas ações que não estão no PPP podem ser realizadas para o fortalecimento da própria política pedagógica, principalmente tendo em vista a escola pública. E ter a consciência de que o PPP deve orientar o cotidiano da escola se não será apenas um documento de exigência burocrática, mas que vive adormecido dentro de uma gaveta da escola. Concordo com Nogueira (2009, p. 26), quando diz:

Pensar em escola pública como organização faz com que os envolvidos com o PPP assumam outras questões que vão além de apenas ministrar conteúdos e educar os alunos. Claro que isso pode ocorrer se houver, como nas empresas, também um PPP calcado em estratégias e planos de ação; caso contrário, teremos novos objetivos e metas (além do pedagógico), mas que vão continuar apenas no papel, como acontece com boa parte daquilo que fora intentado na elaboração dos PPPs vigentes hoje em algumas escolas.

Por isso ele será sempre um trabalho de construção e reconstrução, pois é projeto reflexivo e também avaliativo, estando sempre sujeito a possíveis modificações, haja vista o

avanço nas conquistas dos objetivos propostos, pois se trata de um projeto que estará sempre aberto a reflexões podendo ser alterado já que é ‘contínuo’ na vida da escola.

Ao longo da história da educação brasileira a população do campo sempre foi vista com inferioridade por parte dos órgãos governamentais em relação aos moradores da cidade. Isto não significa dizer que a escola da zona urbana está num excelente nível de qualidade, mas que falta atenção dos governantes em relação ao “zelo” dado aos habitantes da cidade. Desde modo, percebe-se que a zona urbana sempre recebeu mais prioridade na aplicação dos recursos públicos.

É notável em muitas comunidades rurais o abandono em que vivem os camponeses pela falta de meios como: saneamento básico, infraestrutura básica, escolas que ofertem o Ensino Fundamental II, atendimento médico, entre tantas outras carências que não contribuem para melhorar as condições de vida da população camponesa.

Com base nas falas dos sujeitos entrevistados notamos que não há valorização na construção e implementação do PPP e que não há inter-relação do mesmo com a sua prática, haja vista que o documento não é socializado com a comunidade escolar estando engavetado. Ou seja, percebe-se que o documento foi construído apenas como uma exigência burocrática e/ou como um documento estabelecido oficialmente.

Com o objetivo de identificar as percepções dos sujeitos da pesquisa a respeito das diferenças existentes entre a escola do campo e a escola urbana os questionamos se os mesmos concordam que a vida da escola onde os mesmos interatuam é parecida com a vida de uma escola situada na zona urbana. Para responder essa questão selecionamos 05 conselheiros, haja vista que dois deles estão ligados à gestão escolar, dois são representantes dos pais e um é representante dos alunos, com também os pais e os alunos. Vejamos as suas falas:

Acho que sim. (Conselheiro 04)

Totalmente diferente. Porque, a escola do campo os alunos são mais recatados, muitas vezes não sabem falar, muitas vezes não sabem escrever. Por isso se torna difícil. Não dizendo que o pessoal da zona urbana são pessoas totalmente capacitadas. Mas, por alunos serem da zona rural, eles têm esse desfavorecimento pra eles. (Conselheiro 05)

Não! Pois as escolas urbana muitas das vezes são privilegiada primeiro, né? Quando chega, são chegados os recursos sobre os materiais e a vivência da escola urbana é bem diferente da realidade da escola zona rural. (Conselheiro 08)

Concordo não. Tem muita diferença. (Conselheiro 09)

Não tenho conhecimento porque nunca participei de perto a, a vida do, do educando da zona urbana. (Conselheiro 10)

É muito diferente. A vida da escola da cidade pra mim aqui é melhor, né? Aqui é melhor porque aqui não tem violência, né? É calmo. [...] Eu acho que os professores daqui tem paciência pra ensinar, né? As conta, né? Eu acho que tem mais paciência com eles do que lá na cidade. [...] E em Sapé quando o professor acontece, ele num manda chamar. Tem reunião às vezes uma vez no ano, né? E aqui não a gente conhece o professor. [...] Tenho um filho que tá lá em Sapé no segundo ano, mai conheci uma professora dele esse ano. Nem todas conheci. Por isso eu acho mior os daqui a gente tem mais contato, sendo o professor do nosso lugar. Da nossa comunidade, de que lá de fora. [...] Sabe os problema, né? Que a comunidade precisa, né? [...] Por isso que eu digo os professores sendo daqui pra mim é muito melhor. (Pai 01)

Não. Não sei. (Pai 02)

Eu não sei. Agora, que o professor faz o possível pra o aluno ter uma boa aula, faz, faz. Agora, parecida... Um pouco mai diferente. [...] Mai podia melhorar. [...] Ainda mai, é. [...] Eu acho assim, porque eu acho que o prefeito acha que na cidade, grande. Eu acho que tem mais gente, deve ter mais voto. Eu no meu entendimento. Vou dizer o que eu penso. E aqui não. Mais quando é tempo de política é pra onde corre. E aqui tem muito professor, tem muito aluno, tem muito pai de famia, muita mãe de famia e tem muito habitante. E porque é que aqui só é visto em tempo de política? Não é visto... Quantos alunos não estuda aqui? [...] Porque é que aqui só é visto, o prefeito só vem aqui, os políticos, tempo de política? Quando é tempo de política é bem visto. Quando é pra fazer um negócio na escola, ele manera? Eu acho que aqui... Eu acho que eles só vêm aqui mesmo em tempo de política. Que se tem verba pra vir tudo isso? [...] Pra onde vai essa verba? Que não vem do bolso deles vem do governo. Não! Cabe só a ele não. Acho que a secretaria de educação. Eu acho que sim. E também a gente, né? E a gente também. Porque a gente se relaxa um pouco. Mai a gente tem que correr atrás pras benfeitorias da, do nosso lugar. [...] Só que a gente bota um representante. Porque ele está ali porque a gente butou. A gente butou porque confia nele. Que ele vai fazer. Só que eles não faz. A gente vai fazer o que? Com certeza. Cabe à gente se unir. Acho que se unir, né professor? Ajuntar uns pais, mães. E ir lá, no gabinete do prefeito, falar com ele. Secretária de educação, ter uma conversa com o secretário de educação. Que ele não já é o representante do, do prefeito? E marcar uma reunião pra gente conversar sobre isso. [...] Dinheiro pra pagar tem. Então, porque que a gente vai tirar os filhos da gente, pra botar uma criança de dez anos, onze anos em Sapé do jeito que tá as coisas. Ou pra Maguari, pra beira de uma pista onde que tem um colégio que tem, que tem condições de ensinar? Cabe a gente. Se todos se reunir, eu tô dentro. Eu não respondo pelos outros, respondo pelos meus. A minha gosta. Que ela disse que tivesse, se tivesse ela não queria sair pra outro canto. Ela diz que gosta. [...] Porque se a gente falar pra fazer uma reunião dessa o que é que eles vão dizer? Isso, isso cabe ao prefeito não a gente. Muitos respondem na cara, assim. [...] E a escola, tempo de chuva aí é que o problema cresce. Porque o caminho dificulta, dificulta a vinda dos professores. Que é cada poça de água. Que Deus me livre! Aí dificulta mais ainda. Que já é outro problema que a comunidade enfrenta. [...] Isso aí professor, isso aí era pra ter, pra vim um, um televisão, sabia? Pra ver isso. (Pai 03)

Completamente diferente. Eu acho assim, que a, a escola do campo professor, os professores tem mais responsabilidade na aprendizagem do aluno. E da, da cidade é bastante diferente. Eles não se preocupam muito com o aluno não. Quer, tanto depende, né? Do aluno como dos professores. E aqui eu acho assim, que os professores dar mais, em cima pra os alunos aprender que os professores da cidade. Eu acho que os professores daqui tem

mais, força de vontade pra ver o aluno melhor na aprendizagem. Pra o aluno aprender mais rápido. (Pai 04)

