



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Maria do Rosário Santos Souza

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO -
PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS
ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O
SUBSISTEMA DE MARICOABO - VALENÇA-BAHIA**

**AMARGOSA-BAHIA
2016**

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM
ESTUDO SOBRE O SUBSISTEMA DE MARICOABO - VALENÇA-
BAHIA**

Maria do Rosário Santos Souza

Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas e Escola
Empresa

Universidade do Estado da Bahia – UNEB CAMPUS XV, 2004

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de
Pós-Graduação em Educação do Campo da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB,
como requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação do Campo.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Débora Alves Feitosa

**AMARGOSA-BAHIA
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S729c

Souza, Maria do Rosário Santos.

A Contribuição do projeto político-pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o subsistema de Maricoabo, Valença, Bahia. / Maria do Rosário Santos Souza. – Amargosa, BA, 2016.

169f.; il. color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dra. Débora Alves Feitosa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2016.

Bibliografia: fls. 156-168.

Incluem Anexos e Apêndices

1. Educação do Campo. 2. Escola do Campo. 3. Projeto político-pedagógico. I. Feitosa, Débora Alves. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

FOLHA DE APROVAÇÃO

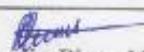
Maria do Rosário Santos Souza

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO
CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O SUBSISTEMA DE
MARICOABO - VALENÇA-BAHIA

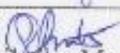
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação do
Campo da Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia- UFRB, como requisito para obtenção do
título de mestre em Educação do Campo.

Aprovada em 01 de abril de 2016.


Prof. Dr^a Débora Alves Feitosa - Orientadora


Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes - UESB


Prof. Dr^a Sandra Regina Magalhães de Araújo - UNEB


Prof. Dr^a Gilceia Macedo Cardoso Freitas - UFRB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Sebastião e Maria do Desterro, que sempre se mostraram cuidadosos em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas a agradecer... Como é bom poder contar com alguém! Isso nos torna mais fortes, corajosos e amados. Enfim, nos faz acreditar na vida e confiar, que tudo é possível!

Agradeço a Deus primeiramente, por ser presença constante em minha vida, pois acredito que Ele tem providenciado o melhor sempre!

Agradeço a Sebastião da Silva Souza e Maria do Desterro Farias dos Santos, meus amados pais, por cuidarem de mim com tanta dedicação ao longo desta caminhada.

Agradeço a minha irmã Ana Maria e meu cunhado Marcos Bispo, por estarem sempre dispostos a me ajudar nos momentos em que foram solicitados. Obrigada por tudo!

Agradeço ao meu irmão Paulo César, que apesar de seu jeito tímido, sei que sempre acreditou em mim.

Agradeço a amiga Patrícia dos Santos, pessoa que idealizou comigo o ingresso no Mestrado em Educação do Campo. Estivemos sempre juntas nesta caminhada, em que vivemos momentos de risos, angústias, choros, orações, mudanças, enfim de aprendizado constante! Só tenho agradecer por sua amizade!

Agradeço ao meu amor, Isael Higino, uma benção em minha vida! Ao longo desta trajetória mostrou-se um amigo, parceiro, compreensivo, que sempre me incentivou! Em todos os momentos de inquietação, sempre dizia, vai da tudo certo! Muito obrigada!

Agradeço a minha orientadora Débora Alves Feitosa, por sua valiosa contribuição nesta pesquisa, mostrando- se sempre dedicada e atenta. Muito Obrigada professora!

Agradeço as gestoras e professoras do Subsistema de Maricoabo pela disponibilidade em fazerem parte da pesquisa e o acolhimento nos encontros formativos. Muito obrigada especial, a cada uma de vocês, Flores do Campo!

A Monica Sousa, Inara Luz e Maria da Conceição por contribuírem na organização do ambiente e nos lanches dos encontros formativos. Vocês são muito especiais!

Agradeço ao professor Claudio Pinto Nunes, e as professoras Gilsélia Cardoso Freitas e Sandra Regina Magalhães de Araújo, membros da banca de exame de qualificação, por terem sido delicados na apresentação dos pareceres, pontuando de forma clara opiniões e sugestões. Com certeza, fizemos uma excelente escolha! Só tenho a dizer: Muito obrigada!

Agradeço as minhas amigas, Eva, Letícia, Márcia, Yoná, Valdimara, que sempre torceram por meu sucesso nesta caminhada! Obrigada queridas! Vocês são muito especiais!

Agradeço ao Padre Everaldo, pela disponibilidade em nos receber no Seminário, nos oferecendo um lugar acolhedor e seguro nos momentos de estudo em Amargosa.

Agradeço à Assistente de Administração do Núcleo de Pós-Graduação em Educação do Campo, Jaqueline Brito, colega de curso que com o tempo mostrou-se uma amiga, por sua disponibilidade e atenção no decorrer de nossa jornada acadêmica.

