

ESCOLAS DO CAMPO DE IVOTI: UMA PRÁXIS EM CONSTRUÇÃO

Carine Vanderlêa Dörr¹
carinedorr@gmail.com

Eixo 4: Organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas na Educação Básica (projeto político pedagógico, gestão, currículo, avaliação, cultura, políticas de acesso e permanência).

Resumo: Esta pesquisa é o resultado da reflexão sobre o processo de construção e implantação da proposta pedagógica das Escolas do Campo de I voti / RS, destacando a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na elaboração de um currículo que valorize os saberes do aluno, considerando o seu contexto sociocultural, mantendo um compromisso com a diversidade e a possibilidade criativa, sustentadas num projeto coletivo de escola. As Escolas do Campo de I voti pautam seus estudos em três categorias de reflexão - educação integral, para o campo, por meio de projetos - que foram entendidas como fundantes no processo de construção da sua proposta pedagógica. A parte empírica da pesquisa explora um exercício de escuta dos sujeitos da escola, que avaliam a trajetória percorrida, buscando valorizar o já construído, detectando as fragilidades e possibilidades de novas ações: mais investimentos na estrutura física das escolas; promoção de momentos de estudo e planejamentos dos profissionais da educação; avaliação constante das atividades propostas, entre outras. Conclui-se o estudo, destacando a necessidade do trabalho coletivo num movimento que dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real.

Palavras-Chave: Educação Integral. Educação do Campo. Metodologia de Projetos. Práxis Pedagógica.

As Escolas do Campo de I voti procuraram pautar seus estudos a partir de três questões (educação integral, para o campo, por meio de projetos), que foram entendidas como fundantes no processo de construção da sua proposta pedagógica, visto que havia um desejo das direções das escolas de ampliar a carga horária de permanência dos alunos no espaço escolar, pelo ensino e aprendizagem na perspectiva de projetos que valorizassem a cultura do campo.

Passo a apresentar esses conceitos, que nortearam a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, sustentando esse referencial em autores consultados durante o processo de elaboração do documento e naqueles com quais dialoguei no desenvolvimento da pesquisa.

1 Educação Integral

¹ Trabalha na Coordenação Pedagógica das Escolas (municipais) do Campo de I voti. Licenciada em Matemática e especialista em Gestão Escolar pela Unisinos/São Leopoldo.

A sociedade atual vem sofrendo grandes transformações. A escola, indubitavelmente, não foge à regra, pois ela também vem se modificando. O estudante de hoje, em sua grande maioria, possui uma identidade que tem íntima relação com a cultura tecno-midiática. A partir desses meios, o aluno pode exercer sua autonomia, buscando as informações de que necessita. Consequentemente, o perfil de professor também se modificou, pois precisa ajudar o educando a selecionar as informações de que necessita, refletindo sobre sua veracidade e credibilidade, além de ensinar conceitos que possam contribuir no reconhecimento dessas informações.

De encontro com as atuais necessidades de remodelação da escola, como instituição de ensino e aprendizagem, o Ministério da Educação propõe a ampliação da carga horária de permanência dos alunos nas escolas. Dessa forma, caracteriza-se a educação integral pelo reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as horas diárias de um turno proporcionam – geralmente quatro horas diárias, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos.

Nesse cenário, há uma tendência nacional das Escolas do Campo ampliarem a jornada escolar, pois acreditam que a Educação Integral vem ao encontro dos interesses, das vivências, das linguagens, das curiosidades e das singularidades dos alunos, para que tenham espaço, tempo e oportunidade de se associar ao processo de ensino e aprendizagem. Estudos realizados pelo Ministério da Educação sinalizam a necessidade de se criar uma Escola do Campo viva, pulsante, em contato com o seu entorno e em diálogo com os seus estudantes.