Não. Diferença... [...] Que lá na cidade a escola é mais, mais avançada pelas série. E aqui nada. E aqui só ensina sempre só até o quinto ano. (Pai 05)

Não. Acho que não. Dessa escola pra outra? Eu acho não, porque quase toda escola é do mesmo jeito da outra. Porque se uma é mais melhor e a outra ruim. Eu não acho nada. (Aluno 01)

Acho que sim. Só tem parecido, pouca coisa. O Mais Educação tem, tem lá e tem aqui. E tem coisas que tem, tem lá e não tem aqui. (Aluno 02)

Não. Porque tem algumas escolas assim, que fica dando coisas pra viagem. Aqui tá começando. (Aluno 03)

Não! [...] tem canto pra gente brincar, lá. Aqui não tem. Que são assim, as crianças corre. [...] Aí lá tem espaço suficiente que... Pra os meninos correr. Tudin. Brincar, coisa assim. [...] Aqui tem quantas salas? Lá tem umas dez ou mais salas e aqui tem umas [...] cinco. (Aluno 04)

Não. [...] Porque a de lá tem muitos mais coisas. Porque os meninos podem brincar. Porque tem um espaço grande. Se tem lanche todos dia. Aqui não tem, não é falta. [...] De vez em quando chega. [...] É mais favorecido de lá não é? Porque de lá é mais bom, tem os espaços pra brincar e aqui nói não tem. [...]. (Aluno 05)

Mediante as falas apresentadas pelos sujeitos atinamos para o fato de que há uma variação na forma de perceber as diferenças existentes entre a escola do campo e a escola rural. Assim, o conselheiro 04 fala que acha que sim não demonstrando diferenças entre as suas realidades. Enquanto isso o conselheiro 05 afirma que existe e em sua fala percebemos certa discriminação na aprendizagem dos alunos da zona rural quando comparados com os alunos da zona urbana.

O conselheiro 08 afirma que não assumindo uma postura crítica, pois o mesmo relata que as escolas urbanas são privilegiadas quanto à aplicação dos recursos, declarando que quando o município recebe os recursos que devem ser aplicados nas melhorias das escolas as da zona urbana são as primeiras a serem contempladas, demonstrando assim certa discriminação com a população do campo. Além disso, o mesmo afirma que é bem diferente a realidade da escola da zona rural. O conselheiro 09 também afirma que não e declara também que tem muita diferença. Enquanto isso, o conselheiro 10 apresenta dúvida sobre a questão pelo fato de que nunca participou de perto da vida do educando da zona urbana. Talvez o mesmo não tenha entendido direito a pergunta.

No que se refere aos pais o pai 01 afirma que a escola da zona rural é muito diferente da escola urbana, haja vista que na escola rural não há violência como na cidade. O mesmo também acha que a dedicação e o compromisso dos professores que atuam na zona rural são bem maiores. Como também na escola rural há uma relação mais efetiva entre os pais, professores e a comunidade escolar. Além disso, o mesmo reconhece e valoriza os professores

da comunidade pelo fato de ter mais contato com eles em relação aos professores que vêm de fora. Acreditamos que isso acontece porque o professor da comunidade está inserido na mesma realidade dos pais e dos alunos. Enquanto isso, o pai 02 fala que não sabe.

O pai 03 no início da sua fala diz que não sabe, mas logo após reconhece que parece um pouco, mas é diferente. Ele reconhece o compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos. Porém, toma uma postura crítica em relação à falta de compromisso do gestor municipal para com a comunidade e a escola afirmando que a comunidade só é vista e visitada pelo gestor municipal na época da campanha eleitoral. E que o mesmo dá mais atenção de modo geral à zona urbana pelo fato de lá ter mais eleitores do que na comunidade aqui em foco. Desse modo, critica a postura do gestor municipal na aplicação dos recursos em relação à discriminação com a escola rural, mas que isso não é só culpa dele, pois depende também da comunidade que deve exigir os seus direitos. Além disso, o conselheiro demonstra o anseio de que a escola aqui pesquisada poderia oferecer o Ensino Fundamental II destacando que recursos existem e o que falta é a organização dos pais para reivindicar do gestor municipal esse direito.

Já o pai 04 fala que é completamente diferente. E nota que os professores da escola do campo têm mais responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Enquanto isso, o pai 05 fala que não há diferença, mas ressalta que a diferença está no fato que as escolas da zona urbana oferecem níveis de ensino mais elevado, ou seja, o fundamental II, porém nem todas.

Em relação aos alunos o aluno 01 diz que não há diferença. Já o aluno 02 fala que sim, mas há pouca diferença, pois tem coisas que a escola rural tem e que a urbana não tem e vice versa. No entanto, o aluno 03 fala que não pelo fato de que tem escolas na zona urbana que oferecem viagens, transparecendo que os alunos da zona rural não dispõem desses momentos. Porém, os alunos 04 e 05 falam que não, pois as escolas da zona urbana dispõem de espaços onde as crianças podem brincar, ou seja, área de recreação.

Percebemos que os alunos, em sua maioria evidenciam críticas em relação aos espaços de que a escola não dispõe para melhor servi-los. Há uma desigualdade significativa entre a escola do campo e a escola rural. Evidenciamos que alguns sujeitos têm uma visão crítica a respeito do abandono em que vive a comunidade em relação à administração pública.

Então, entendemos campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual. Nem tampouco a educação do campo pode ser tida como uma extensão da educação urbana. Ou então, um modelo educacional pautado na oferta de educação mínima, restrita às primeiras séries do ensino fundamental; escolas em condições precárias; educadores com pouca formação e

baixos salários, incorporação de conceitos urbanos que desconsideram a realidade e a vida camponesa, que na perspectiva do neoliberalismo alimentam a competitividade, o individualismo e desprezam as diferenças. Nesse contexto, concordamos com Caldart (2002, p. 18) quando esclarece:

É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo. Reafirmamos que é preciso estudar para viver no campo.

Nesse ponto de vista, a escola se torna um espaço de análise crítica para que se levantem as bases para a elaboração de uma proposta de educação e de desenvolvimento. Nessa direção, busca-se desenvolver uma proposta de educação voltada para as necessidades das populações do campo e para a garantia de escolarização de qualidade.

Partindo dessa contextualização pensamos nos desafios dos educadores e educadoras do campo ou da cidade que segundo Brandão (2002) por própria vocação enquanto pessoas humanas que escolheram, ou foram levadas a uma opção de profissão e, até mesmo, de um modo de vida através de seu trabalho de educar são ao mesmo tempo parceiros e mediadores, pois exercem um papel muito importante na divulgação da cultura. Ele é o figurante, responsável pela transmissão do conhecimento na sociedade.

4.7 O PPP e sua relação com a comunidade

A escola não é um espaço de vivência neutro. Ela não está isolada, desprendida dos acontecimentos, das dificuldades ou problemas enfrentados pela comunidade onde a mesma está inserida, mas, sim, tudo o que afeta ou está relacionado à comunidade também está relacionado com a escola. Por isso, a escola deve ligar a sua ação pedagógica à vivência da comunidade, ou seja, os desafios, as lutas, as necessidades e a realidade em si da comunidade deve ser o espelho que impulsiona a atuação do PPP da escola.

Com base no levantamento de dados procuramos identificar se o PPP da referida escola está relacionado com as peculiaridades da comunidade onde a mesma está inserida. Então, com o objetivo de saber se independente do PPP os professores têm conseguido situar as disciplinas na realidade do campo escolhemos 05 conselheiros pelo fato de estarem à frente da gestão escolar bem como entrosados com a ação pedagógica na sala de aula. 60% dos conselheiros disseram sim, enquanto 40% disseram não.

