

RESIGNIFICANDO O PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE CAÇAPAVA DO SUL – RS

Mariângela Lindner Fighera¹ - Universidade Nacional de Tres Febrero

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: O presente trabalho visa conhecer um pouco da história da Educação do Campo e analisar se há relação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas do Campo de Caçapava do Sul e a realidade sócio cultural em que estão inseridas, tendo em vista que atualmente o PPP é único para todas as escolas multisseriadas com realidades distintas. O projeto pedagógico deve ser pautado em princípios que vejam o campo como espaço próprio de vida e de realização da humanidade, com a participação da comunidade, através da “Gestão Democrática”, Art.3 inc. VII da LDB. Este processo de construção coletiva, por todos os segmentos da comunidade escolar, deverá ser investigado durante o trabalho de pesquisa, averiguando a participação substantiva na construção deste projeto. A metodologia utilizada no trabalho foi um estudo de caso nas escolas multisseriadas do município de Caçapava do Sul – RS, onde foi consultada uma bibliografia correspondente às escolas do campo, Projeto Político Pedagógico e prática educativa dos professores. Foram coletados dados como observações, questionários e entrevistas com os professores e diretoras das escolas multisseriadas; numa perspectiva qualitativa e quantitativa. Concluímos que o Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo é considerado bom pela maioria dos professores, mas que deve passar por um processo de reavaliação com a participação mais efetiva da comunidade e que contemple as características próprias de cada região formando uma identidade, afirmando uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa.

Palavras Chaves: Projeto Político Pedagógico; Escolas do Campo; Gestão Democrática.

Um Pouco da História da Educação do Campo

No decorrer do século XX (décadas de 1930 – 60), a intensificação dos processos de urbanização/industrialização e a valorização do mundo urbano, identificado à modernidade, em detrimento do rural, visto como sinônimo de atraso teve por efeito anular e/ou minimizar as políticas educacionais voltadas para os segmentos rurais.

Com efeito, o camponês e o campo eram realidades destinadas a desaparecer em proveito do desenvolvimento da agricultura de mercado vista como fator de progresso. Segundo a narrativa desenvolvimentista, que entre nós fincou pé a partir da década de

¹ Especialización en Maestría en Políticas y Administración de la Educación.

1930, o campo seria subsumido ao urbano através das relações de mercado e das tecnologias e políticas identificadas ao urbano e ao desenvolvimento do capitalismo.

A “Revolução Verde” e o avanço do “agronegócio” apontavam justamente na extinção do campo e dos camponeses num futuro próximo. Por seu turno, a modernização da agricultura demandava políticas educacionais destinadas a valorizar a atividade agrícola enquanto produtora de mercadorias para abastecer a indústria, expressão maior de desenvolvimento econômico (fosse a partir de uma lógica capitalista ou socialista). Neste quadro, a organização camponesa, geralmente associada à subsistência, aparecia como um entrave ao progresso e a integração social.

Remonta deste período (1930 – 60) uma série de projetos voltados para a educação rural apoiado por instituições norte-americanas, comportando desde iniciativas governamentais como a “Aliança para o Progresso” até entidades ligadas ao capital monopolista como, por exemplo, a Fundação Ford.

Por outro lado, também havia uma significativa inserção de partidos de esquerda e da Igreja junto às populações rurais. Estas iniciativas educacionais implicavam mobilização e luta de grupos camponeses que sofriam efeitos da modernização no campo. A experiência dos grupos políticos de esquerda e da Igreja Católica junto aos camponeses ensejou uma experiência educacional inovadora no campo, cuja expressão maior foi a “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire que, depois, contribuiu para a criação de estudos rurais focados na relação entre movimentos sociais e campo.

Pode-se dizer que, o campo tem sido bastante negligenciado pelo Estado, haja vista a insuficiência de políticas públicas e, durante muito tempo, certo distanciamento da academia frente aos camponeses. Em boa medida o interesse pelo campo, tanto por parte dos órgãos públicos como dos pesquisadores, se deve, em grande parte, ao poder de pressão dos movimentos sociais no campo, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST. Contudo, frente aos temas ligados ao mundo urbano, os investimentos em educação e pesquisa no campo continuam subdesenvolvidos.

Neste sentido, é relevante ter em mente a diferença entre **educação rural** e **educação do campo**, enquanto o primeiro termo se liga ao paradigma do “capitalismo agrário”, caracterizado, entre outros aspectos, pela subalternidade do campesinato frente aos processos de valorização do capital, o segundo, ligado ao paradigma da “questão rural”, entende os camponeses enquanto sujeitos históricos, dotados de cultura, identidades e interesses particulares.

Os camponeses são sujeitos capazes de pensar, agir, ter autonomia de escolher quais os projetos que são de interesse individual e coletivo construindo sua identidade. Com apoio financeiro do estado, através de Programas, que é direito de todo cidadão, terá condições de gerir seu próprio desenvolvimento sustentável, gerando rendas econômicas e sociais para a comunidade do campo.

Temas como escola, professores, políticas para educação, educação e movimentos sociais, trabalho e relações de gênero tem ocupado um lugar importante na agenda dos estudos sobre educação no/do campo. De modo geral, a escola rural costuma ser descrita e analisada em suas insuficiências e descompassos frente às necessidades e valores das populações camponesas. Neste sentido, propõe-se uma escola do campo feita com e pelos sujeitos que vivem no campo (camponeses, trabalhadores, índios). Uma possibilidade de ação seria a edificação de pesquisas sobre professores e políticas públicas para a educação no campo, articulando estas a formulação de programas educacionais adequados às populações camponesas. Aí, cabendo destacar tanto a luta pela construção de currículos identificados a realidade dos sujeitos do campo, como também a participação e abertura dos educadores para os movimentos do campo.