Agradeço a professora Rosiane Costa de Sousa, amiga, pessoa que admiro muito pelo seu empenho nas questões educacionais, colaboradora como palestrante de um dos encontros formativos, por sua disponibilidade em dialogar, escutar e partilhar experiências ao longo desta caminhada!

Agradeço a Djamén Kely, pessoa maravilhosa, que com sua doçura e disponibilidade contribui na formatação dos convites e certificados. Obrigada minha amiga!

Agradeço aos colaboradores nos encontros formativos professora Ítala Cristina e professor Ninaldo de Souza, por participarem como palestrantes e acreditarem na proposta de Formação Continuada materializada no Subsistema de Maricoabo.

Agradeço a Dilma e Roberto pela disponibilidade nos momentos necessários durante os encontros formativos.

Agradeço à Secretaria de Educação de Valença, pela liberação para o Mestrado e a todos/as os/as colegas que fazem parte dessa equipe.

A Janete Vomeri da Câmara de Vereadores de Valença, que se mostrou atenciosa ao me receber, quando buscava as raízes históricas de Maricoabo e da cidade de Valença.

EPIGRAFE

A mudança do mundo implica a dialeção entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível que vamos programar nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 1997, p. 88)

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O SUBSISTEMA DE MARICOABO - VALENÇA-BAHIA

RESUMO:

A pesquisa objetivou compreender, como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo-Valença/Bahia, considerando a importância da construção de um projeto político-pedagógico que dialogue com a concepção de Educação do Campo e sua influência na formação da identidade das escolas do campo. Desse modo, a pesquisa teve como objetivos específicos: Compreender a concepção de Educação do Campo, considerando seus aspectos políticos e pedagógicos e suas contribuições na formação da identidade das escolas do campo, discutir o projeto político-pedagógico, a partir de uma perspectiva coletiva com enfoque nas concepções e princípios educativos da Educação do Campo e desenvolver processo formativo com professores e gestores acerca dos aspectos/dimensões, que devem fundamentar e constituir o projeto político-pedagógico das escolas do campo e a construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo - Valença-Ba. Realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo participante, tendo como instrumentos de coleta de dados encontros formativos, análise documental e entrevista livre, realizada no decorrer do processo de formação continuada com professores e gestores do Subsistema de Maricoabo. O estudo evidenciou no projeto político-pedagógico das escolas do Subsistema, a ausência de articulação com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, à medida que seus elementos teórico-metodológicos atendiam a uma perspectiva de Educação de forma ampla, sem tratar da realidade das referidas instituições de ensino. Além disso, identificou-se que a Educação do Campo, enquanto concepção política e pedagógica, precisa ser mais discutida no âmbito escolar, uma vez que a efetivação de uma formação que trate das especificidades dos povos do campo contribui para pensar um projeto político-pedagógico em que os sujeitos do campo identifiquem-se. Os Encontros Formativos sinalizaram uma nova proposta de Formação Continuada para os professores e gestores do Subsistema, causando impacto na formação pessoal e profissional, à medida que contribuiu no desenvolvimento político e pedagógico de todos os envolvidos na pesquisa. Nesse movimento, foram forjados elementos que podem contribuir no processo de revisão do projeto político-pedagógico do Subsistema, para a constituição de sua identidade escolar e fortalecimento da luta pela Educação do Campo.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Identidade da Escola do Campo; Projeto Político-Pedagógico.

THE CONTRIBUTION OF POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT FOR THE FORMATION OF IDENTITY OF THE COUNTRYSIDE SCHOOLS: A STUDY ON TEACHING SUBSYSTEM OF MARICOABO - VALENÇA-BAHIA

ABSTRACT:

This research aimed to understand how the political-pedagogical project can contribute to the establishment of the identity of the teaching subsystem's schools, in Maricoabo, in Valença, Bahia, considering the importance of building a political-pedagogical project that dialogues with the design of Rural Education and its influence in forming the identity of the countryside schools. Thus, the research had the following objectives: To understand the concept of Rural Education, considering its political and pedagogical aspects and their contributions in formation of the identity of the schools in the countryside; To discuss the political-pedagogical project, from a collective perspective with focus on concepts and educational principles of Rural Education; and to develop a formation process with the teachers and the management team about aspects/dimensions, that must support and provide the political-pedagogical project of the countryside schools and the building of the identity of the teaching subsystem's schools Maricoabo, Valença, Bahia. It was made a qualitative research, with a participatory approach, using as data collection instruments, documental analysis and free interview, conducted during the process of continuous formation with the teachers and management team of the teaching subsystem's schools Maricoabo. The study showed the lack of coordination with the political and pedagogical principles of Rural Education, in the political-pedagogical project of subsystem schools, as their theoretical and methodological elements attend a perspective of education broadly, without to treat the reality of these educational institutions. It also identified that the Rural Education, as a political and pedagogical conception, must be discussed inside the schools, since the effectiveness of a formation that treats the specific characteristics of the countryside people contribute to think a political-pedagogical project in which the countryside subject is identified. The Formative meetings signaled a new proposal for Continuing Formation for teachers and management team of the teaching subsystem's schools, in Maricoabo, causing impact on personal and professional formation, as it contributed to the political and educational development of all involved in the research. In this movement, elements that can contribute to the review process of the political-pedagogical project of the teaching subsystem were forged, for the constitution of their school identity and strengthening the struggle for Rural Education.