Com a finalidade de desvendar se os conteúdos estudados pelos alunos estão relacionados com a vida deles, com a vida da comunidade e com a vida no campo, dentre os 20 sujeitos da pesquisa selecionamos 15, pois os mesmos constituem a secretária e a tesoureira do conselho escolar, os representantes dos pais e dos alunos. Desse modo, 60% dos conselheiros disseram não, enquanto 20% disseram sim e 20% ficaram em dúvida. Em relação aos pais, 60% disseram não, enquanto 20% disseram sim e 20% ficaram em dúvida. No que diz respeito aos alunos, 100% disseram não.

Diante dos percentuais apresentados notamos que os conteúdos estudados pelos alunos não estão relacionados com a vida dos mesmos, com a comunidade e com a vida no campo. Mas, entendemos que os professores que atuam nesta miragem improvisam esta prática de maneira ingênua sem que tenham o conhecimento dos avanços e conquistas relacionados à política voltada para os povos do campo, que a partir de então receberam outra dimensão. Com esta intensidade foi que na I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, em 1998, foi analisada a precariedade da educação no campo, deixando claro sua importância. Como afirma Caldart (2004, p. 14),

o campo é espaço de vida digna e é legítima a luta para as políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Foram aprovadas nessa conferência as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Enquanto documento norteador do processo pedagógico o PPP deve estar mergulhado nas vivências dos alunos. Porém, não entendemos que os alunos do campo não tenham direito aos saberes universais, ou que o PPP não considere as especificidades dos sujeitos do campo os quais a partir da educação buscam possibilidades de melhores condições de vida no espaço campesino. Lembramos o que nos ensina o mestre Paulo Freire (1981, p. 10): “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas sim, de criá-las e recriá-las”. O conhecimento construído coletivamente deve ser transformado em ação. E a ação deve vivenciar os valores, os conteúdos, as reflexões que estamos desenvolvendo enquanto integrantes desse processo de inserção no contexto da escola. Não podemos nos esquecer, e é preciso lembrar sempre: educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.

Nesta perspectiva a ação pedagógica da escola precisa estar voltada para atender às necessidades dos educandos. Caso contrário à escola não estará cumprindo o seu papel enquanto instituição social promotora da formação de opinião.

Portanto, as disciplinas estudadas pelos educandos devem estar voltadas para as suas vivências e necessidades, contribuindo assim para resolver os possíveis problemas enfrentados no seu cotidiano. Neste sentido, esta indagação não foi direcionada a todos os sujeitos da pesquisa, mas apenas ao conselheiro 09 que é o representante dos alunos e aos 05 alunos entrevistados. Os demais sujeitos não responderam a questão em foco por se tratar de uma especificidade da vida desses sujeitos. Ressaltemos as suas respostas:

História. Porque história é onde se adquire o conhecimento. Já pensou a pessoa viver na comum, no mundo hoje sem um história? Tudo hoje tá baseado em história. Em todos os sentidos. Porque é... Através da história é que nós sabemos como foi, ao descobrimento do Brasil. Porque se não existisse história como é que iria conhecer? Como iria saber se não existisse história? Então, a história hoje tem a ver com a vida do ser humano. Eu acho que todos aspectos da vida do ser humano [...] Ou seja, a história está relacionada à, até na vida do homem, em todos os aspectos. [...] Ela reflete no conhecimento mesmo. [...] Não é só pra conhecer o passado. Ela é, é a história faz parte de todos os parâmetros da vida do ser humano. É como é que a gente vai entender o amanhã se não existir... Tem que ter o passado, o meio, ou seja, passado, presente e futuro. Não existe só presente e futuro. Tem que ter o passado. [...] Tem que, tem que, tem que vê o presente. Tem que vê o presente, ou seja, os três andam juntos: passado, presente e futuro. E para planejar o futuro tem que vê o presente. (Conselheiro 09)

A ciência. Porque faz muito negócio importante pra gente. Pra não jogar lixo das águas, proteger as águas. Muitas coisas! [...] Eu jogava negócios nas coisas, na água assim. Aí quando eu comecei a estudar ciência a professora falou que não podia jogar negócio, da água. (Aluno 01)

Tudin. Tem educação física também. Porque às vezes você fica forte, brinca. [...] Então, porque a gente joga futebol. Aí a pessoa fica mais forte assim, como dá uma carreira. Emagrece. (Aluno 02)

Matemática. Porque quando eu vou pra venda eu sei quanto vem quanto vai. (Aluno 03)

É Português porque Português já ensina muitas coisas, né? Porque se a gente abrir o livro de Português vai ter modos de falar, não errar. [...] Aí lá, lá vai ensinar a gente a falar direito porque se, se a gente tá num lugar e falar errado, isso vai trazer coisa. Porque a gente já tá falando errado, imagina quando crescer? E a professora um dia disse que tem muita gente que não estuda. [...] E também Matemática que muitas pessoas perguntam, né? [...] Porque Matemática já ensina a coisar o dinheiro. (Aluno 04)

Assim, eu não vou dizer, porque eu sei mais na hora de fazer eu não sei não. [...] Eu não me lembro não. (Aluno 05)

Mediante as respostas apresentadas percebemos que o aluno 01 fala que foi a disciplina de Ciências pelo fato de contribuir na preservação dos recursos naturais, no caso a água. O aluno 02, Educação Física, pois contribui na qualidade de vida. O aluno 03, Matemática, pela sua utilização no seu cotidiano. O aluno 04, Português, pelo fato de contribuir no modo de falar e escrever correto, e Matemática, pois colabora quando o mesmo

faz uso do dinheiro em seu dia a dia. Enquanto isso o aluno 05 não soube responder ou não entendeu a pergunta.

Porém, não temos a intenção de desvalorizar a contribuição das disciplinas na vida dos alunos. Mas, nos chamou a atenção a fala do conselheiro 09 que ressaltou algo muito significativo em relação à contribuição da disciplina História, pois o mesmo destaca que a história está relacionada a todos os aspectos da vida. E ainda nos questiona quando pergunta: Como vamos entender o amanhã se não conhecermos o passado? Além disso, ele lembra que o passado, o presente e o futuro andam juntos, ou seja, um depende do outro. Nessa direção, Delval (2006, p. 101-102) esclarece que a História,

estudada de outra forma pode e deve ser um elemento fundamental da formação de um ser humano livre. Pois, se dissemos que o homem deve ser, em última instância, o objeto principal da atividade escolar, para entender o homem é indispensável a história. O homem é um ser histórico, que foi se construindo ao longo de seu passado, que foi se formando a si mesmo no decorrer de sua evolução, e não podemos entender o que somos nem como é a sociedade se não entendermos o processo pelo qual chegamos até aqui. A dimensão social e a dimensão histórica são absolutamente inseparáveis.

Desse modo, a educação do campo pensa a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social. Sendo assim, trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. Partindo desta ótica, segundo Caldart (2004, p. 17-18), a educação do campo assume sua particularidade,

Que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a educação faz diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana.