Consoante a essas mudanças, percebe-se que a função do professor, atualmente, é de organizar e acompanhar a aprendizagem do aluno, já que não é mais visto como o detentor do conhecimento. Sua tarefa é auxiliar os educandos a buscarem as informações de que precisam, selecionando-as num processo reflexivo, transformando-as em conhecimento. A fim de atingir esse objetivo, é necessário exercer uma prática pedagógica que medie o processo de construção do conhecimento, a saber, pela proposta de debates, troca de ideias, questionamento de hipóteses, análise dos conteúdos trabalhados a partir do já sabido, pondo em discussão determinadas ‘certezas’ que os alunos trazem consigo. Conforme Gadotti (2003, p. 37), o “professor hoje precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento”. Para que isso seja possível, é necessário que os professores proporcionem atividades que auxiliem os alunos a refletirem sobre os conteúdos trabalhados.

Partindo-se do pressuposto de que o professor deve criar conhecimento, precisamos considerá-lo um pesquisador. Consoante Paulo Freire (2004, p. 25), “não há ensino sem

pesquisa e pesquisa sem ensino”. O professor pesquisador propõe a reflexão sobre a realidade escolar, possibilitando a sua transformação. Nessa perspectiva, espera-se dos profissionais da educação, que reforcem a capacidade crítica dos educandos, sua curiosidade, tornando-os, dessa forma, seres autônomos. Assumindo o papel de pesquisador, o professor estará trazendo benefícios a si mesmo e a seus alunos, uma vez que também os motivará a terem uma atitude mais crítica e reflexiva diante dos assuntos que lhe são apresentados. A mudança de postura de um, exige adaptações do outro, já que professor e aluno estão intimamente ligados. Conforme Freire (2004, p. 33), o bom professor é aquele que consegue motivar os seus alunos através de desafios, de forma que eles tenham dúvidas, incertezas e questionem as colocações feitas pelo educador.

Sabe-se que a educação não é somente função da escola, mas sim de toda a comunidade, por isso, faz-se necessário que os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar estejam em sintonia. A família e a escola precisam dialogar, pois só assim os valores e princípios trabalhados por uma das partes coincidirão com os da outra. Através do diálogo entre família e escola, é possível observar o progresso dos educandos e objetivar um futuro melhor para eles.

Além dos conceitos trabalhados em sala de aula, destacados no plano de estudos da escola, cada educando traz consigo os conhecimentos e a cultura da realidade em que se insere. Tais saberes precisam ser considerados em sala de aula, especialmente, porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2004, p. 23). Em relação ao contexto em que as Escolas do Campo estão inseridas, é necessário ressaltar que muitos alunos vivem em uma realidade rural, sendo assim, trazem conhecimentos relacionados a esse local. Dessa forma, o professor precisa, na medida do possível, utilizar-se e/ou partir desses conhecimentos, propondo reflexões sobre os mais variados temas.

A partir dessas intervenções do professor, é possível formarmos cidadãos questionadores; participativos; críticos; conscientes não só de seus direitos, mas também de seus deveres; que aprendam a buscar o conhecimento; que possuam bons valores e que contribuam para a melhoria do meio em que vivem. Concorda-se com Freire (2004, p.48), quando diz: “Afinal minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. E a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” Nessa perspectiva, enquanto profissionais da educação das Escolas do Campo, destacamos no Projeto Político Pedagógico nossas expectativas em relação aos alunos, isto é, intencionamos que sejam cidadãos ativos na sociedade, que contribuam positivamente para seu crescimento.

Nós, seres humanos, não só somos seres incompletos e inacabados como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazendo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos. (GADOTTI, 2003, p. 47).

Ensinar e aprender são ações que precisam acontecer a partir da interação com o outro, na vivência e troca de experiências e não na transmissão de conhecimentos prontos. O aprender não é acumular conhecimento e sim compartilhar – partilhar, construindo outra forma de pensar, de entender e se reconhecer no contexto em que está inserido.

A aprendizagem vai além dos conteúdos básicos, integra, principalmente, o contexto social, histórico, político e econômico da sociedade em que estamos inseridos. O que aprendemos precisa significar para nós, caso contrário, não tem sentido nenhum estarmos aprendendo. Precisamos aprender para a vida. O aprender precisa extrapolar a sala de aula, ir além das quatro paredes, buscando interagir com o mundo.

Por isso, a escola precisa ser:

(...) um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade. O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar a vida. (GADOTTI, 2003, p. 51).

Nesse cenário de reflexões sobre professor e aluno, sujeitos inseridos numa sociedade contemporânea, trazem-se possibilidades de “dar sentido”² a escola que temos por meio da educação integral.