Keywords: Rural Education; Countryside School's Identity; Pedagogical Political-Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa de Localização do Município de Valença na Região da Bahia	26
Figura 2	Mapa de Localização do Município de Valença na Região do Baixo Sul	27
Quadro 1	Característica do Agronegócio e da Agricultura Camponesa	62
Quadro 2	Concepções de Projeto de Escola	95
Quadro 3	Dimensões do Projeto Político-Pedagógico	100
Tabela 1	Número de Instituições Escolares na Área Rural	28
Tabela 2	Número de Instituições Escolares na Área Urbana	29
Tabela 3	Número de Escolas Particulares na Área Urbana	29
Tabela 4	Características da formação profissional dos professores e gestores do Subsistema de Maricoabo	34
Tabela 5	Quantidade de alunos por Níveis e Anos de Ensino	35
Tabela 6	Quadro demonstrativo dos Resultados Finais das Escolas Seriadas	37
Tabela 7	Quadro demonstrativo dos Resultados Finais das Escolas Multisseriadas	37
Tabela 8	Metodologia e cronograma de execução da formação continuada	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ACOMAR Associação Comunitária de Maricoabo
ASFAM Associação dos Filhos e Amigos de Maricoabo
APEMMAR Associação dos Pescadores Marisqueiros e Maricultores de Maricoabo
BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CENEVA Centro Educacional de Valença
CBAR Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CNS Conselho Nacional dos Seringueiros
CONAQ Movimento Nacional das comunidades negras rurais quilombolas
CPC Centros Populares de Cultura
CPT Comissão Pastoral da Terra
DIREC Diretoria Regional de Educação
EDURURAL Programa Educação Rural
EJA Educação de Jovens e Adultos
ENERA I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FEMAMVA Federação Municipal de Moradores de Valença e Costa do Dendê
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FONEC Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LEC Licenciatura em Educação do Campo
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC Ministério da Educação
MEB Movimento Educacional de Base
MMTR Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA Movimento dos Pequenos Agricultores
MST Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PACTO Pacto com os Municípios pela Alfabetização
PAR Plano de Ações Articuladas
PDE Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE Plano Nacional de Educação
PRONASEC Programa Nacional de Ações Sócio Educativas e Culturais para o Meio Ambiente
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRJ Pastoral da Juventude Rural
PSECD Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos
PPP Projeto Político Pedagógico
SAEB Sistema Nacional de Educação
UNEB Universidade do Estado da Bahia
UFRB Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
USAID Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA - FORMAÇÃO À IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA	16
1.1 Memórias de minha infância e juventude	17
1.2 Vivenciando mudanças e novas perspectivas.....	19
1.3 O despertar para a pesquisa.....	21
1.4 Contextualizando o campo da pesquisa: as escolas do campo do distrito de Maricoabo – Valença/Bahia.....	26
1.5 O município de Valença	26
1.6 Maricoabo, minhas raízes	31
1.7 Escolas do subsistema de Maricoabo	35
2 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	40
2.1 Estratégias metodológicas para a construção do produto final	44
2.2 A triangulação como estratégia de análise de informações	53
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE SEUS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	55
3.1 A questão agrária no brasil	56
3.2 Movimentos sociais do campo: aspectos de lutas históricas	66
3.3 Da concepção de educação rural a concepção de Educação do Campo	71
3.4 Identidade dos sujeitos e a relação com a escola do campo	82
4 O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA ARTICULAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	91
4.1 Bases legais do projeto político- pedagógico da escola.....	92
4.2 Projeto político-pedagógico – PPP: definindo conceitos	99
4.3 Eixos norteadores para a construção do PPP	105
4.4 O projeto político-pedagógico na perspectiva da educação do campo.	115
5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR DO SUBSISTEMA DE MARICOABO	121
5.1 Formação continuada: espaço coletivo de problematização e (re) construção da identidade do subsistema de Maricoabo.....	122
5.2 aspectos importantes para a constituição do projeto político-pedagógico das escolas do subsistema de maricoabo	126
5.2.1 VINCULAÇÃO COM A REALIDADE DO EDUCANDO	127
5.2.2 O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO	131
5.2.3 INSERÇÃO DE TEORIAS PEDAGÓGICAS QUE ESTEJAM ARTICULADAS COM A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	133
5.3 Análise do projeto político-pedagógico do subsistema de Maricoabo	140