Outra questão seria o fato que os estudos sobre a escola rural e a realidade das populações camponesas, examinados com maior acuidade no âmbito do currículo escolar, têm apontado para o descompasso entre a escola rural e as populações camponesas, o que, entre outros aspectos, sugere o desconhecimento da burocracia estatal frente à realidade dos trabalhadores do campo. Tanto a Escola, currículos e professores/educadores do campo não refletem a realidade do urbano, mas, juntos com os sujeitos do campo, procuram compreender a realidade, as contradições e possibilidades que emergem dos movimentos do campo. Uma interação com os movimentos sociais e educação no campo lapidaria questões relativas à escola rural frente à experiência dos movimentos sociais, procurando aí indicações para a formulação de políticas públicas e criação de currículos e saberes adequados às necessidades dos camponeses.

A **educação no/do campo**, que remonta a década de 1980, marca uma inflexão frente à antiga educação rural. A principal diferença entre ambas concepções educacionais diz respeito a identificação da educação no campo com o ponto de vista, interesses e valores dos camponeses, trabalhadores rurais e grupos indígenas, portanto, guardando um salutar distanciamento em relação aos discursos estatais e/ou empresariais.

Esta mudança de perspectiva se deve menos a empatia e/ou maior sensibilidade dos educadores e pesquisadores em relação ao mundo rural e mais a visibilidade alcançada pelas populações rurais no cenário nacional (e mesmo internacional) nas últimas décadas.

As políticas voltadas para a educação do campo não são encaradas como aspectos secundários de um projeto de “desenvolvimento e/ou integração nacional” passando a serem vistas como resultantes de demandas e participação de grupos e classes particulares, capazes de organização e mobilização que, em alguns casos, vai além dos marcos do Estado Nacional. A educação do campo surge no bojo dos movimentos sociais do campo e tem papel importante na criação dos projetos de desenvolvimento sustentáveis ligados a essa experiência.

Certamente que a consciência planetária de uma crise ambiental sem precedentes, o descrédito em relação às narrativas desenvolvimentistas, a valorização de patrimônios culturais e de identidades tradicionais contribuem para a maior visibilidade e também para a valorização dos coletivos humanos que vivem no campo.

Nesse sentido, uma “História da educação no campo” deve possibilitar aos trabalhadores rurais e camponeses avaliarem as diferentes concepções e práticas educacionais construídas para o ambiente rural, entenderem os interesses e projetos sociais que animam essas práticas e discursos e, por aí, conferir aos alunos subsídios para que esses possam fazer suas próprias escolhas e juízos frente a sua realidade. Mas também valorizar suas identidades e modos de vida, construindo uma cidadania plena, isto é, que ultrapassa a concepção de sujeitos consumidores de direitos feitos em outras instâncias. Trata-se de criar condições para que estes coletivos estabeleçam e mantenham seus territórios.

A história do Brasil denuncia como funcionou a lógica que durante mais de 500 anos constituiu a grande propriedade rural, o controle dos processos político, econômico e cultural por uma minoria de fazendeiros chamados de oligarcas, ou seja, poucas famílias detinham o poder para legitimar um modelo de governar o país.

Durante o período colonial brasileiro (1500-1822), todo aquele que fosse considerado como filho de branco e índia ou negra não tinha direito a herdar terras. Dessa forma, os escravos, os índios e esses mestiços deram início à formação da classe camponesa no Brasil, pois os mesmos estavam privados do direito à propriedade, ou

seja, era um contingente significativo de pessoas pobres vivendo sob a exclusão de uma sociedade que tinha como modelo de trabalho o escravismo. (POLI, 2008, p.21).

Segundo Laura de Mello Souza (1982), essa população era ao mesmo tempo livre e pobre. Considerados por ela como “desclassificados”, uma vez que não tinham posição definida naquele modelo de sociedade. Eram posseiros, agregados ou moradores de favor que vendiam sua força de trabalho para sobreviver, mas não participavam do processo produtivo da sociedade, portanto, além de explorados, eram considerados excluídos do processo produtivo e da vida social do período. (SOUZA, 1982).

Oriundo deste processo se percebe como aconteceu o processo de acumulação de terras nas mãos de poucas famílias. Séculos mais tarde, esse fator foi decisivo para a organização de movimentos sociais do campo organizados que reivindicam a redistribuição das terras pelo governo brasileiro através do processo da Reforma Agrária: as Ligas Camponesas na década de 50 e 60, no nordeste brasileiro e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST a partir da década de 80 são os mais conhecidos e combativos movimentos sociais organizados.

Na década de 90 há um reascendo dos movimentos camponeses em todo mundo (Via campesina, 1992) em resposta a globalização capitalista que transformou os recursos naturais e os alimentos em “mercadorias”, o que atacou diretamente a soberania alimentar e o modo de vida das comunidades camponesas.

A partir dos anos 90, os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito.

O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1997) teve como pauta o “Conceito de Povos do Campo: cultura como modo de vida, relação com a produção, tempo e espaço, meio ambiente, organização da família e do trabalho”.

Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p.22):

Tendo por base essa preocupação MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, UNB – Universidade de Brasília decidiram constituir uma articulação

nacional por uma educação do campo, cujo marco é a I Conferência Nacional por Educação do Campo ocorrida em 1998, em Luziânia, estado de Goiás, com o objetivo de mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação e contribuir na reflexão político-pedagógico partindo das práticas já existentes.

A I Conferência Nacional em 1998 privilegiou as seguintes temáticas:

“Desenvolvimento Rural e Educação no Brasil: Desafios e Perspectivas; Situação da Educação Rural no Brasil e na América; Política Pública em Educação no Brasil; Municipalização; Financiamento da Educação; Política Educacional para as Escolas Indígenas. Neste encontro ainda foram apresentadas experiências em educação infantil, ensino médio e profissionalizante, educação de jovens e adultos e formação do magistério.