A construção do PPP deve estar ancorada nos problemas da comunidade, haja vista que o mesmo tem como princípio a identidade da escola. Então, a escola não está ausente da realidade na qual está inserida. Desse modo, tudo o que faz parte da vida da comunidade tem relação com a escola, pois a realidade exterior à escola de certo modo contribui ou prejudica a melhoria da qualidade do ensino e na formação de sujeitos críticos e participativos

corroborando também para possíveis melhorias das condições de vida da comunidade. Com essas pressuposições foi que questionamos os sujeitos da pesquisa com a finalidade de saber se os problemas sociais vivenciados pela comunidade são discutidos nas reuniões de pais e mestres e na sala de aula. Porém, para responder essa questão selecionamos 05 conselheiros, haja vista que dois deles estão ligados à gestão escolar, dois são representantes dos pais e um é representante dos alunos, com também os pais e os alunos. Vejamos as respostas apresentadas:

Não. (Conselheiro 04)

Não! Isso aí... Por isso que eu te falei que não tem é... Não tá muito envolvido essas coisas. Porque grande parte dos professores também não fazem parte da nossa comunidade. Não sabem da realidade da nossa comunidade escolar. E, e com isso torna-se ainda mais difícil pra que elas tenham conhecimento. Muitas vezes comenta, mas não é discutido nada disso. [...] Porque muitas vezes, os professores vêm de fora pra comunidade e não conhece a realidade nem da comunidade e nem da comunidade escolar. Desfavorecendo muitas vezes os alunos, tachando eles que também não sabem de nada. E eles também muitas vezes não conhecem a realidade de cada um. (Conselheiro 05)

Não, não tem sido. Pois nas reuniões são tratados mais assuntos do interesse da escola, como exemplo, merenda, estruturas e comportamento de alunos. (Conselheiro 08)

Eu não sei fa, isso aí eu não sei explicar não. Eu não sei não viu. Eu não tava presente. Eu, eu não sei explicar se era discutido aqui. Eu, eu já participei de reuniões que foram discutido o problema da comunidade, mai não no setor da escola. (Conselheiro 09)

Se os problemas tem sido discutidos nas reuniões eu desconheço porque ultimamente não tenho participado da reunião, das reuniões. (Conselheiro 10)

Que eu me lembre, não. Que eu me lembre, desde que eu participo de reunião de escola, não. (Pai 01)

Até aqui nas reuniões que eu fui ainda não tinha visto ninguém falar disso não, né? [...] Que podia falar nas reuniões também, né? Fala problema, mai problema da escola. Mai esses outros problemas da comunidade, né? Ninguém fala. É fica de fora. Eu nunca vi ninguém falar nisso. Veneno... [...] Podia falar, né? Problemas vamos supor: buraco no meio da rua, coleta de lixo, esgoto na porta de casa. Tudo isso podia falar na comunidade, né? Que podia falar na reunião da escola. Quem sabe que não tinha um jeito? [...] Mai ninguém num fala, né? Falar, fala por falta de escola do filho, fala por, por mal nota, né? Que não tira nota boa. Como deve educar os fios. Mandar os fios pra escola, pra faltar à escola. Fala disso. Até onde eu vi em reunião, eu vi falar disso, né? Ninguém nunca falou. (Pai 02)

Até agora não. (Pai 03)

Não. Não professor. Na escola, na escola não. (Pai 04)

Não que eu fiquei sabendo não. (Pai 05)

Não. (Aluno 01)

Esgoto. (Aluno 02)

Pra mim, não. (Aluno 03)

Não. (Aluno 04)

Sim. Não mim lembro não, mas ela já deu assim,... Conversou com a gente.
(Aluno 05)

Considerando as falas dos sujeitos entrevistados percebemos que o conselheiro 04, secretário da escola e do conselho escolar afirma que os problemas da comunidade não são discutidos nas reuniões de pais e mestres. Como também relata o conselheiro 05, tesoureiro do conselho escolar, mas este chama a atenção para o fato de que os professores são de fora e desconhecem a realidade da comunidade local e desconsideram os saberes dos alunos. E aí fica difícil de trazer para o espaço escolar questões como essas. Mas, lembra que às vezes comenta, mas não é discutido.

O conselheiro 08, representante dos pais, afirma também que não são discutidos, pois quando se reúnem tratam de assuntos do interesse da escola, como merenda, estrutura e comportamento de alunos. Os conselheiros 09 e 10 falam que não sabem dizer porque não tem participado das reuniões. Porém, o conselheiro 09 afirma que já participou de reuniões onde foram discutidos os problemas da comunidade. Mas, em outros espaços fora da escola.

Os pais 01, 02, 03, 04 e 05 afirmam que não. Porém, o pai 02 comenta que deveriam falar sobre esses problemas, pois nas reuniões só falam de problemas ligados ao interior da escola. Os alunos 01, 03 e 04 também afirmam que não. Mas, o aluno 02 afirma que já foi discutido o problema do esgoto e o aluno 05 afirma que sim, mas não lembra qual foi o problema. Assim, segundo Delval (2006, p. 137) “para levar a cabo essa formação, convém não só contar com a capacidade e a competência dos professores, mas utilizar todas as possibilidades oferecidas pelo entorno social”.

4.8 Conquistas e desafios do PPP

A partir da implementação do PPP a escola necessita fazer uma avaliação para poder reconhecer as conquistas e quais são os desafios que a escola ainda precisa superar. Motivados por estas aspirações foi que questionamos não todos os sujeitos da pesquisa, mas apenas 05 conselheiros que representam a gestão escolar, o presidente e vice-presidente do conselho, o representante dos professores e o representante do pessoal de apoio. Mas, para facilitar a compreensão separamos os resultados das entrevistas em três partes: as conquistas, os desafios, não souberam opinar. Vejamos os resultados dos depoimentos no quadro abaixo:

Quadro 04 – Conquistas e desafios do PPP

(Continua)

SUJEITOS	CONQUISTAS	DESAFIOS	NÃO SOUBERAM RESPONDER
Conselheiro 01			“Olha, é o projeto ele foi concluído no final de novembro e foi apresentado à Secretária de Educação no início de dezembro, que foi quando houve a inauguração da escola. [...] não sei te informar como andam essas questões.”
Conselheiro 02		“O maior desafio é a família na escola, que a gente não tem mais. Era pra família se comprometer mais a escola, à educação dos seus filhos. Aí, isso é um desafio muito grande pra gente, porque a gente não temos ainda, né? A família engajada mesmo dentro da educação dos seus filhos na escola. [...] É um ponto muito importante. Deve haver no PPP, porque sem a participação dos pais a escola não caminha sozinha. A escola é uma família.”	
Conselheiro 03	“As conquistas foram muitas, né? Assim, no sentido do crescimento educacional. [...] Dos projetos que foram feitos ao longo de todo ano de 2012, né? Com empenho de todos. A supervisora, ela sempre estava ali pra, para nos orientar. Tudo era documentado. Tudo que nós fazíamos na escola, né? [...] Toda data comemorativa foi festejada. Houve aprendizagem. [...] Assim, porque a supervisora sempre dizia assim, a gente tem que colocar tudo aquilo que a gente faz em prática, a gente não pode é retirar nada de escola alguma, porque ela queria mesmo, assim, que a gente trabalhasse de acordo com a realidade do alunado.”	“Os desafios é assim, as dificuldades, eu, eu vejo, assim, que é por parte da administração. [...] Do gestor municipal. Da secretaria. A gente não teve aquele apoio que era pra ter ano passado. Não teve nenhum apoio da secretaria. Todo esforço foi daqui da comunidade escolar. [...] Mas, a partir desses projetos, a partir do Projeto Político-Pedagógico também, eu acredito que houve um resgate. [...] Porque, era até bom assim, que você pegasse as fotos antes e depois, né? Como nós enfrentamos e começamos o ano, aquela dificuldade toda, aquela perda de aluno. Se você pegar é, o censo do ano passado, a matrícula inicial dos alunos e depois as transferências devido à reforma do prédio, que estava precária mesmo.”	