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	149
REFERÊNCIAS	156
ANEXOS	169
ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	170
ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM/ ADULTO	172
APÊNDICES	173
APÊNDICE A: CONVITES DOS ENCONTROS FORMATIVOS DE GESTORES E PROFESSORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO	174
APÊNDICE B: PAUTA DOS ENCONTROS FORMATIVOS	179
APÊNDICE B1: PAUTA DO 1º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES	179
APÊNDICE B2: PAUTA DO 2º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES	180
APÊNDICE B3 PAUTA DO 3º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES.....	181
APÊNDICE B4 PAUTA DO 4º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES.....	182
APÊNDICE B5 PAUTA DO 5º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES.....	184
APÊNDICE B6 PAUTA DO 6º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES.....	186
APÊNDICE B7 PAUTA DO 7º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES.....	188
APÊNDICE B8 PAUTA DO 8º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES.....	189
APÊNDICE B9 PAUTA DO 9º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES.....	191
APÊNDICE C: CERTIFICADOS	193
APÊNDICE C1: CERTIFICADO DE PROFESSORES E GESTORES	193
APÊNDICE C2: CERTIFICADO DE PALESTRANTES	194
APÊNDICE C3: CERTIFICADO DA MEDIADORA	194
APÊNDICE D: FOTOS DE MOMENTOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	195

INTRODUÇÃO

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

(VEIGA 2004, p. 14)

O presente trabalho intitulado “A Contribuição do Projeto Político-Pedagógico para a Formação da Identidade das Escolas do Campo: Um Estudo sobre o Subsistema de Maricoabo” tem como objetivo compreender, como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo - Valença/Bahia.

O projeto político-pedagógico revela a identidade da escola, em que os princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos inseridos neste documento, devem contribuir para o desenvolvimento de uma ação educativa intencional que traduza os anseios, necessidades e expectativas dos coletivos da escola, pais e organizações sociais. No entanto, percebem-se fragilidades em seu processo de construção e implementação, à medida que se constituem nas escolas uma proposta de cunho burocrático para atender as perspectivas legais, além de não ser visto em muitas unidades escolares, como instrumento norteador das ações da escola.

Em relação ao projeto político-pedagógico das escolas do campo, quando existente, tem sido evidenciado por meio de estudos e pesquisas a ausência de uma articulação com os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, isso implica no desenvolvimento de um trabalho pedagógico descontextualizado da realidade campesina. Santos e Moura (2009) afirmam essa questão, ao analisar os projetos políticos pedagógicos das escolas do campo de um determinado Município da Bahia, em que os permitiu concluir que a “temática da Educação do Campo e dos seus sujeitos é sistematicamente invisibilizada nos referidos documentos” (SANTOS; MOURA, 2009, p. 02).

No entanto, as políticas de formação docente em nível superior e continuada, estabelecidas ao longo dos anos fortaleceram a invisibilidade dos sujeitos coletivos em suas propostas pedagógicas e projetos educacionais, à medida que se discute a educação em uma perspectiva homogênea, que por sua vez reflete na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

Desse modo, percebe-se a necessidade de criar espaços de diálogo nas instituições escolares do campo, que fortaleçam a importância da construção de um projeto político-pedagógico articulado com a concepção de Educação do Campo, por meio do estudo, pesquisa e o desenvolvimento de atividades práticas, já que grande parte dos educadores e gestores que atuam nas instituições escolares do campo é fruto do modelo de formação ressaltado *a priori*.

Esse movimento dialógico abre possibilidades para construção e implementação de um projeto político-pedagógico que traduza a identidade das escolas do campo, em que docentes e gestores podem apontar caminhos que possibilitem atender essa perspectiva. Nesse sentido, é de fundamental importância que essa identidade fortaleça os princípios políticos, econômicos, sociais, educacionais, ambientais e culturais da comunidade em que a escola que está inserida, isto é, valorize e fortaleça as identidades locais. Com isso, precisamos desenvolver em nossas escolas do campo, uma educação que transcenda o espaço escolar, que estimule a luta pela justiça e igualdade social, que trabalhe a formação humana, assumindo no seu processo pedagógico uma ação política e pedagógica.

Desse modo, essa pesquisa teve como problema: Como o projeto político-pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo - Valença/Bahia?

As inquietações que impulsionaram a escolha dessa discussão provem da minha relação com o campo, enquanto residente e profissional na área de educação do Distrito de Maricoabo, temos como interesse promover um ensino de qualidade para os sujeitos que fazem parte deste contexto. Desse modo, a pesquisa tornou-se um caminho para discutir o projeto político-pedagógico, relacionando-o ao contexto das escolas do campo, a luz da teoria e da participação dos envolvidos na pesquisa.