Ao final da conferência foi produzido um documento-síntese dos compromissos, desafios, propostas e ações para os educadores e educadoras do campo. Tal processo teve o mérito de “recolocar o rural, e a educação a que ele se vincula, na agenda política do país. (...) Para a afirmação de um processo rico e promissor de Construção da educação básica do campo”.

Segundo (Kolling, 1999, apud CARVALHO, M. 2003, pág. 22):

Nessa conferência os movimentos afirmam a educação e a escola do campo na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo... Ao lutarem para além do direito da escola, estão resgatando a dignidade dos sujeitos históricos, ao fazerem a luta no campo e do campo, lutam contra a expropriação da terra, a terra que lhes garanta sua reprodução e da sua família. Pelo direito de serem homens iguais, fazer-se humanamente homens, pela conquista dos direitos humanos, direito a terra, à saúde, e educação... em luta constante para romper com as “cercas do latifúndio da ignorância e do capital”. Luta que não se restringe apenas ao plano da produção, também ao plano das relações sociais por disputas de projetos de interesses opostos, diversos e antagônicos (camponeses e proprietários têm significados bem diferentes na história). Campo aberto de disputa de concepções de escola e formação (CARVALHO, M. 2003, pág. 41).

Muitas ações são elaboradas pelo Estado e por Organizações não governamentais, no sentido de "ajudar" o homem do campo a se sentir “gente”, muitas dessas ações contribuem para dificultar qualquer possibilidade de organização e luta por seus direitos, criando situações ilusórias e paliativas que desviam seu olhar do seu problema real. Essas ações parecem mais uma mordaca, que, como vimos em nosso pequeno histórico da luta pela terra no Brasil, funciona como a Lei de Terras de 1850 ou como o

Estatuto da Terra de 1964, conseguindo garantir a terra na mão de poucos, o trabalho semi-escravo e o aumento do lucro para os latifundiários.

A elaboração do conceito de Educação do Campo com o MST é fundamentalmente, a discussão do modelo de desenvolvimento capitalista em que estamos imersos e seus efeitos na vida do Homem do campo. Essa discussão não quer pensar ou criar alternativas ao capitalismo, mas sua ação visa à superação desse modelo. Essa abordagem necessita e produz uma pedagogia própria, que é instrumento para leitura crítica de mundo, como estratégia para prática de uma educação para superação do modelo capitalista.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo aconteceu em agosto de 2004, também, em Luziânia,/GO com a participação de 1.100 representantes de Movimentos Sociais, Sindicais, Organizações Sociais e Universidades, vindos de todo o Brasil. Definiu-se a ampliação de novos campos de luta para a Educação do Campo, sinalizando a consolidação de um projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. Recolocou-se o campo e a educação na agenda política do país, impulsionada pela luta pela democratização do acesso a terra e à educação escolar, como direito de todos e dever do Estado.

A II Conferência por uma Educação do Campo reafirmou posições tiradas na I Conferência, expôs diferentes experiências de educação do campo em andamento, aprofundou as discussões sobre políticas públicas específicas para o campo, servindo, ainda, para reforçar o processo de articulação com os apoiadores dessa causa social, e para comemorar as conquistas obtidas por força dos mais de seis anos de mobilização em torno dessa causa. Dentre os avanços destacados, está o fato de se ter conseguido colocar a Educação do Campo na agenda de discussão do Governo Brasileiro, e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução Nº01 CNE/CBE de 03 de abril de 2002.

A Declaração Final da II Conferência explicita os princípios da luta por um projeto de sociedade justo, democrático e igualitário que “se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio”, contemplando o desenvolvimento sustentável do campo, onde a educação desempenhe um papel estratégico. Esse documento ao defender a superação da dicotomia campo-cidade e a necessidade de se estabelecer relações de interdependência entre esses dois polos, procura reafirmar a concepção de campo como espaço de múltiplas possibilidades.

Ainda na II Conferência, a Educação do Campo foi tratada como uma questão nacional que necessita de políticas públicas a fim de elevar a escolarização dos povos do campo, a partir do diálogo entre os movimentos e as organizações sociais e sindicais, e as esferas federal, estadual e municipal.

A Resolução nº 8 de 07 de Junho de 2004, institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo no Sistema Municipal de Ensino de Caçapava do Sul.

Baseada na legislação vigente, referente à educação no campo, em 2005 elaborase a Proposta Pedagógica nas Escolas Municipais da Zona Rural.

É uma Proposta baseada na Constituição, onde é levado em conta o que a criança e o adolescente trazem do seu cotidiano, considerando a sua bagagem cultural, ao longo de sua história de vida, na integração com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convivem neste caso aqui, refere-se ao meio rural.

Um novo olhar para as escolas do campo

O grande problema da educação como um todo e da brasileira, em particular, é que ela, claramente, diz formar para a vida e ocultamente, vai selecionando, classificando as pessoas para serem incluídas ou excluídas. A cidadania só poderá ser constituída quando a educação respeitar as diferenças e diversidades do ser humano, construindo uma sociedade democrática e igualitária.

O processo deve fornecer circunstâncias favoráveis para que o sujeito construa sua própria identidade, desenvolvendo todas suas potencialidades. É fundamental que a educação desenvolva uma consciência crítica no indivíduo, para que ele torne-se “humano” num ambiente de amor e prazer.

Segundo Danilo Gandin: “Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado.” (1994, p.57).

A participação da comunidade neste processo educativo é de fundamental importância, tendo em vista que todos têm condições de direitos de descobrir novos caminhos. Somente através da ação conjunta da comunidade escolar é que podemos mudar os rumos sociais. Atualmente existe uma significativa participação da comunidade escolar, voltando à educação para sua realidade.