No Brasil, ainda que as propostas de implantação da educação integral nas redes públicas sejam recentes, a defesa de uma escola pública para atender crianças não apenas em período parcial, mas de maneira integral, surgiu com Anísio Teixeira (1900-1971). Esse educador marcou a história da educação brasileira ao longo do século XX com sua atuação política e suas ideias, fundamentadas especialmente nos postulados teóricos de John Dewey (1859-1952).

A Escola Nova, especialmente a que se inspirou no pensamento de Dewey, pretendeu criar novas bases para o reconhecimento da “autoridade pedagógica”. Bases que dispensassem a existência de um acervo cultural fechado de antemão e que permitissem a livre expressão e desenvolvimento das diversas individualidades e culturas, apostando na possibilidade de um encontro delas em algum ponto a ser descortinado. (CAVALIERE, 2002, p. 7).

² Grifo da autora.

Anísio Teixeira defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade, por isso acreditava que era preciso empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral, abrangendo todas as dimensões da vida da criança.

Anísio Teixeira (1959, p.79), pensava na implementação de um sistema público de ensino para o país, que propunha uma educação em que a escola desse às crianças:

seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono que vive.

A concepção de educação integral de Anísio Teixeira tem, como uma de suas bases, a formação para o progresso, o desenvolvimento industrial, caracterizando-a assim pelos aspectos político-desenvolvimentistas. Coelho (2004, p.8) afirma que Anísio Teixeira propõe:

que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1959, p.79 apud COELHO, 2004, p.8).

Em consonância às reflexões de Anísio Teixeira, o Ministério da Educação sinaliza a implantação de escolas de turno integral por meio de dispositivo legal, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que determina:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Mais recente, tem-se como embasamento legal a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (CNE/CEB 7/2010), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. No artigo 36, o documento expõe as concepções do Ministério da Educação sobre o período integral:

Artigo 36. Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas, e solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, consequentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do

processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

A Resolução, no seu Artigo 37, também delibera sobre a proposta pedagógica e o currículo das escolas que funcionam em tempo integral:

Artigo 37. A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente vulneráveis.

§ 1º. O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

Ressalta-se que as discussões sobre a educação integral não se limitam à ampliação da carga horária de permanência do aluno na escola, mas sim, à concepção que se tem de aluno como um sujeito inteiro, concebendo suas vivências e experiências. Gonçalves (2006, p. 3) contribui para essa reflexão, pois destaca que:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

Acrescentamos, ainda que o sujeito multidimensional é um sujeito *desejante*, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

A autora, em suas pesquisas, enfatiza que as famílias de classes com maior poder aquisitivo têm meios de proporcionar uma educação ampliada para seus filhos, pois, é comum, essas crianças e adolescentes frequentarem aulas, no contraturno, de línguas, danças, esportes, enfim, têm acesso a outros espaços culturais. As famílias compõem para seus filhos uma “agenda de investimentos educativos” (GONÇALVES, 2006, p.4), oferecendo uma suplementação do horário escolar, com atividades de aprendizagem. Por isso, a autora afirma que os estabelecimentos de ensino particulares já oferecem atividades extracurriculares no seu contraturno.

A pesquisadora ainda destaca que ao projetarmos a ampliação de carga horária em escolas públicas, devemos pensar principalmente em modelos que sejam eficientes para atender a demanda de alunos que são atendidos nestes espaços. Gonçalves (2006, p. 3), afirma que a ampliação da carga horária deve contemplar propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens:

Isso não significa apenas trabalhar com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem.

Desta forma, os profissionais das escolas que integram o cenário desta pesquisa, conforme destacado no Projeto Político Pedagógico, acreditam que só faz sentido pensar na ampliação da carga horária, ou seja, na implantação da Escola Integral do Campo, se considerar uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário ampliado represente um aumento de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Com o objetivo de atender a um aluno integral, optou-se por criar uma grade de horários que possibilitasse a escolha, pelo educando, das atividades em que deseja participar.