Para realização da pesquisa escolhemos uma abordagem de natureza qualitativa em que o referencial metodológico para a concretização deste trabalho de investigação baseia-se na pesquisa participante. Como instrumentos de coleta de dados foram realizados encontros formativos, análise documental e entrevista livre, ocorridas durante os encontros de formação continuada com os professores e gestores do Subsistema de Maricoabo.

Nesse sentido, apresenta-se como uma pesquisa de caráter intervencionista por meio da análise dos fenômenos sociais, uma vez que se busca articular investigação e formação, no intuito de contribuir com o desenvolvimento político e pedagógico dos envolvidos na pesquisa, refletir sobre a organização do trabalho pedagógico das escolas do subsistema e abrir possibilidades para o processo de revisão do projeto político-pedagógico existente.

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem afirmar a necessidade de implementar um trabalho coletivo nas escolas do Subsistema de Maricoabo, como um fator importante para a construção de um projeto político-pedagógico em que os sujeitos se identifiquem, porque a participação na tomada de decisões nos processos educacionais pode gerar um sentimento de pertença que contribuem para um melhor desenvolvimento das atividades das escolas.

Além disso, considera-se a importância de discutir a concepção política e pedagógica da Educação do Campo no âmbito escolar, como um caminho para rever a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, de modo a tratar de suas especificidades educacionais, bem como da realidade social, política, econômica, cultural e produtiva em que estão inseridas. Nesse contexto, é preciso indagar a respeito dos projetos políticos-pedagógicos que tem sido constituído nas escolas do campo, por meio de um trabalho coletivo que incite um processo de organização escolar mais democrático e que de fato expresse a intencionalidade da escola e gere um sentimento de pertença.

Este texto está dividido em cinco capítulos assim dispostos: no capítulo I apresenta-se recortes da história de vida da autora, contemplando a trajetória pessoal e acadêmico-profissional e sua implicação com o problema proposto, bem como a contextualização do espaço de pesquisa, caracterizando algumas especificidades inerentes a realidade do Município de Valença, dando maior ênfase ao Distrito de Maricoabo e as escolas do campo que fazem parte do Subsistema.

No Capítulo II são elencados os aspectos metodológicos da pesquisa, os sujeitos que fazem parte dessa caminhada, as estratégias para a construção do Produto Final, que se caracteriza como a Formação Continuada dos professores e gestores do Subsistema, com uma carga horária de 60 horas e os instrumentos de coleta utilizados no decorrer da investigação científica.

O Capítulo III apresenta uma discussão acerca dos aspectos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, tomando como referência a questão agrária, a partir de alguns recortes históricos, as contribuições dos movimentos sociais na luta pelos direitos sociais e educacionais. Destaca algumas políticas educacionais que marcaram a educação rural, os fundamentos da concepção de educação do campo e a identidade dos sujeitos e das escolas do campo.

O Capítulo IV aborda as bases legais que possibilitam a construção do projeto político-pedagógico das escolas, evidenciando a influência das políticas educacionais oriundas dos organismos internacionais no âmbito educacional e a proposta dos movimentos sociais na luta

por uma Educação que traduza a realidade do campo. Além disso, são elencadas algumas definições conceituais acerca do termo projeto político-pedagógico, refletindo acerca do seu processo de construção e execução. Analisa-se também, os eixos norteadores do projeto político-pedagógico e, por fim, discute o projeto político-pedagógico articulado aos princípios educativos da Educação do Campo.

O Capítulo V trata, a partir dos dados coletados durante os encontros formativos com os sujeitos da pesquisa, sobre o projeto político-pedagógico e a construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo, tomando como referência a importância da formação continuada para a construção do seu projeto político-pedagógico, os aspectos que favorecem a construção de um projeto político-pedagógico que traduza a identidade das escolas do Subsistema e a análise documental.

Por fim, apresentamos algumas considerações, que indicam pistas, com o intuito de colaborar no processo de construção, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas do Subsistema, tendo em vista a construção de sua identidade escolar.

Espera-se que este trabalho contribua no processo de autoformação e formação dos professores e gestores do Subsistema, na revisão do projeto político-pedagógico em vistas da constituição da identidade escolar e no fortalecimento da luta pela Educação do Campo

1 DA MINHA HISTÓRIA DE VIDA- FORMAÇÃO À IMPLICAÇÃO COM A PESQUISA

A vida é como um rio, diria o filósofo pré-socrático Heráclito de Éfeso. Um rio que não para, que está em movimento constante. E por isso mesmo não se pode banhar duas vezes nas mesmas águas de um mesmo rio, porque um minuto não é igual a outro minuto. Tudo passa, tudo corre, tudo muda, tudo se transforma. E, não há controle algum sobre o tempo. Se o rio pudesse escolher as margens pelas quais passa, se pudesse parar para contemplar as margens mais bonitas, mais floridas, se pudesse admirar os campos enfeitados pelos rebanhos... mas não pode. Tem um curso inexorável a seguir (CHALITA, 2004, p. 41).