A Gestão Democrática é um dos fatores que a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 prevê no Art. 3 inciso VII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino. Visando a participação da Comunidade Escolar e Conselhos Escolares e a participação dos Profissionais da Educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola.

A participação é fundamental para a nação que tem consciência de seu papel na construção da cidadania. A construção da igualdade social, a redução das desigualdades econômicas, a ampliação do espaço da cultura nacional e o respeito à diversidade. O reconhecimento do direito à diferença e a ampliação do conceito de cidadania, não apenas vinculado aos que vivem na cidade. A educação aparece como um direito constitucional a ser assegurado a todos os brasileiros, como condições para a formação humana e para o exercício da democracia.

O Conselho Nacional de Educação, através da resolução CND/CEB1, de 03 de Abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas escolas do Campo no Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

A resolução CNE/CEB nº. 1, de 03/04/2002 estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo e reconhece que o campo deve ser considerado território de programação e investimentos técnicos e pedagógicos diferenciados, superando a cultura arraigada historicamente na sociedade brasileira que imagina o campo ou como espaço exótico ou ambiente marcado pelo atraso, por incapacidade natural de seus habitantes.

Para a maioria das famílias rurais a passagem pela escola do campo é a única oportunidade em suas vidas de adquirir as competências que lhes permitiriam eliminar as principais causas internas ao desenvolvimento rural.

Paulo Freire (1997) propõe uma instrumentalização que subsidia o aluno no processo ensino aprendizagem, tendo em vista alterações na prática social. Portanto, na visão dele devemos considerar a experiência de vida e do contexto para construir um processo pedagógico eficiente. Através da participação a aprendizagem torna-se significativa de fato, de conceitos, de procedimentos e atitudes cumprindo duas condições essenciais: conteúdos significativos e uma atitude favorável do aluno para sua

aprendizagem relacionando o que aprende com o que sabe, participando organizadamente e ativamente para a democratização da sociedade.

Segundo Paulo Freire (1997): É através da participação que aprendizagem torna-se significativa de fato, de conceitos, de procedimentos e atitudes cumprindo duas condições essenciais: conteúdos significativos e uma atitude favorável do aluno para sua aprendizagem relacionando o que aprende com o que sabe, participando organizadamente e ativamente para a democratização da sociedade.

Segundo Piaget (1936/1975 p. 388): “(...) a interação do sujeito e do objeto é tal, dada à interdependência da assimilação e da acomodação, que se torna impossível conceber um dos termos sem o outro.”.

O conhecimento, para Piaget (1975), além de colaborar com a teoria de que para aprender é necessária a integração de dois polos: o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento, que a socialização do ato de aprender. O ser humano precisa ser levado a atingir seus objetivos almejados pelas diferentes concepções de homem, para que possa realizar-se o mais plenamente possível sob diferentes pontos de vista.

O maior compromisso do educador é de acompanhar a caminhada do seu aluno. Precisa saber e coletar informações de interesse cognitivo com os olhos na aprendizagem, interagindo com outros pontos.

Deve dar prioridade para a construção permanente do conhecimento, mediante ações que partam da problematizarão, visto que esse tipo de situação que o estudante encontrará na sociedade em constante mudança da qual deve ser sujeito.

Neste contexto é necessário que o educador busque sua renovação com competência, qualidade de vigilância sobre si mesmo, coerência, amar o que faz saber respeitar o ser humano e acreditar que é possível sonhar.

Baseando-se nestas teorias, o Projeto Político Pedagógico deve desenvolver nos alunos sua autonomia, responsabilidade, espírito de cooperação, criatividade, solidariedade e autoestima positiva, integrando escola, família e comunidade.

Segundo Gandin (1995): o relacionamento do professor com a comunidade escolar é de suma importância, visto que o educador precisa dela para desenvolver seu trabalho de forma mais completa, como: manter a escola ajudá-la a conservar e colaborar no progresso educativo dos alunos. Este relacionamento deve ser claro, aberto e qualquer dúvida deve ser esclarecida em reuniões. Nenhum trabalho com o aluno frutificará sem o auxílio da família. Se estivermos querendo formar alunos sadios,

precisamos dar uma educação sadia, buscando na criança o que ela tem de boa. Este é o ponto de partida: valorizar a família.

Uma Proposta baseada na Constituição, onde é levado em conta o que a criança e o adolescente trazem do seu cotidiano, considerando a sua bagagem cultural, ao longo de sua história de vida, na integração com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convivem neste caso aqui, refere-se às escolas do campo.

Para que se consiga efetivar as mudanças desejadas na educação, no ambiente escolar e resgatar a aprendizagem para que esta se torne significativa é preciso transformar. Entretanto, transformar concepções e mudar a prática exige muito estudo para fundamentar as atividades na escola, para conseguir entender e intervir na realidade, realizando a verdadeira leitura do mundo, Freire destaca: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção do mundo” (FREIRE, 1998, pág. 110).

Sendo assim, a escola deve ser um local real da construção de conhecimentos capaz de desenvolver o homem conseqüentemente a sociedade ideal para os nossos dias e preparar cidadãos para viverem na sociedade atual. A escola precisa estar aberta a diversidade, ou seja, trabalhar com as diferenças dos alunos.

Deve-se pensar numa renovação pedagógica que esteja sempre em busca de novidades que atendam as necessidades de seus alunos, flexível, incentivando a criança e o adolescente a desenvolver o seu potencial, a partir da realidade particular. Desta forma é necessário que os educadores estejam em constante formação, tenham maior sensibilidade e pensamento crítico acerca do aprender dos alunos.

Garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo é de fundamental importância, mas colocar em prática uma proposta educativa que ali desenvolva e o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo, será um desafio.

É neste contexto, caracterizado pelo atraso do campo e do forte apelo da cidade, que se procura analisar o papel que está se desempenhando a educação aqui considerada enquanto escolarização. O enfoque que hoje se privilegia mantém a preocupação com a formação básica do cidadão. Entende-se que temos que trabalhar o cidadão trabalhador do campo como alguém que tem sido excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência e se organiza nas reivindicações dos seus direitos.

Segundo Arroyo(1982):

“Os pais que põe seus filhos na escola não esperam que esta lhe ensine habilidades, bons hábitos ou atitudes, esperam antes de tudo, que lhes ensine a ler, escrever e contar, que lhes de o que eles pais, não podem transmitir, que os instrumentalize com o saber básico necessário para se defender.” (ARROYO, 1982).

Como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisso está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

O primeiro desafio é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que educação está presente nessa oferta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando à humanidade mais plena e feliz.

Não basta ter escolas no campo: é necessário (re) construir escolas do campo com um Projeto Político Pedagógico visando às causas, aos desafios, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. É necessária uma proposta de educação básica que assuma de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um projeto de desenvolvimento do campo. Isso tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios e concepções e métodos pedagógicos. Que concepções e que princípios pedagógicos constituem a opção brasileira no campo da educação e que permitem a construção da identidade de uma escola no campo.

A escola do campo tem a missão propriamente educativa de formar hábitos de observação da natureza e estabelecer uma corrente de simpatia entre as crianças, de um lado, e a terra de outro e um sentimento de atração que vincule à vida do campo e as atividades agrícolas. A sua eficácia será quase nula, enquanto não tomar a si a tarefa de se tornar o centro da vida da comunidade rural, apertando, cada vez mais, os vínculos que devem prender a escola e a família, a escola e a população dos campos.

É necessário pensar uma proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural e urbano, que é o elemento positivo das contradições em cursos, ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Há traços culturais do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns

valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento. Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

Com certeza esta afirmação faz com que o professor bem orientado possa transformar sua escola em um centro da comunidade em que: os membros da comunidade possam ouvir e ler coisas úteis e tomar conhecimento do mundo, encontrar alguma recreação sadia em certas modalidades simples de jogos, resolverem problemas locais, interar-se do que realizam os filhos da escola e participar da educação que ela realiza, em razão dos interesses e objetivos da família.

Criar a verdadeira escola do campo com todas as funções que lhe devem ser atribuída é, também em grande parte, mudar a atitude das populações rurais para com as instituições escolares. Qualquer mudança de atitude requer trabalho de persuasão, que pode ser mais ou menos longo. O principal agente desta persuasão tem que ser o professor. Daí a importância da sua formação, o que significa que a escola do campo, em vez de qualquer um que saiba ler, escrever e contar exige um especialista que deverá ter a formação adequada.

Contextualização das escolas do campo

O município de Caçapava do Sul possui seis distritos e neles estão distribuídas com oito escolas multisseriadas, onde atuam 20 professores num total de 188 alunos.

Cada distrito tem suas peculiaridades, alguns se destacam pela agricultura, pela pecuária, mineração e os pontos turísticos que aparecem em quase todos os distritos mostrando a diversidade econômica a ser explorada, refletindo esta situação na área educacional da escola do campo.

As escolas do campo apresentam diferentes realidades. Os alunos das escolas multisseriadas são filhos de trabalhadores rurais, assalariados, nas propriedades das comunidades locais. Em 2005, foi elaborado um Projeto Político Pedagógico comum a todas as escolas do campo e uma reavaliação de um único regimento padrão que foi elaborado em 2001 com sugestões dos professores das escolas.

Alguns professores permanecem na escola durante a semana, retornando somente no final de semana para a cidade, devido não haver transporte. Mas a maioria

dos professores mora na cidade e se deslocam para a escola no transporte escolar durante a semana. Poucos professores pertencem à comunidade escolar.

As formas de lazer das comunidades não são muito diferenciadas, é comum participarem de torneios, reuniões, dançantes, rodeios, carreiras, bingos, marcação de animais, etc. Os pais costumam levar seus filhos nas atividades promovidas pela escola e nos eventos realizados nas comunidades vizinhas. Há diversas etnias nas escolas do campo deste município. Dentre esses grupos étnicos, destacam-se principalmente alemães, italianos e negros.

Segundo o censo das Escolas do Campo o 76% dos pais tem o nível de escolaridade incompleto no Ensino Fundamental, existindo 8% de pais analfabetos em algumas comunidades, 10% de pais com Ensino Médio.

Existe CPM (Conselho de Pais e Mestres) em todos os estabelecimentos de Ensino das Escolas do Campo. Algumas escolas têm o Clube de Mães e o Conselho Escolar; estas entidades têm um bom relacionamento com os educadores e auxiliam nas decisões a serem tomadas.

As escolas municipais do campo necessitam de recursos pedagógicos e tecnológicos para que os educadores possam desenvolver aulas motivadas e conseqüentemente a aprendizagem aconteça com maior eficácia. São poucas as escolas que possuam rádio, televisão e outros recursos audiovisuais que possibilitem um enriquecimento no ambiente educacional.

Quanto à instalação elétrica, todas as escolas possuem. Para atendimento da merenda escolar, apenas duas escolas possuem refeitório, nas demais os alunos são servidos na própria sala de aula. Algumas escolas não tem funcionária, a própria educadora é quem prepara a merenda, às vezes com auxílio das mães que realizam este trabalho voluntário.

Duas das escolas do campo nucleadas oferecem Educação Infantil e ensino fundamental com séries iniciais e finais, as demais oferecem as séries iniciais do ensino fundamental onde todas são classes multisseriadas, das quais a educadora atende todas as séries em uma sala de aula.