Quadro 04 – Conquistas e desafios do PPP			
			(Conclusão)
SUJEITOS	CONQUISTAS	DESAFIOS	NÃO SOUBERAM RESPONDER
Conselheiro 06	“Quais são as conquistas? Uma delas, dessas conquistas eu posso citar o nome da escola, né? Que foi assim, homenageada essa professora que foi uma ilustre, né? Aqui na escola e que hoje não está mais aqui entre nós. [...] A escola ganhar um nome.”	“Desafios? [...] Evasão escolar. É, a estrutura da escola. Que muitas vezes assim, não favorece ao nosso trabalho. É, falta de material didático político. É didático pedagógico, né? Entre outros. As dificuldades são grandes, né? São inúmeras. Eu acredito que assim, por serem alunos que são trabalhadores do campo, trabalhadores rurais, são aquelas pessoas cansadas e, muitas vezes, se sentem desestimuladas mesmo. Posso dizer, e vão se deixando levar pelo desânimo. E acaba na evasão escolar. Porque quando eu falo na evasão escolar, é relacionado mesmo à educação de jovens e adultos. Agricultores, pescadores, todos tem trabalhos assim, pesados.”	
Conselheiro 07	“As conquistas eu acho que não houve. Não houve conquista porque o nosso PPP não foi usado, né? Ele não foi ele não foi debatido. Não houve aquelas reuniões pra que a gente trabalhasse dentro do PPP. Então, conquistas não teve, né?”	“Agora, desafios nós temos muito. Porque eu acho que a partir do momento que, junta direção, né? Comunidade com o corpo docente da escola então, eu acho que dar resultado, né? Então, eu acho que deveria acontecer isso. Essas reuniões pra que a gente visse, a gente relesse o PPP. Pra que a gente realmente trabalhasse nessa linha. Aí eu acho que teria as conquistas, né? São muitas conquistas a ser conquistadas. Só que atual realidade que a gente tá vivendo não tá acontecendo. [...] as supervisoras vieram pediram o PPP e leu essa única vez pra gente. Disse que a gente tinha que trabalhar dentro dessa linha. Só que eu acho que não é uma única vez, com uma única vez que a gente vai conseguir, né? Botar aquilo tudo em prática. Eu acho que deveria ter reuniões com a gente pra realmente mostrar, né? O que se deve ser feito, né? Ali dentro do PPP. Porque desde o momento que ele é feito, ele é feito voltado pra escola, né? Pra comunidade escolar. Então, a gente tem que trabalhar dentro daquilo ali. E, no entanto não está acontecendo isso. [...] A comunidade também, ela não tem é, é... Ela não tem agido dessa forma, né? Ela não tem assim, é, é procurado saber nem, nem feito nada assim, pra que esse PPP realmente venha ser implantado na escola. Não fique só engavetado, né? Ou, há reuniões na escola sim. Certo? Com a gente, professores, mas é pra outros motivos. Não pra o PPP. O PPP nunca foi assim, pela direção assim, pra dizer assim, hoje vamos ler o PPP e vamos pegar e vamos trabalhar em cima disso aqui. Não acontece. O PPP da escola está realmente engavetado.”	

Fonte: Resultados dos depoimentos dos entrevistados.

A partir dos depoimentos apresentados no quadro acima, entendemos que há uma interpretação equivocada dos sujeitos a respeito das conquistas e desafios do PPP, não especificadas, mas notáveis a partir das suas falas, como também nas contradições apresentadas entre a teoria e a prática.

O conselheiro 01 relata que o PPP só foi concluído no final de novembro e entregue à Secretária de Educação no início de dezembro e que o mesmo não sabe informar sobre essas questões, embora, como já mencionamos em outros momentos anteriores, segundo as falas de outros sujeitos a escola tenha conduzido a sua ação pedagógica com base no PPP. Mas, como? Se o mesmo só foi concluso no final de 2012.

Em relação ao conselheiro 02 este não apresenta as conquistas, mas ressalta os desafios, que no seu entender é ausência da família na escola. Como justificar essa ausência da família se o PPP tem como uma das finalidades aproximar a comunidade da escola, e, segundo alguns depoimentos de outros sujeitos, foi elaborado com a participação dos mesmos? Porém, salientamos que o mesmo desta a categoria participação que é um dos princípios da gestão democrática participativa e está inserida nos movimentos e grupos como também é uma categoria da própria educação popular.

No que se refere ao conselheiro 03, este demonstra que as conquistas estão relacionadas ao sucesso dos projetos realizados em prol das datas comemorativas. O mesmo assevera que todo esse processo foi desenvolvido no ano de 2012 quando o PPP ainda não tinha sido concluído. Notamos que há uma contradição entre prática e teoria. No que toca aos desafios o mesmo comenta que estes estão relacionados à falta de apoio da administração municipal, através da secretaria de educação. E a mesma exalta que a melhoria, ou a reforma do prédio escolar se deu a partir da implantação do PPP. Como, se o PPP ainda estava sendo construído?

O conselheiro 06 destaca que uma das conquistas foi a escola ter recebido um nome homenageando a primeira professora e a primeira gestora da escola. No entanto, destacamos que desde 06 de novembro de 2001, o prefeito constitucional do município de Sapé, José Feliciano Filho, através da Lei nº 822/2001, com base no artigo 1º denominou de Escola Municipal Maria Bernadete Montenegro a escola conhecida popularmente como Grupo Escolar de Renascença. Porém, no que diz respeito aos desafios este relata a evasão escolar, a estrutura da escola, falta de material didático e pedagógico, entre outros.

Porém, o conselheiro 07 descreve que não houve conquistas em relação ao PPP, pois o mesmo não foi usado, não foi debatido. Não aconteceram reuniões onde toda a comunidade escolar pudesse refletir a sua ação pedagógica a partir da ótica do PPP. No que se refere aos

desafios este adverte que há muitos, pois percebe a necessidade de juntar a direção da escola, a comunidade e o corpo docente para que todos possam fazer uma releitura do PPP para que assim pudesse ser colocado em prática. São muitas conquistas a ser implementadas. Mas, o mesmo chama a atenção para o fato de que a implementação do PPP não está acontecendo. E que para ser implantado é preciso o compromisso de todos, desde a comunidade local com a comunidade escolar. O mesmo expõe que há reuniões na escola, mas para discutir outros assuntos. Além disso, o mesmo indica que a gestão escolar nunca convidou os professores para discutir e refletir a implementação do PPP na escola. O conselheiro afirma que o PPP da escola está realmente engavetado.

Na condição de sujeito participante da pesquisa pude observar que o PPP não é socializado nos espaços da escola e que o mesmo se encontra esquecido dentro de um armário visto como um documento meramente burocrático.

Como já falamos no capítulo 04 temos que perceber a importância do PPP num sentido muito mais amplo do que pensamos. Temos que ter clareza de que muitas ações que não estão no PPP podem ser realizadas para o fortalecimento da própria política pedagógica, principalmente tendo em vista a escola pública. E ter a consciência de que o PPP deve orientar o cotidiano da escola, senão será apenas um documento de exigência burocrática, mas que vive adormecido dentro de uma gaveta da escola. Concordamos com Nogueira (2009, p. 26), quando diz:

Pensar em escola pública como organização faz com que os envolvidos com o PPP assumam outras questões que vão além de apenas ministrar conteúdos e educar os alunos. Claro que isso pode ocorrer se houver, como nas empresas, também um PPP calcado em estratégias e planos de ação; caso contrário, teremos novos objetivos e metas (além do pedagógico), mas que vão continuar apenas no papel, como acontece com boa parte daquilo que fora intentado na elaboração dos PPPs vigentes hoje em algumas escolas.

Por isso Medel (2008, p. 1) diz que ele “será sempre um trabalho de construção e reconstrução”, pois é projeto reflexivo e também avaliativo, estando sempre sujeito a possíveis modificações, haja vista o avanço nas conquistas dos objetivos propostos, pois se trata de um projeto que estará sempre aberto a reflexões podendo ser alterado já que é ‘contínuo’ na vida da escola.