Assim, como o rio, nossa vida pessoal e profissional está em movimento constante, uma vez que nos implica tomada de decisões, escolhas, um posicionamento e reflexões diante do vivido, de possibilidades do agora, do vir a ser. Esse diálogo entre si e o mundo, nos permite transformar nossa forma de pensar, agir e sentir, a depender de como nos posicionamos diante da sociedade, da família, do ambiente de trabalho, enfim, das situações que nos são apresentadas e das relações instituídas com o outro. Construimos nossa história a partir do que somos, do que sentimos, do que vivemos, em face à compreensão da realidade em que estamos imersos, a partir de um processo contínuo de autotransformação-formação.

Todavia, as histórias de vidas são sempre difíceis de serem contadas porque, quando se resolve fazê-las, não conseguimos expressar, por completo, uma vida que teve suas idas e vindas, seus altos e baixos, suas conquistas e perdas, suas lutas e sonhos ainda inacabados. Desse modo, eu, menina, mulher, profissional, oriunda de uma comunidade rural, sempre acreditei no valor da educação e ao longo dos anos na importância do conhecimento como instrumento de luta para demarcar meu lugar na sociedade e potencializar a ideia de que é possível conquistar o que se deseja. As memórias descortinam o que fomos, nos fazem reviver nossa história, nos permeiam de lembranças que aguçam nossos sentimentos; quando elas aparecem o corpo se comove, ri, chora. Acerca disso, Paulo Freire (1997) alude que,

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo já ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado, que implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (FREIRE, 1997, 32-33 apud FEITOSA, 2001, p. 17).

Sendo assim, neste capítulo, apresento¹ recortes de minha história, contemplando a trajetória pessoal e acadêmico-profissional, procurando demonstrar, através das experiências pessoais e pedagógicas, meu interesse pelas questões educacionais há alguns anos, as quais me constituíram educadora durante o caminhar, aliadas ao desejo de transformar a mim e ao contexto em que estou inserida. Paralelo a esse movimento, teço algumas considerações acerca do despertar para a pesquisa e do problema a ser investigado.

1.1 MEMÓRIAS DE MINHA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Contar é muito, muito dificultoso. Não apenas pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que tem coisas passadas- de fazer balance, de se remexerem dos lugares. O que falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo cruzado (ROSA, 1985, p. 172).

O campo sempre representou minha infância, a vida simples, os amigos, os coleguinhas, as reprimendas dos mais velhos, o cheiro da terra, entre as pequenas plantações de cravo e cacau, as brincadeiras utilizando o que os recursos naturais me ofereciam; tudo isso me levava a valorizar o mínimo que a vida nos proporcionava num lugar sem muitas oportunidades. Os momentos de brincadeiras com outros colegas aconteciam sempre na escola, espaço que adorava frequentar, no qual ingressei aos cinco anos de idade. Tinha conhecimento de um mundo pequeno, que se restringia à minha casa e à escola, pois ia pouco à cidade, só em ocasiões especiais, a exemplo disso, para visitar parentes e nas festas religiosas.

De fato, sempre me mostrei muito interessada pelos estudos, pelas leituras, pelas histórias contadas pelos mais velhos, me dirigia à escola com muita alegria e entusiasmo e ao longo do tempo esse sentimento intensificou-se, devido a alguns incentivos que tive de minha família e do meu prazer em estudar. Lembro-me de meu avô, Sebastião, pescador e agricultor, um homem revestido de valores éticos, que, apesar de não ter tido uma educação formal, me estimulou muito a estudar e, por meio de seu empenho, tive a oportunidade de ter aulas de reforço escolar em um turno e no turno oposto frequentava a escola regular. Meus pais, um outro Sebastião, também pescador, agricultor e nas horas vagas cabeleireiro, e Maria do Desterro, dona de casa e em alguns momentos marisqueira e agricultora, ambos só tiveram a oportunidade de estudar até a 4ª série, mas, sempre lutaram muito para prover meus estudos,

¹ No primeiro capítulo do trabalho falarei na primeira pessoa do singular.

de meu irmão e minha irmã, além de nossas necessidades básicas de sobrevivência. Nessa época, configurava-se uma situação ainda mais complicada, porque em nossa comunidade não havia escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Meus irmãos tinham que ir estudar na cidade, o que demandava mais custos. No entanto, no final da década de 1980, constituiu-se como pauta de reivindicações dos pais, a necessidade de uma Escola de Ensino Fundamental II, por conta da quantidade de adolescentes que eram transportados para a cidade, fator desencadeante para a necessidade da construção da escola.