O acervo bibliográfico precisa ser ampliado, os livros didáticos são escolhidos pelos professores, o pedido é enviado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), o qual envia diretamente para as escolas durante o programa Nacional do Livro Didático e muitas vezes também são doados das escolas da Zona Urbana, onde possuem em grande quantidade.

Os educadores buscam sugestões de livros, revistas, fitas e outros materiais na Secretaria de Município da Educação e Cultura, a qual dispõe desses materiais para pesquisa e empréstimo.

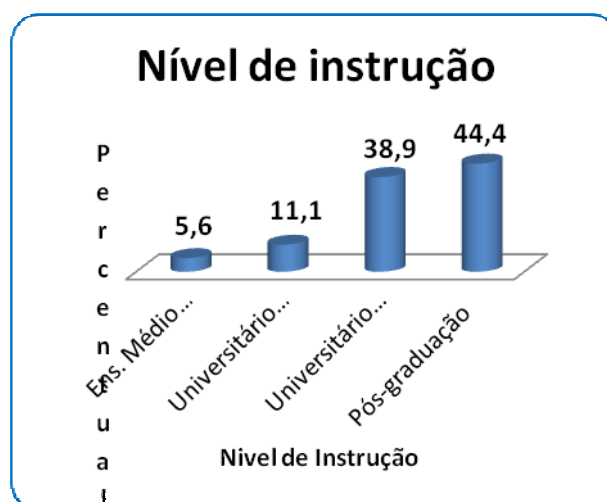
As escolas encontram-se na sua maioria em condições precárias quanto a sua estrutura, necessitando de reformas, ampliações e construções novas. As mesmas desenvolvem atividades preparando o educando na sua formação intelectual, pois os mesmos concluem o quinto ano e continuam seus estudos com sucesso, sem grandes dificuldades, com exceção de alguns alunos que apresentam problemas de aprendizagem precisando de atendimento especial por parte de especialistas em educação, também existem casos de desinteresse por parte do aluno e da família.

Os professores da escola procuram trabalhar integralmente, dando ênfase a conteúdos em que julgam mais necessários a vida escolar do aluno, como leitura, produção de texto, conhecimentos matemáticos exercitando o raciocínio e valores sociais a serem preservados pela pessoa. As situações cotidianas são pouco valorizadas e a partir delas são trabalhados conteúdos programados no currículo. Devido à maioria dos professores morarem no urbano, apresentam dificuldade em trabalhar os conhecimentos que são significativos para o aluno.

ANALISE DE DADOS

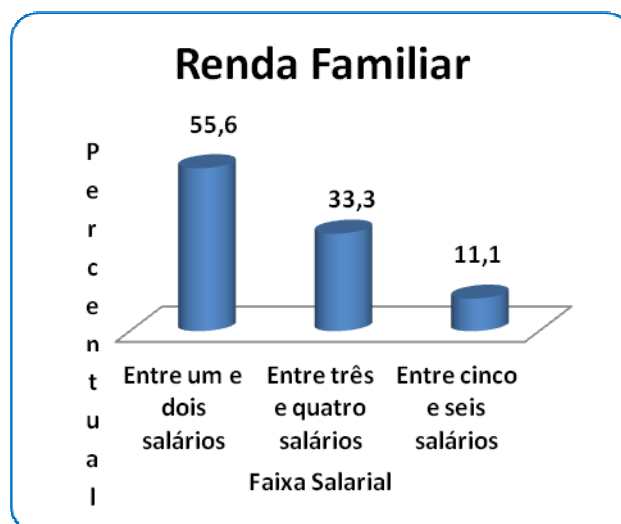
Como base no objetivo da pesquisa, na síntese dos resultados obtidos na análise das informações fornecidas pelos participantes, das observações realizadas no contexto escolar, tornar-se possível formular algumas considerações sobre o estudo desenvolvido.

Foram entrevistados dezoito professores, onde foi constatado o percentual do nível de instrução satisfatório, sendo que 5,6%(n=1) concluíram o ensino médio, 11,1(n=2) não concluíram o curso universitário que iniciaram, 38,9%(n=7) concluíram o curso universitário e 44,4%(n=8) após concluir sua formação superior implementaram-na com um curso de pós-graduação.



Fonte: Primária, 2011

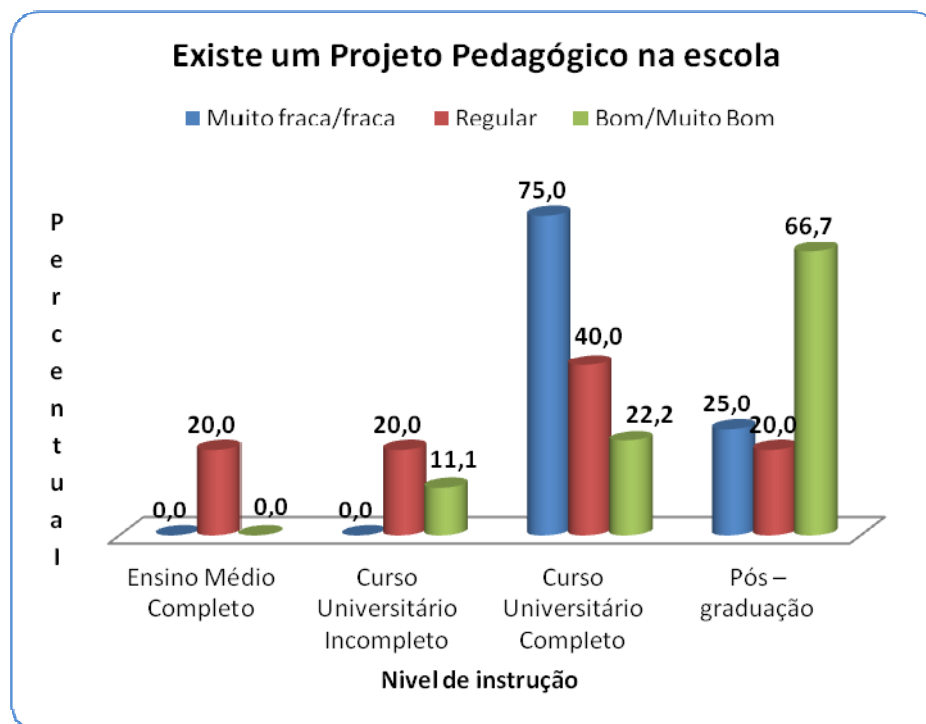
Quanto à renda familiar tem-se que 55,6% têm como renda familiar entre um a dois salários mínimos, 33,3% tem renda familiar entre três e quatro salários e 11,1% de cinco a seis salários mínimos. Observa-se que a renda familiar é baixa na maioria dos professores do campo a média de um a dois salários, leva os mesmos ao desestímulo no trabalho.