CAPÍTULO 05

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a nossa trajetória na construção deste texto dissertativo podemos avaliar quão grande foi esta caminhada e as dificuldades na busca do conhecimento e da nossa realização pessoal, humana e profissional. Mas, ao mesmo tempo nos alegramos por termos compartilhado momentos tão significativos em nossas vidas. E, sobretudo, buscarmos e conhecermos novas alternativas que nos auxiliam e aproximam na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Portanto, remetemos a nossa historicidade a partir das experiências docentes e de camponeses e do nosso envolvimento com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), conectando esses três momentos para que pudéssemos compreender a importância do objeto de estudo para nossa vida. Todavia, ficamos realizados por estar contribuindo na discussão da temática aqui apresentada. Assim, temos consciência de que outros sujeitos sociais estão produzindo também novos conhecimentos ou novas visões acerca do projeto político-pedagógico para que possamos avançar sempre mais na busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas da cidade ou do campo.

Neste sentido, procuramos analisar o processo de construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro no município de Sapé - PB, a fim de descobrir se esse PPP dialoga com as políticas voltadas para Educação do Campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da Educação Popular.

Ressaltamos que, para nortear a nossa pesquisa, ostentamos a produção do texto dissertativo considerando alguns temas que entendemos serem significativos para arraigarmos a nossa discussão e respondermos a pergunta geradora da nossa problemática: O processo de construção e implementação do PPP da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro considera as políticas voltadas para a Educação do Campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da Educação Popular? Nesta perspectiva, focalizamos as contribuições da Educação Popular na efetivação das políticas públicas voltadas para a educação do campo advindas das lutas dos movimentos sociais do campo, as quais não são lutas apenas pela posse da terra, mas também por um projeto de educação que considere as especificidades das populações do campo, aqui em foco a dos camponeses.

Assim, debruçamo-nos sobre a educação rural e a educação do campo, procurando acompanhar a sua historicidade e as legislações que no decorrer do processo ofereceram fundamentos para sua consolidação nas comunidades camponesas. Embora ainda seja uma luta contínua nos movimentos sociais do campo ou na elaboração dos PPPs nas escolas do campo, relacionada à gestão escolar, aos gestores municipais pela sua forma de se constituir enquanto educação que contribua na formação de sujeitos críticos, participativos, emancipados e protagonistas da sua história, pois há projetos político-pedagógicos que tendem a corroborar a preservação da ideologia da classe dominante.

Procurou-se aprofundar a temática da educação como uma necessidade da própria existência humana e o anseio na busca por educação que é próprio do homem, haja vista que este é inacabado e sabe-se inacabado. Porém, na expectativa de compreender a trajetória histórica da efetivação da escola pública voltada para a formação dos sujeitos, reconhecemos que a mesma desde o seu surgimento até os dias atuais, tanto em outros espaços como em nossa sociedade desde a sua origem, vem contribuindo para as desigualdades sociais.

Desse modo, entendemos que os sujeitos que frequentam as escolas públicas recebem a educação apregoada pela ideologia dominante contribuindo para a permanência de sujeitos passivos, não atuantes na história, ou seja, uma sociedade de dominantes e dominados. No entanto, os filhos da elite estudam nas escolas privadas onde estes recebem uma educação que os torna produtores do sistema de ideias dominantes. Então, observamos que o contexto neoliberal corrobora para que os sujeitos das classes subalternizadas - aqui destacamos a classe dos trabalhadores camponeses - sejam sempre mais excluídos dos meios de produção, da participação na construção da sociedade. Porém, almejamos uma sociedade mais justa e fraterna, baseada nos princípios humanos de respeito, emancipação, justiça, liberdade e igualdade que são cabeçalhos da educação popular.

Com estes pressupostos matutemos a respeito do nosso papel como educador, seja no campo ou na cidade. Nesta direção cabe aos educadores aceitar ou não o papel que podemos desempenhar na vida do nosso alunado e avaliar se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos da função da escola e, portanto, de nossa função social como educadores. Sendo assim, surge a necessidade de uma reflexão profunda e permanente quanto à condição de cidadão e cidadã e quanto às características da sociedade. E isto significa situar-se ideologicamente. No entanto, não nos esqueçamos de que a educação é algo em movimento e que constantemente necessitamos avaliar as novas exigências das relações humanas com a finalidade de aproximá-la da vida dos sujeitos para que a mesma seja significativa para a sua aplicabilidade.

Assim, partindo da ótica da ideologia dominante a escola pública existe para servir as camadas da sociedade que não dispõem de poder aquisitivo que garanta aos seus filhos uma escola voltada para atender às reais necessidades do mundo do trabalho, ou seja, ao modelo capitalista.

No entanto, concordamos que tudo isso são verdades, mas também meias verdades: existem boas e más escolas públicas e boas e más escolas privadas. Porém, não existe uma insatisfação geral com a escola atual, seja ela pública ou privada. Mas, afinal, que escola seria ideal para nossos alunos? Diante deste questionamento podemos pensar numa escola que leve os seus educandos a questionar criticamente a realidade e que parta da realidade para transformá-la, tendo como princípio que ela não pode viver de palavras vazias, mas de palavras que se transformam em ações concretas: a ação transformadora é a marca do significado do estudo.

Então, podemos dizer que fazer esta pesquisa foi algo muito prazeroso e realizador, pois foi um momento de articular a nossa experiência de vida e profissional, bem como a insatisfação que nos trouxe a inquietude para respondermos a pergunta geradora da nossa situação-problema. Também nos sentimos comprometidos com a educação dos camponeses que desde a época da colonização do Brasil foram marcados pela negação do direito à educação, pois sob o olhar da classe dominante o povo do campo não carecia de estudo, haja vista que este deveria estar voltado para as atividades dos trabalhos braçais corroborando para que esta categoria de sujeitos fosse explorada e marginalizada na dimensão do capital.

Assim, motivados pela curiosidade impulsionamos o nosso interesse procurando demonstrar através deste texto que o nosso trabalho teve como princípio evidenciar que o PPP da escola aqui pesquisada, situada no campo, não considera as políticas voltadas para a educação do campo e as lutas desenvolvidas pela educação popular. Desse modo, notamos que mesmo a escola estando localizada no campo a mesma não está voltada para atender às expectativas dos povos do campo, considerando suas especificidades apontadas como ponto de partida para a contextualização de uma educação significadora. Além do mais, fizemos isso porque vivemos neste espaço do campo onde observamos que a realidade camponesa requer o respeito às peculiaridades dos sujeitos que nele habitam. A educação oferecida aos sujeitos do campo não pode ser uma educação urbana ampliada, mas sim uma educação que tenha vínculo com a história e os anseios do povo do campo. Não basta ter apenas a escola! A educação oferecida pela escola deve estar atrelada às vivências, dificuldades, lutas do povo do campo. A historicidade, as conquistas e as resistências dos camponeses merecem a nossa

atenção, pois a luta não é apenas por terra, mas por educação, saúde, moradia, ou seja, uma vida melhor e digna para todos.

Nesta direção, procuramos contribuir com alguns encaminhamentos apresentados no desenvolvimento deste texto para que as escolas do campo possam revisar os seus PPPs favorecendo a socialização da temática numa perspectiva de que as escolas do campo assumam a sua identidade na elaboração dos seus PPPs considerando as especificidades de cada uma delas. Porém, destacamos aqui de modo especial a reflexão a respeito da construção e implementação do PPP da EMEIEF Maria Bernadete Montenegro, haja vista que o mesmo não contempla a realidade da comunidade onde está inserida.

Portanto, queremos advertir que a intenção do nosso trabalho foi analisar o PPP da escola pesquisada e verificar se a mesma dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo e com a educação popular. E concluímos que, mesmo que na construção do texto do PPP o mesmo realce a formação da consciência crítica, as ações e as metas não contribuem para a realização da mesma.