Em relação à ideia que meus pais tinham sobre os estudos escolares, estes sempre foram participativos, dizendo que a única coisa que podiam nos oferecer como herança seria a educação. Além disso, eles sempre me mostraram os valores da honestidade e da dignidade, ensinando-me com rigor e doçura; com eles, aprendi, antes dos ensinamentos escolares, a conjugar os verbos dever e poder. Foi assim que me fizeram uma criança de princípios e de limites. Embora eles soubessem da importância da escola/educação, talvez não imaginassem o quanto a educação poderia libertar pessoas, fazer avançar uma sociedade condenada à mesmice, à estagnação, como é o caso de muitas comunidades brasileiras que não recebe ações da gestão governamental. Freire (1979) traz contribuições nesse sentido, ao enfatizar que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e conscientização, enfatizando a possibilidade de uma educação libertadora e transformadora.

Recordo-me ainda da influência da doutrina religiosa na minha infância, o que me possibilitou a ter referências de conduta nas relações com o outro, através do respeito, solidariedade, compreensão e amor às pessoas que estavam no meu entorno. Tive a oportunidade de participar da escola dominical, através da catequese que se constituiu como um grupo de referência, naquela época, apresentando valores éticos e religiosos, os quais contribuíram para minha formação enquanto pessoa.

A possibilidade de ter as dimensões familiares, religiosas, intelectuais, sociais, desenvolvidas na infância, me proporcionou o desejo de querer fazer diferente em todas as etapas subsequentes de minha história de vida-formação, pois a educação doméstica aliada à educação formal contribuiu significativamente no desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo, psicológico e social. Hoje, depois de observar as crianças participando de cada processo de aprendizagem e descobrimento do mundo, vejo-me nelas e então percebo o quão importante é ter a participação de outras instituições, além da escola formal, para o desenvolvimento humano que tem início na infância. Inspirada nesses valores, consegui ver na educação uma porta que seria a entrada de um caminho para visualizar outros mundos.

Já na juventude, busquei sempre fazer parte de grupos sociais e religiosos, como associação de moradores, grupo de jovens, catequese, mutirões de solidariedade, projetos de construção de moradia, enfim o desejo de ensinar, aprender, fazer, viver, construir, conviver já estavam inseridos em minha filosofia de vida. Esses fatores acabaram influenciando na escolha de minha carreira profissional. O ato educativo já estava intrinsecamente ligado às minhas ações, processo que me possibilitou desejar o Magistério como ofício, por encontrar na educação uma perspectiva de mudança.

Cursei o Magistério ainda jovem, no Centro Educacional de Valença (CENEVA) e, nesse período, recordo do Estágio Supervisionado. Já percebia em mim uma educadora com um olhar de pesquisadora em relação à ação educativa, construções desenvolvidas através da própria prática, com base em algumas teorias educacionais. Posso dizer que Paulo Freire foi um dos inspiradores dessa *práxis*, pois sua Pedagogia me fez ver que o ato de ensinar significa manter uma relação dialógica com o educando, com os aspectos do processo educativo, fatores que podem possibilitar (re)construir os contextos educativos, a fim de buscar formas para transformar a realidade.

Concluído o curso de Magistério de nível médio (conhecido antes como 2º grau), aos 17 anos, percebi que podia chegar mais além e fiz tentativas para ingressar no Ensino Superior. Entendi que o Curso de Pedagogia me daria espaço para entender melhor a educação e ser atuante no contexto educacional. Fui aprovada neste curso no ano seguinte, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), CAMPUS – XV/Valença, e em seguida também aprovada para compor o quadro permanente de professores de educação básica da rede municipal de Valença. Nisso, tive que aprender a conciliar meus estudos com a prática docente durante toda a formação superior, pois, trabalhar e estudar, me fizeram estar em um movimento permanente, parafraseando Raul Seixas (1973) “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Esse olhar me fez querer, sonhar, lutar, me fez Ser...

1.2 VIVENCIANDO MUDANÇAS E NOVAS PERSPECTIVAS

O Curso de Pedagogia forneceu-me subsídios teóricos e práticos através das discussões em sala de aula, de algumas palestras, de cursos de extensão, paralelo ao exercício da docência, visto que, nessa época, consegui ser aprovada no Concurso Público na cidade de Valença, como professora do Ensino Fundamental I, conforme sinalizado anteriormente. Essa oportunidade me fez diariamente estabelecer a articulação entre teoria e prática transformando

a sala de aula em um espaço de vivência e, conseqüentemente, de experiências. Em relação à universidade, apesar de ter suas dificuldades de ordem administrativa e pedagógica, me proporcionou ter outras perspectivas, mesmo com algumas limitações, incluindo a questão da pesquisa e extensão, contribuiu de forma significativa na minha formação pessoal e profissional.