Nesta sistemática, cada aluno frequenta as aulas do currículo oficial³ num determinado turno e no contraturno, participa de atividades extras. A escola oferece estas atividades em três dias da semana, porém o aluno opta em quais dias quer vir. Inicialmente, cada aluno deve optar por dois dias semanais extras, mas se tiver interesse poderá frequentar os três períodos semanais.

Seguem as propostas de atividades extras sugeridas aos alunos nesse primeiro ano de implantação do projeto:

Quadro 4: Quadro de horários – Modelo 1 – 5^a a 8^a séries

	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Manhã 5 ^a e 6 ^a séries	Manipulação	Práticas Agroecológicas	Artesanato
	Hora de Estudo		
	Recreio	Recreio	Recreio
	Práticas esportivas	Expressão Corporal	Empreendedorismo Rural

³ Currículo oficial é o currículo definido pela Secretaria Municipal de Educação, comum a todas as escolas da rede, em que há registros dos conteúdos a serem desenvolvidos por ano/série.

Tarde 7 ^a e 8 ^a Séries	Artes Cênicas	Práticas Agroecológicas	Manipulação
	Recreio	Recreio	Recreio
	Empreendedorismo Rural	Expressão Corporal ou Informática	Práticas Esportivas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 5: Quadro de horários – Modelo 2 – Educação Infantil ao 5º ano

	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
4º e 5º ano Manhã	Práticas Esportivas	Grupo de Convivência	Empreendedorismo Rural
		Informática	
	Recreio	Recreio	Recreio
Educ. Inf. ao 3º ano Tarde	Manipulação	Práticas Agroecológicas	Artesanato
	Empreendedorismo Rural	Não tem atividades ⁴	Práticas Esportivas
	Informática		Recreio
	Recreio		Manipulação
	Artes Cênicas		Recreação
	Jogos dirigidos		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No currículo regular, os alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais continuam tendo um período semanal com o componente “Cultivando Chás”, além das atividades propostas no contraturno. Nestas atividades conhecem o nome de chás e seus usos, o período de plantio, secagem, armazenamento, fundamentação teórica, e também podem conhecer diferentes tipos de temperos, como usá-los, reaproveitamento de alimentos (talos, folhas), produção de herbário (exsicata), etc.

Toda a proposta de currículo, competências, habilidades e objetivos da Educação Integral foram definidos no início do ano letivo de 2011, pelos profissionais que trabalham com cada uma das atividades e /ou áreas de conhecimentos citadas anteriormente.

⁴ Os alunos da Educação Infantil ao 3º ano não têm opção de atividades para o contraturno nas quartas-feiras.

2 Educação no Campo

Outro princípio fundante da concepção de ensino adotada pelas Escolas do Campo é a escolha por uma aprendizagem no campo que também seja *do⁵* campo e voltada *para⁶* o campo. Apesar de parecer um mero jogo de palavras, tal postura procura incentivar os estudantes destas localidades a encontrar também na sua escola um lugar acolhedor, onde possam se sentir à vontade e que seus hábitos, vivências, conhecimentos, habilidades e competências sejam aliados ao processo de significação da aprendizagem, pela valorização e legitimação de seus saberes no contexto escolar.

Na construção do Projeto Político Pedagógico, corroboramos com Arroyo (2001), que atenta para que nós, professores e gestores, não esqueçamos que não é justo nenhuma ação política engajada, desvincular os sujeitos da ação educativa dos seus processos formadores, ou seja, tirar o aluno do campo para estudar, ou levar até o campo um ensino calcado em ideários urbanos. Os alunos de vivências campesinas constituem-se sujeitos em dimensões sociais, políticas e culturais diversificadas das que os livros didáticos, as políticas educacionais, e os métodos de ensino se forjam, o que faz do processo de ensinar e aprender no campo, um desafio, visto os poucos olhares que se debruçaram a pensar estas nuances e a necessária reflexividade que nem todos os envolvidos nestes contextos procuram ou pretendem construir.

Pensar em uma Educação do Campo é também permitir visualizar um futuro diferente do presente, em que os alunos de hoje serão os sujeitos defensores de um projeto popular de desenvolvimento do campo no amanhã, valorizando estes conhecimentos orgulhosamente como seus, não fraquejando frente à estereotipação, esvaziamento, mitificação e relegação de seus saberes. De acordo com Arroyo (2001, p.14), o que se busca é uma

[...] educação que garanta direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, socialmente produzidas e acumuladas, mas também que este contribua na afirmação de valores e da cultura, das auto-imagens, e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo.