Assim, destacamos que no nosso trabalho fizemos isso porque o PPP da escola aqui pesquisada não está fundamentado na realidade campestre da comunidade como também o mesmo não foi construído de acordo com as bases legais, desconsiderando as práticas democráticas que deveriam ter acontecido em sua construção, eliminando a participação coletiva da comunidade escolar com também da comunidade onde a escola está inserida, questionando o porquê da ausência da ostentação da educação popular na luta pela efetivação das políticas públicas da educação do campo em suas respectivas escolas.

Reconhecemos que este trabalho deu conta desta particularidade neste aspecto da educação do campo, mas temos consciência de que para a educação do campo ser efetivada está faltando ainda propriedade do assunto por parte dos professores nos espaços das escolas, ou seja, formação continuada específica para os docentes que atuam nas escolas do campo. Percebemos que a socialização e discussão dessa problemática merecem ser suscitadas nos espaços dessas escolas para que a sua prática possa ser seguida. Desse modo, estamos sugerindo que outros educadores pesquisadores possam retomar esta temática oferecendo retorno para as unidades escolares do campo na possibilidade de estar contribuindo na ampliação da mesma, como também colaborando para que as escolas do campo possam repensar os seus PPPs partindo do princípio de que estes possam expandir a efetivação das particularidades dos povos campestres.

No presente trabalho buscamos responder a pergunta geradora da problemática em foco: O processo de construção e implementação do PPP da Escola Municipal de Educação

Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro converge com as políticas voltadas para a Educação do Campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da Educação Popular? Analisamos o PPP da escola pesquisada, refletimos sobre os resultados apresentados pelos sujeitos, buscamos apoio em várias teorias críticas em relação ao objeto de estudo no sentido de como se dá o processo de construção e implementação do PPP.

Chegamos à conclusão de que os resultados revelaram que algumas passagens do PPP assinalam uma perspectiva de formação crítica, porém, os depoimentos foram numa direção contrária, visto que apontam que a construção do PPP não foi, de fato, coletiva, houve uma centralização por parte da gestão escolar. Além disso, embora o PPP tenha sido construído para o biênio 2012-2013, até hoje, 2014, ele não foi implementado e se encontra engavetado. De modo geral, concluímos que a construção do PPP da escola estudada não dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo nem com as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia et al. (Org.). **Educação na reforma agrária em perspectiva**. Brasília: Pronera, 2004.

ÁLVAREZ, Manuel et al. **O projeto educativo da escola**. Tradução de Daniel Ángel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Ismael Xavier de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O Embate Marximiano com a construção dos Sistemas Educacionais. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.

_____. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1997. (Coleção Educação Popular n. 8).

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Hilma Oliveira. Movimentos sociais e suas dimensões educativas. In: SANDKÖTTER, Stephan (Org.). **Educação para todos: roteiro discente sobre a sociologia da educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2001. p. 145-156.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD; Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Editora Abaré, 2003.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

BEISEIGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Líber Livro, 2008.

BEZERRA, Aída. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. In: _____. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

_____. **Estatuto da Terra**. Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 21 de dezembro de 1961

_____. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 29 de novembro de 1968.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo**. Brasília, dez. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais**: educação básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica (Org.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 23ª reunião anual, Caxambu, MG, 24 a 28 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/1408t.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2000.

_____. Educação do campo. In: PEREIRA, Isabel Brasil et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. v. 5.

_____. Por Uma Educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-36.

CARVALHO, Marize Souza. **Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CARVALHO, Máuri de. Lenin, Educação e Consciência Socialista. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de. Textos de Adib D. Jatene et al. **O Brasil tem jeito?** Volume 2: educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007. p. 35-72.

COSTA, Marisa Vorraber. **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

COSTA, Sidnei Alves. **Os Sem Terra e a Educação: um estudo da tentativa de implantação da Proposta do MST em escolas no Estado de São Paulo**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Papirus Educação).

ELIAS, José Cláudio Pereira. **Eça-Pé = Sapé: homenagem a minha terra**. João Pessoa: Sal da Terra, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERREIRA, Juraci Marques. **O processo histórico de Sapé (1757-2012)**. João Pessoa: Ideia, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação). v. 1.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil**; história e historiografia. Campinas: Autores Associados; HISTEDER, 2005. p. 221-254. (Coleção Memória da Educação).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Org.). **Educação popular** – Utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 114-143.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: APPLE, Michael W. et al. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252. (Coleção estudos culturais em educação).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (Org.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 33-54.

GRACINDO, Regina Vinbaes. Sistema nacional de educação e a escola pública de qualidade para todos. In: RONCA, Antonio Carlos Caruso; RAMOS, Mozart Neves. Coordenadores da CONAE ao PNE 2011-2020. **Contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2010. p. 37-52.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época; v. 70).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDER, 2005. (Coleção Memória da Educação).

MAIA, Eny Marisa. **Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. Brasília: Inep, 1982.

MAIA, Sabiniano. **Sapé, suas histórias – suas memórias**. João Pessoa: Unigraf, 1985.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universa, 2008.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

MELO NETO, José Francisco de. **Relatório parcial das atividades na disciplina Teoria em Educação Popular (relatório da pesquisa)**. Programa de Pós-Graduação em Educação (Educação Popular, Comunicação e Cultura). João Pessoa, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. 13 desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 37-43.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOREIRA, Orlandil de Lima. A democratização do Estado e a construção de uma esfera pública. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide. **Educação popular e movimentos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. p. 181-192.

MURIBECA, M. Lúcia M. **Instrumentos de fortalecimento das ações pedagógicas na unidade escolar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2006.

NETTO, J. Paulo; REIS, M. B. **Economia política** - uma introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**: guia prático para construção participativa. São Paulo: Érica, 2009.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Educação do campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e as contribuições de Michel Foucault, Jürgen Habermas e Paulo Freire. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do campo**: políticas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 8. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008. (Guia da escola cidadã, v. 7).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Da era das cadeiras isoladas a era dos grupos escolares na Paraíba. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SAPÉ. **Estatuto da Unidade Executora da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro** – Sapé/PB, 2013.

_____. **Lei nº 822/2001**. Dá nome a Escola Pública do Distrito de Renascença do Município de Sapé e dá outras providências. Sapé/PB, 2001.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

RIBEIRO, Marlene. Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais Populares. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, Florianópolis: Ed. UFSC/NUP/CED, jan./jun. 2008.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do Projeto político-Pedagógico**: Entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2000, 2004. (Coleção cotidiano escolar).

SANDKÖTTER, Stephan (Org.). **Educação para todos**: roteiro discente sobre a sociologia da educação. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2001.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil**; história e historiografia. Campinas: Autores Associados; HISTEDER, 2005. p. 89-105. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil**; história e historiografia. Campinas: Autores Associados; HISTEDER, 2005. p. 1-29. (Coleção Memória da Educação).

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Severino Bezerra da. O PRONERA e a Educação do Campo. In: GARSKE, Lindalva Maria Novaes; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da (Org.). **Educação do campo**: intencionalidades políticas e pedagógicas. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 73-83.

SILVA, Severino Bezerra da. Pedagogia da Alternância: O lugar camponês como espaço formativo. In: ARAÚJO, Ismael Xavier de; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SOUSA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto político-pedagógico da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

SOUZA, João Francisco de. **A democracia dos movimentos sociais populares**: uma comparação entre Brasil e México. Recife: Bagaço, 1999.

SOUZA, Maria Antonia de. **Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. ampl. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

_____ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular**: metamorfose e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz (Org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**: experiências e novas alternativas. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Formulário do perfil dos(as) entrevistados(as)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

FORMULÁRIO DO PERFIL DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo acerca da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro (zona rural) no município de Sapé - PB.