Fonte: Primária, 2011

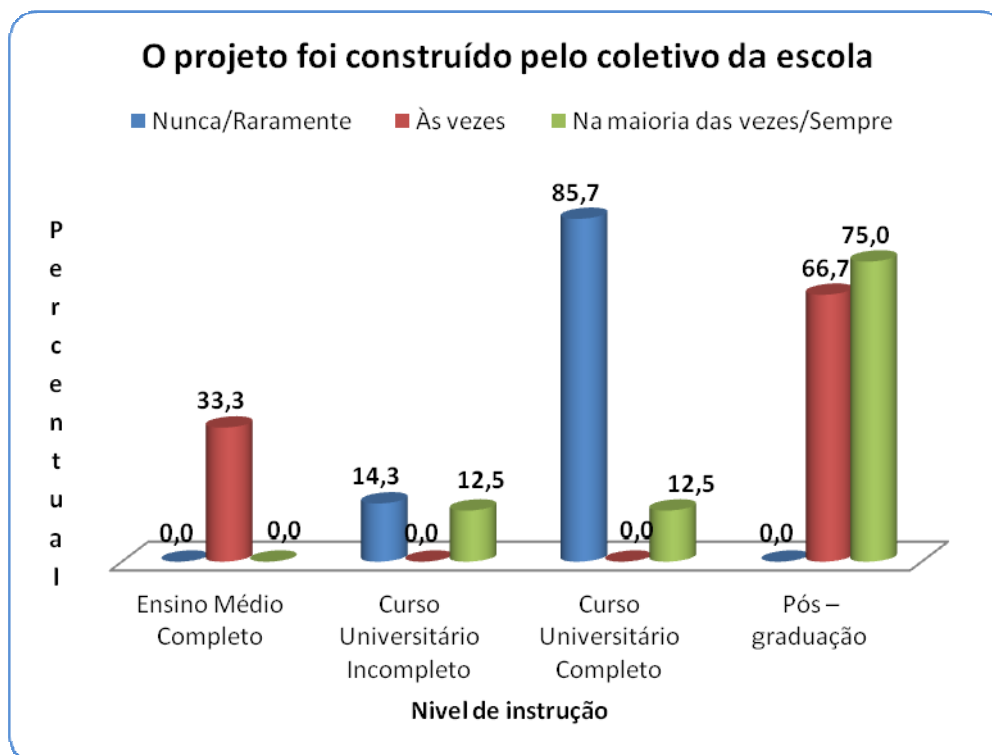
Ao analisarmos a opinião dos professores em relação ao projeto pedagógico verifica-se que para 22,2% não existe um projeto político pedagógico, para 27,8% este projeto é incompleto, e para a maioria dos entrevistados, 50,0% há um projeto pedagógico que satisfaz completamente as necessidades da escola.

Ao verificarmos o total de pontos para a avaliação do PPP, pode-se afirmar que metade dos entrevistados classifica como bom e que os demais consideram o PPP incompleto ou que não existe.



Fonte: Primária, 2011

Com relação à construção do projeto político pedagógico, tem-se que para 66,7% dos entrevistados o projeto foi construído com a participação de uma parte da comunidade escolar, dentre estes temos os entrevistados com pós-graduação, 85,7% temos aqueles que acreditam que a participação do coletivo foi muito fraca, pode-se verificar que os entrevistados que cursaram o curso universitário completo, são os que defendem esta opinião.