Para isso, continua Arroyo (2001), a escola ainda é o lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades. Não se pretende, com isso, fechar horizontes, mas abri-los para o mundo *desde⁷* o campo. O “chão”⁸ que pisam e as vivências que carregam consigo servirão como ponto de partida.

⁵ Grifo da pesquisadora.

⁶ Grifo da pesquisadora.

⁷ Grifo da pesquisadora.

⁸ Grifo da pesquisadora.

O movimento de diferenciação da educação rural surge com Freire, no final da década de 50, a partir da sua preocupação com questões que dizem respeito às diferenças sociais, à justiça social e à transformação social. Baseando-se em suas vivências na América Latina, Freire projetou em seus primeiros textos uma visão de sociedade caracterizada por relações de poder e dominação.

Os profissionais das Escolas do Campo entendem que os conhecimentos adquiridos no campo, especialmente nas suas vivências cotidianas, possam ser valorizados, fazendo destes, ferramentas que lhes permitirão vislumbrar uma sociedade baseada em qualidade de vida, sustentabilidade, atividade profissional subsistente e rentável e de valorização comunitária. O termo ‘Educação no Campo’ na perspectiva de Fernandes (2006, p.26), nasceu “[...] das demandas dos movimentos sociais camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”.

O que se percebe historicamente, é uma desvalorização do contexto rural. Os pais dos alunos relatam que quando crianças sentiam vergonha de falar de onde vinham, pois frequentemente eram ridicularizados e chamados de colonos, na forma pejorativa. A figura do Jeca Tatu (um caipira de barba rala e calcanhares rachados – porque não gostava de usar sapatos, era pobre, ignorante e avesso aos hábitos de higiene urbanos), personagem criado por Monteiro Lobato, ilustra como muitas pessoas urbanas veem a pessoa do campo.

Há ainda que se considerar que a Educação do Campo surge de um outro “olhar” sobre o rural, em que questões como a relação campo-cidade estão muito presentes. Por muito tempo, a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores é a que considera o campo como lugar atrasado, do interior, do arcaico. Nas últimas décadas, consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. (LINDEMANN & MARQUES, 2007, p.2)

É com esta visão sobre o campo, que as escolas pesquisadas, pretendem romper paradigmas existentes, embasados nos estudos de Arroyo (2011, p.2):

A defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Consequentemente a defesa de sua cultura, identidade, saberes, valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais. Esta visão das políticas públicas ultrapassa a estreita visão de respostas a demandas dos interesses da expansão das fronteiras agrícolas e dos interesses do agronegócio.

Fernandes (2006) entende o campo como território, como espaço de vida ou ainda como um espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. As

Escola do Campo, corrobando com este pensamento, enfatizam que neste contexto se inserem pessoas, pois compreendemos que é neste território e deste que constroem suas existências.

A Resolução nº 7 (CNE/CEB), de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, define Educação do Campo, em seu Artigo nº 38:

Artigo 38. A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

A Resolução nº 1 (CNE/CEB), de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, define a identidade da escola do campo em seu Artigo nº 2, parágrafo único:

Artigo 2. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nesse contexto, recorre-se ao artigo 40 da Resolução nº 7 (CNE/CEB 7/2010) que traz embasamentos legais para o currículo construído nas Escolas do Campo de Ivoti:

Artigo 40. O atendimento escolar às populações do campo, [...], requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos [...].

§ 1º As escolas das populações do campo, [...], ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam.

Atualmente, desenvolvem-se três atividades no contraturno, que atentam especificamente para as questões do Campo: Práticas Agroecológicas, Empreendedorismo Rural e Manipulação.

No campo teórico das reflexões sobre a educação integral no campo, traz-se agora para o palco das discussões, o entendimento de autores sobre a educação por meio de projetos.