Agradecemos sua valiosa atenção em responder todos os itens deste formulário e lembramos que todas as respostas aqui fornecidas terão caráter confidencial e em hipótese alguma será permitida a identificação do(a) entrevistado(a).

Responsável pela pesquisa: Mestrando Ednaldo Alves dos Santos

Entrevistado(a) nº: _____

PERFIL DOS CONSELHEIROS:

01. Sexo: () Masculino () Feminino 02. Idade: _____

03. Estado Civil: _____

04. Nível de Formação:

() Nível médio () Nível médio normal

() Graduado em _____

() Especialista em _____

Ano de conclusão do curso de graduação: _____

Ano de conclusão da última pós-graduação: _____

05. Recebe alguma formação continuada ou algum curso na área de educação do campo?

() Sim Qual? _____ () Não

06. Cargo: _____
07. Tempo de atuação nesta instituição: _____
08. Reside na comunidade? () Sim () Não
09. Reside no mesmo município em que trabalha? () Sim () Não Onde? _____
10. Em que nível de ensino você atua?
- () Educação Infantil () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- () Educação de Jovens e Adultos – EJA
11. Tempo de atuação no magistério:
- () menos de 05 anos () de 05 a 10 anos
- () de 10 a 15 anos () mais de 15 anos
12. Qual o seu vínculo empregatício neste município?
- () Concurso Público () Prestação de Serviços
13. Renda mensal:
- () De 01 a 02 salários mínimos () De 02 a 03 salários mínimos
- () De 03 a 04 salários mínimos () De 04 a 05 salários mínimos

APÊNDICE B - Formulário do perfil dos(as) entrevistados(as)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

FORMULÁRIO DO PERFIL DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo acerca da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro (zona rural) no município de Sapé - PB.

Agradecemos sua valiosa atenção em responder todos os itens deste formulário e lembramos que todas as respostas aqui fornecidas terão caráter confidencial e em hipótese alguma será permitida a identificação do(a) entrevistado(a).

Responsável pela pesquisa: Mestrando Ednaldo Alves dos Santos

Entrevistado(a) nº: _____

A PERFIL DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS ENTREVISTADOS:

01. Sexo: (...) Masculino (...) Feminino

02. Idade: _____

03. Estado civil: _____

04. Nível de Formação:

() Não alfabetizado () Fundamental I incompleto () Fundamental I completo

() Fundamental II incompleto () Fundamental II completo

() Ensino médio completo () Ensino médio incompleto

() Ens. médio normal incompleto () Ens. médio normal completo

() Graduado Em quê? _____

() Cursando Em quê? _____

05. Reside na comunidade? () Sim () Não Onde? _____

06. Quem trabalha para sustentar a família?

() Pai () Mãe () Responsável Em que atividade, ou seja, o que faz? _____

07. Recebe bolsa-família?

() Sim () Não

08. Sua renda mensal é de:

() De 01 a 02 salários mínimos () De 02 a 03 salários mínimos

APÊNDICE C - Formulário do perfil dos(as) entrevistados(as)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

FORMULÁRIO DO PERFIL DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo acerca da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Bernadete Montenegro (zona rural) no município de Sapé - PB. Agradecemos sua valiosa atenção em responder todos os itens deste formulário e lembramos que todas as respostas aqui fornecidas terão caráter confidencial e em hipótese alguma será permitida a identificação do(a) entrevistado(a).

Responsável pela pesquisa: Mestrando Ednaldo Alves dos Santos

Entrevistado(a) nº: _____

A PERFIL DOS(AS) ALUNOS(AS):

01. Sexo: () Masculino () Feminino

02. Idade: _____

03. Estuda que ano/série? _____

04. Mora na comunidade onde está situada a escola?

() Sim () Não Onde? _____

05. Convive com seus pais, ou seja, com sua família?

() Sim () Não Então, com quem? _____

06. Quantas pessoas moram com você? _____

07. Quem trabalha para sustentar a família?

() Pai () Mãe () Responsável O que faz, ou seja, em que atividade?

08. Sempre estudou nesta escola?

() Sim () Não Em quais? + _____

09. Você gosta da sua escola?

() Sim () Não

10. Já ficou reprovado?

() Sim Quantas vezes? _____ Em que ano/série? _____ () Não

11. Você costuma reservar um espaço do seu tempo para estudar em casa?

() Sim (...) Manhã (...) Tarde (...) Noite () Não

12. Participa do Mais Educação?

() Sim () Não

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista da pesquisa: conselheiros

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA: CONSELHEIROS

01. O que você entende por Projeto Político-Pedagógico?
02. Em sua opinião, quem deve participar da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico?
03. Como foi construído o Projeto Político-Pedagógico da escola?
04. A construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico dialoga com as políticas voltadas para a educação do campo e as lutas desenvolvidas no âmbito da educação popular?
05. Quais são as conquistas e os desafios que a escola vivenciou a partir da implantação do atual Projeto Político-Pedagógico?
06. Em sua opinião, após a implantação do atual Projeto Político-Pedagógico houve avanços na aprendizagem dos discentes, como também mudanças no cotidiano da própria escola?
07. Independente do Projeto Político-Pedagógico os professores têm conseguido situar as disciplinas na realidade do campo?
08. O Projeto Político-Pedagógico tem contribuído com a formação da consciência crítica? Como?
09. Como você valoriza a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico na escola e a sua inter-relação com a prática?
10. Como você compreende a autonomia da escola na construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista da pesquisa: pais e/ou responsáveis

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA: PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

01. O que você entende por Projeto Político-Pedagógico?
02. Você sabe que esta escola tem um Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
03. A gestão da escola, a professora ou algum funcionário da escola, já comentou com você a respeito da importância desse documento (PPP) para a escola?
04. Você sabia que os pais ou responsáveis devem participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?
05. No seu entendimento, quem deve participar da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola? Por quê?
06. O atual Projeto Político-Pedagógico tem colaborado com algumas mudanças na escola?
07. Os conteúdos que seu filho estuda estão relacionados com a vida dele, com a vida da comunidade e com a vida no campo?
08. A sua comunidade enfrenta problemas sérios em relação a saneamento básico, água, moradia, saúde, educação, lazer, coleta de lixo, valas enormes nas ruas e até mesmo agrotóxicos. Estes problemas têm sido discutidos nas reuniões de pais e mestres?
09. O ensino oferecido pela escola tem colaborado para que seu filho ou sua filha se torne uma pessoa consciente dos seus direitos e deveres?
10. Você concorda que a vida da escola em que seu filho ou sua filha estuda é parecida com a vida de uma escola situada na zona urbana?

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista da pesquisa: alunos(as)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR

ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA: ALUNOS(AS)

01. Na sua escola tem um Projeto Político-Pedagógico?
 02. Pra você o que é Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
 03. Alguém já falou pra você a respeito da importância desse documento (PPP) para você e para a escola? Em caso positivo: Quem?
 04. O atual Projeto Político-Pedagógico tem colaborado com algumas mudanças na sua escola?
 05. Os conteúdos que você estuda estão relacionados com a sua vida, com a vida da sua comunidade e com a vida no campo?
 06. A sua comunidade enfrenta problemas sérios em relação a saneamento básico, água, moradia, saúde, educação, lazer, coleta de lixo, valas enormes nas ruas e até mesmo agrotóxicos. Estes problemas têm sido discutidos em sala de aula?
 07. O estudo que você recebe na escola tem colaborado para que você se torne uma pessoa consciente dos seus direitos e deveres?
 08. Qual ou quais disciplinas ministradas que mais contribuiu ou contribuíram para a sua vida?
 09. Você acha que a vida da sua escola é parecida com a vida de uma escola situada na zona urbana?
 10. Você gostaria de estudar outros conteúdos na escola? () Sim () Não
- Se sim, quais? _____

ANEXOS