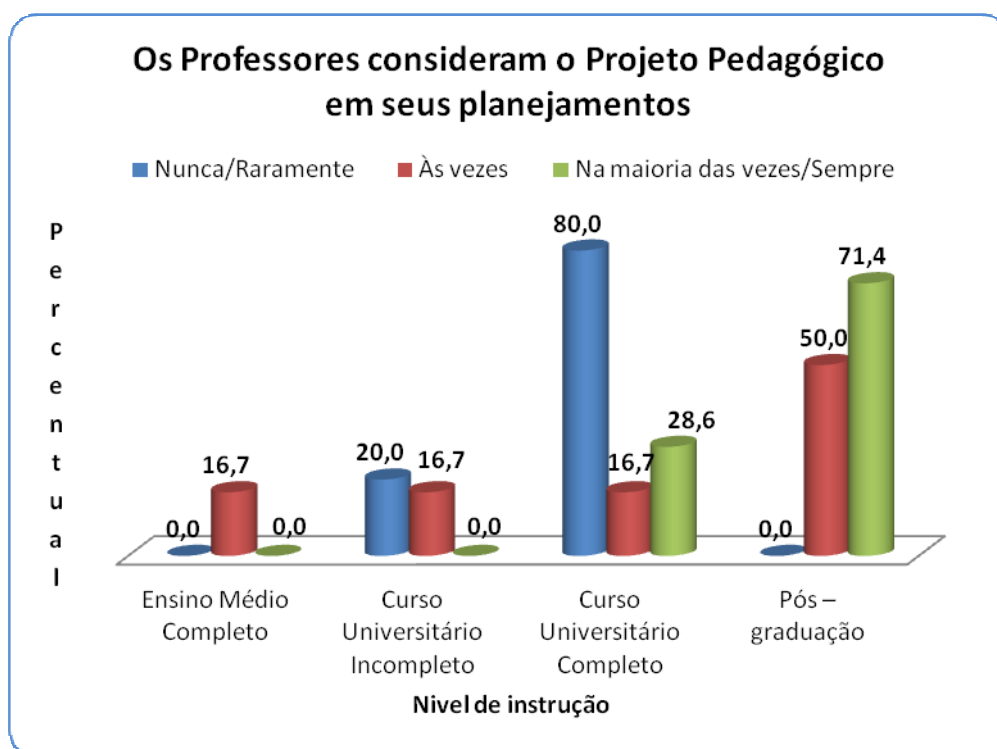


Fonte: Primária, 2011

Quanto ao aspecto social das oito escolas observadas somente duas apresentam uma proposta de trabalho voltado aos interesses da comunidade como hortas comunitárias, onde os alunos juntamente com os pais aprendem o plantio das hortaliças, cursos de artesanato e culinária. As demais escolas constam no Projeto Político Pedagógico a participação da comunidade, mas na realidade não acontece, devido vários fatores externos, como transporte, integração família escola.

A prática do professor se apresenta desarticulada com relação à cultura da realidade que está inserido o aluno. Desta maneira, o ensino realizado vem perdendo seu significado para o educando, ficando o ensino desvinculado da necessidade do mesmo, para tornar-se um cidadão conhecedor das relações social, culturais, econômicas e políticas do seu meio.

Os professores entrevistados consideram que 27,8%(n=5) raramente consideram o projeto pedagógico em seus planejamentos, 33,3%(n=6) utilizam o projeto pedagógico às vezes para o seu planejamento e 38,9%(n=7) na maioria das vezes utilizam o planejamento pedagógico para construir seu planejamento escolar.



Fonte: Primária, 2011

Observa-se que não existe uma proposta reflexiva da sua ação educativa e cultural com o meio, há uma preocupação com o desenvolvimento do conteúdo, descuidando sua função social de desenvolver um sujeito integral, comprometido com o meio em que está inserido.

Segundo os dados é necessário dar um maior significado ao Projeto Político Pedagógico e ao processo de ensino e aprendizagem, requer se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam á escola. Tendo que manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas para se ter possibilidades de sucesso no ensino não quer dizer que devemos omitir o fracasso, pelo contrário, significa conseguir desenvolver o que se propôs.

Paulo Freire (1997) acreditava que as emoções impulsionam as ações éticas: o amor e a raiva. Dois sentimentos antagônicos que mexe com nossas emoções e nos fazem acreditar que o processo de transformação é possível.

Considerações Finais

Nessa perspectiva, a prática do professor precisa mudar, o planejamento diário tem que estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, é necessário

relacionar os conteúdos ensinados com o saber empírico do aluno, inserindo-o na escola como uma dimensão do saber. Não como único adequado, o que levaria a discriminação desta comunidade rural, mas como um saber construído e que tenha eficácia própria na vida e no trabalho para os alunos, construindo sua identidade.

É necessário repensarmos os conceitos relativos a currículo, ensino aprendizagem e avaliação tendo claras as concepções de sociedade, pessoa e educação desejada, a partir da realidade de cada comunidade.

Os elevados índices de evasão e repetência trazem à tona a discussão do conteúdo curricular, sua utilidade e validade para os alunos das camadas mais pobres da população.

Apesar da tendência crítica, a teoria e a prática curricular nem sempre estão integradas as tendências e interesses da comunidade.

As questões curriculares estão sendo discutidas e definidas, através dos espaços institucionais definirão tendências do campo contemporâneo, resgatando a democratização.

Segundo análise do trabalho sugiro que todas as escolas do campo de Caçapava do Sul resignifique seu Projeto Político Pedagógico, com a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, tornando mais eficaz e identificando cada localidade com suas características próprias.

Necessitamos de uma escola capaz de realizar uma tarefa ideológica, (re) colocar o sonho, (re) acender a chama da utopia no coração da nossa juventude; projetar as mudanças que ainda são necessárias, não só no campo, mas no conjunto da sociedade. A escola só conseguirá fazer isso se tiver bem claro não apenas os seus fins pedagógicos, mas, sobretudo, seus propósitos sociais e políticos.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Rubens: Entre a Ciência e a Sapiência: Dilema da Educação, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez Roseli Salete Caldart, Monica Castagna Molina, (org.) Por uma educação do campo: – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARVALHO, Marize Souza. Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: A universidade necessária. 2003 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Bahia.

FERNANDES, Bernardo Mançano – MST: movimento dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo. São Paulo:Hucitec, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra,1997.

GANDIM, Danilo. Escola e Transformação Social. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995/ 3ª edição.

_____. Planejamento como Pratica Educativa. São Paulo: Loyola, 1994/ 7ª edição.

_____. A Prática do Planejamento Participativo. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994/ 2ª edição.

HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e Mudanças na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papirus, 1997.

PIAGET, J. (1975). O Nascimento da Inteligência na Criança. (Cabral, A., Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1936).

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.(*). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O território:** sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77-116.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da Escola. Uma Construção Possível. Campinas. São Paulo: Papirus, 1996/ 2ª edição.