3 Educação por meio de projetos

As Escolas do Campo de I voti encontraram na metodologia de ensino por projetos (HERNANDEZ, 1998), uma concepção de matriz curricular que atende a demanda de objetivos gestados pelas escolas. Esta se funda no chamado *método globalizado* de ensino, que pretende estabelecer ao invés de acumulação de saberes, o senso de articulação destes. O tema ou problema de investigação, utilizado como ponto de convergência da elaboração de um projeto, é o que norteia a significação dos conhecimentos. Sua função é articuladora e procura incorporar relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras. Esta posição pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude interpretativa das complexidades do próprio conhecimento humano. Nesse sentido, Morin (1981), trata de “colocar o saber em um ciclo”, ou seja, aprender a articular pontos de vista disjuntos em um ciclo ativo de interpretações. Procura-se nesta concepção ainda, a valorização de experiências, sejam elas as já vividas, ou a oportunização de novas, uma vez que elas e a educação representam um só processo.

Para isso, o currículo é visto como uma espiral e as disciplinas se rearranjam em linguagens ou áreas de conhecimento. Os professores são responsáveis, via um planejamento coletivo, por enriquecer e potencializar os olhares a respeito do tema/objeto investigado. O conhecimento transversalmente analisado acaba por complexificar sua apreensão, tornando-o mais significativo pela forma plural como passa a ser tratado.

Dessa forma, utilizam-se como referência para a organização e elaboração de um projeto as seguintes etapas: definição de um conceito; problema geral; perguntas adjacentes cuja resposta pode contribuir para o problema geral; superação dos limites da matéria; construir um índice do que será realizado (aluno); estabelecer consonâncias entre índices; pesquisa – fontes, visitas, especialistas, aulas teóricas, familiares dos alunos.

O grande desafio lançado aos professores, nesta concepção de ensino, de acordo com Hernandez (1998), é a que as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-las são levados adiante pelos alunos e não só pelos professores. Isso acarreta ao professor a necessidade de “olhar por sobre o muro” (HERNANDEZ, 1998, p.29) que a disciplina da qual possui conhecimento inabalável ante ele a colocou.

A discussão sobre pedagogia de projetos não é nova. Ela surge no início do século XX, com John Dewey. Já nessa época, a discussão estava pautada numa concepção de que educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente.

A partir do momento em que temos definido que aluno queremos formar, as Escolas do Campo encetam um trabalho com a proposta de projetos de forma inter-polি-transdisciplinar⁹.

O importante não é apenas a ideia de inter e de transdisciplinaridade. Levamos em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, “ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se” (MORIN, 2006, p. 115).

As atividades pedagógicas de cada turma são pensadas a partir de suas vivências, saberes e experiências considerando ainda a manifestação de diferentes ritmos, tempos, dificuldades, potencialidades dentre outras.

Para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante é preciso ver se ele inquietou os alunos. Os temas geradores dos projetos, seus conteúdos específicos e a maneira como eles serão desenvolvidos não são propostos apenas pelo educador. Trata-se de uma ação coletiva envolvendo educador, educando, instituição e comunidade. A escolha dos temas e conteúdos específicos a serem trabalhados é de responsabilidade de todos.

O tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum, originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto. (...) O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Todos eles analisam, de diferentes perspectivas, o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir conjuntamente o projeto. (...) Em qualquer caso, trata-se de defini-lo em relação às demandas que os alunos propõem. (HERNANDEZ, 1998, p. 67).

Os profissionais das Escolas do Campo propuseram utilizar a metodologia de projetos a partir de 2011. E, para efetivar esta proposta foi previsto um planejamento coletivo quinzenal, reunindo todos os professores de cada escola para discutir e planejar os projetos que são/serão desenvolvidos com os alunos.

No primeiro semestre foi desenvolvido um projeto comum nas três escolas, tendo como principal objetivo trabalhar a identidade e o resgate histórico dos alunos do campo, socialmente e no espaço em que se inserem. As habilidades desenvolvidas foram:

⁹ Conforme Morin (2006):

- Interdisciplinar: significa troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser algo orgânico.

- Multidisciplinar: constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns.

- Transdisciplinar: trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe.

apresentação oral, plano de pesquisa, saber ouvir, pesquisar e relatar. Essas habilidades sustentaram-se nas ações de pesquisa, escuta e socialização.

Procurou-se com este projeto uma valorização da comunidade, entendimento de como estão inseridos no meio, suas raízes e definição de perspectiva de futuro.

O Projeto de Aprendizagem das Escolas do Campo consiste na construção de um espaço diferenciado de aprendizagem, onde a construção do conhecimento se dá através da utilização de assuntos de interesse dos alunos, expressos pelas perguntas formuladas por eles, propostas pela sua curiosidade sobre determinado assunto no intuito de fomentar a pesquisa científica.

A partir dessas perguntas, os alunos são organizados por assunto, em grupos multisseriados, orientados por um professor que, junto com eles, planeja o trabalho e orienta a pesquisa. Esses alunos precisam produzir material escrito, com a utilização de recursos disponíveis, como forma de apresentação da sua pesquisa à escola, respondendo a pergunta inicial.

Tem-se, nesta forma de trabalho, a expectativa de que ocorra não somente um ensino por projetos, mas sim, uma aprendizagem por projetos, pois os alunos e professores, em cooperação, escolhem o tema de pesquisa, considerando a realidade do educando, satisfazendo a curiosidade, o desejo e a vontade do aprendiz. Pretende-se construir o conhecimento, tendo o professor como problematizador e orientador e o aluno como agente da sua aprendizagem.

Considerações Finais

A partir dos diálogos vivenciados nesta pesquisa¹⁰, pode-se perceber que o processo de construção da proposta pedagógica das Escolas do Campo de Ivoti não se sustenta apenas no aumento da carga horária de permanência dos alunos na escola, mas sim, de um aumento:

(...) quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas em todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p.5)

¹⁰ Esta pesquisa deu voz e espaço aos sujeitos das escolas, participantes do processo de construção da proposta pedagógica. Mas os diálogos não serão explicitados neste registro.

O mapeamento das falas dos sujeitos da pesquisa, ancorado no referencial teórico delineado no desenvolvimento do trabalho, ratifica as concepções que estamos gestando, num movimento da “busca pelo diferente, quer seja numa perspectiva de tensão entre o tradicional e o rupturante” (CUNHA, 2006, p.59) ou na busca de um novo formato metodológico de trabalho, alterando a lógica tradicional de suas aulas. E é nesse contexto que acreditamos que a educação integral no campo precisa compreender e permitir olhares de complementaridade entre o sujeito do campo e o da cidade, sendo que um não (sobre) vive sem o outro. Dessa forma, é necessário:

(...) tomar como ponto de partida a realidade mais próxima torna-se um facilitador da aprendizagem, mas é preciso que se avance no sentido de chegar ao conhecimento mais amplo, o que se reverterá na capacidade de análise e intervenção desta realidade. (PRONERA, 2005, p.22)

Não podemos negar os conhecimentos que os alunos possuem, precisamos valorizá-los na escola, sinalizando o ensino e aprendizagem de outros saberes, ampliando os cenários de referência dos educandos. Também valorizamos a permanência do aluno no meio rural, por isso a proposta de educação integral envolve os alunos em apenas dois dias semanais no contraturno, pois defendemos que os discentes precisam ter tempo para vivenciar as situações do cotidiano com sua família, numa dinâmica entre o presente, o existencial e o concreto, como afirma Freire (2006 a, p.100)

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conteúdo de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só a nível intelectual, mas no nível da ação.

A proposta pedagógica das Escolas do Campo ainda está em fase de implantação. Ela foi gestada no coletivo das três escolas, com a participação de diferentes segmentos das comunidades escolares, que nesse ano estão vivenciando seus ajustes. Cabe destacar que, de acordo com Hernandez (2000, p.300) esta “nunca começa do zero. Sua origem está vinculada à trajetória de cada escola e às diferentes culturas pedagógicas”. Nesse contexto, baseados nos estudos deste autor, podemos afirmar que a proposta pedagógica das Escolas do Campo de Ivoti, têm indicadores de inovação, pois,

(...)surge ou parte dos professores... há um grupo que o impulsiona ou propõe... há vontade de mudança nas concepções e nas atitudes, e não só na organização curricular... atua com independência profissional em relação à Administração,

embora considere o aspecto legal e as prescrições curriculares... tem conexão com as expectativas das famílias e com as necessidades dos alunos...contribui para a satisfação profissional e pessoal dos professores e, indiretamente, introduz mudanças no sistema escolar... está aberto ao contraste com outros grupos de professores... considera-se que as contradições são parte do processo inovador... necessita de reflexão crítica para não se transformar em uma prática rotineira. (HERNANDEZ et al, 2000, p. 298).

Todavia, é importante destacar que, como sujeitos integrantes desse processo de mudanças, precisamos, constantemente, nos avaliar, num exercício de escuta das diferentes vozes que constituem o cotidiano da escola, assegurando o que está dando certo e procurando alternativas para continuar na busca contínua da melhoria na qualidade do ensino.

O estudo indicou a necessidade de ampliar e garantir os momentos de estudo e planejamento, de investimentos na estrutura física das escolas, na intenção de proporcionar diferentes espaços adequados para aprendizagem. Também sinalizou a importância de revermos as atividades propostas, percebendo os interesses dos alunos, em atendimento às diferentes faixas etárias.

Nessa pesquisa, ao avaliar a trajetória percorrida no processo de construção da proposta pedagógica das escolas do Campo de Ivoi, buscamos valorizar o já construído, detectando as fragilidades de nossas intervenções, sinalizando possibilidades de novas ações.

No entanto, é preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo esse processo. Sabemos que:

Um trabalho individualizado dificulta a crítica, pois a ausência do outro impede o confronto e a recriação de ideias. Coletivamente, entretanto, fica garantida a pluralidade de ideias e caminhos, estimulando um olhar mais crítico para a realidade. Este movimento dá condições para que cada um se fortaleça como sujeito e, no coletivo, torne-se mais competente para formular alternativas viáveis de transformação do real. (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p.23)

Durante o desenvolvimento deste estudo, várias perguntas foram respondidas, todavia, tantas outras surgiram. Dentre essas, concluo essa pesquisa destacando o seguinte questionamento: Será que quando as mudanças apresentadas na proposta pedagógica em estudo se normatizarem e passarem a fazer parte da vida cotidiana da escola, o trabalho terá acabado? Uma pergunta que, no contexto da docência, instiga-nos à produção de outra pesquisa.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto imagens.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- _____. **Por um Tratamento Público da Educação do Campo.** Disponível em <www.classiserra.com.br/cid/30arq.doc> Acesso em: 01. out. 2011.
- _____; CALDART; R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do Campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 19. out. 2011.
- _____. **Resolução nº 1 (CNE/CEB).** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Diário Oficial da União, Brasília, 3 de abril de 2002.
- _____. **Resolução CNE / CEB 2/2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 2008.
- _____. **Resolução CNE / CEB 4/2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de Julho de 2010, Seção 1, p. 284.
- _____. **Resolução CNE/CEB 7/2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de dezembro de 2010.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilella. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, nº 81, dezembro, 2002.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia Universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. SP: Junqueira&Marin, 2006.
- ESTEBAN, Maria Teresa. ZACCUR, Edwiges Zaccur (Orgs.) **Professora-pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNANDES, B. M. In: BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

- _____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006c.
- _____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.
- _____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 47 Ed. São Paulo: Cortez, 2006b.
- Gadotti, Moacir. **AUTONOMIA da escola: Princípios e propostas.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Boniteza de um sonho.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Disponível em: www.educacaoassis.com.br/site/upload/divulgacao/?arquivo...pdf. Acesso em: 22. set. 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando.; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. Fernando [et al.]. **Aprendendo com as inovações nas escolas.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IVOTI. Escolas do Campo. **Projeto Político-Pedagógico.** I voti, 2010.
- LINDEMANN, Renata Hernandez. MARQUES, Carlos Alberto. Princípios Pedagógicos de um Projeto de Educação do Campo: um diálogo com a perspectiva freiriana. Trabalho nº 74, apresentado no 9º Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Santa Catarina, 2007.
- MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1981
- _____. Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- PRONERA. **Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.** Florianópolis: 2005. Disponível em <www.ced.ufsc.br>. Acesso em: 19. out. 2011.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n° 73, jan/Marc, 1959.