Logo após o término do Curso, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação a participar da Coordenação Pedagógica das Escolas de Educação Infantil do Distrito de Maricoabo daquele mesmo município. Inicialmente, a situação foi um desafio porque não tinha uma especialização ligada ao referido nível de ensino e precisava ter um conhecimento mais detalhado acerca da Pedagogia para atuar nesse segmento. Mas aceitei o desafio, e a pesquisa constituiu-se como referência para o desenvolvimento do meu trabalho.

O Curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas que fiz está direcionado à Escola/Empresa. Por conta disso, ingressei também na Gestão Escolar a convite da Secretaria Municipal de Educação do Município de Valença, como diretora de um grupo de escolas por três anos seguidos. Neste período, realizava os trabalhos administrativos e pedagógicos, enfrentando limitações de infraestruturas e alguns obstáculos nas idas e vindas às escolas, já que muitas delas localizavam-se em áreas sem rede elétrica de iluminação, estradas de chão com acessos dificultosos e distantes das comodidades da zona urbana. Essa experiência foi bastante produtiva apesar de tudo, por conta da diversidade de culturas, de linguagens, de relações afetivas, de vivência e de projetos. Enfim, a parceria e o diálogo constituíam-se como pressupostos que direcionavam o trabalho administrativo e pedagógico de tais instituições. A maioria dos educadores que faziam parte da minha equipe de trabalho demonstrava-se interessados pelas questões educacionais, e essa relação harmônica e reflexiva oportunizou avanços na ação educativa.

Paralelo à Gestão Escolar, fiz um Curso de Especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Avaliação, Currículo e Didática oferecido pela UNEB. Na verdade, o curso acabou sendo uma revisão do que já tinha visto na graduação; contudo, as análises e reflexões se tornaram mais fundamentadas, por conta das experiências pessoais e profissionais já vivenciadas, das trocas com outros profissionais de diferentes formações e, sobretudo, da necessidade de pesquisar e conhecer com mais afinco as deficiências, os ganhos e perdas na educação básica. Nesse contexto, realizei uma pesquisa produzindo uma monografia sobre Formação Docente na cidade de Valença, ressaltando sua importância, avanços e limitações, pensando a necessidade de o educador ter sensibilidade para dialogar com as teorias

pedagógicas e (re)construir suas propostas de trabalho com base em suas experiências pessoais e a partir desse diálogo.

Penso que essa sensibilidade que impulsiona o educador na busca de realizar um trabalho de melhor qualidade de ensino não garante a precisão dos resultados, mas contribui de forma significativa. Nessa situação, passaram-se três anos e, por meio de um desejo meu em lecionar e conhecer outros espaços, fui transferida para o Ensino Fundamental II, como professora de Língua Portuguesa e para o Ensino Fundamental I, atuando como professora de uma turma de 4ª série. Essa experiência perdurou durante um ano, uma vez que fui convidada no mês de fevereiro de 2009, mais uma vez a fazer parte do grupo de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação. Posso dizer que essa experiência também contribuiu de forma significativa na minha formação pessoal e profissional.

1.3 O DESPERTAR PARA A PESQUISA

A vida no campo constitui minha história. Uma história marcada de conquistas, perdas, encontros, desencontros, afinal, uma história de lutas. Esse movimento me fez ter perspectivas de buscar novas possibilidades, que pudessem contribuir com minha formação enquanto pessoa e profissional, fazendo alusão às palavras de Paulo Freire (1992, p. 79), de que: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Nesse caminhar, sempre tive consciência de minhas raízes, as quais não reneguei, sob hipótese alguma, mesmo diante do preconceito, que ainda vivenciamos por fazer parte de uma comunidade rural.

Posso dizer que o interesse em promover um ensino de qualidade para as populações camponesas está atrelado a minha história de vida, e intensifica-se a partir do momento em que a Secretaria Municipal de Educação de Valença/Bahia criou em 2009, a Coordenação Geral de Educação do Campo, tendo em vista a necessidade de organizar a estrutura pedagógica das escolas do campo do município, devido à ampliação das políticas educacionais referentes as escolas do campo. Com isso, propôs a formação de um grupo de coordenadores para atuarem nos Subsistemas (conjunto de escolas), a fim de mobilizarem os professores na organização do trabalho pedagógico de suas instituições escolares. Com esse processo, realizou-se a adesão ao Programa Escola Ativa, que perdurou do período de 2009 a 2013, como política de formação continuada, por intermédio do Ministério da Educação - MEC, destinando-se a

capacitação de professores e coordenadores atuantes em salas multisseriadas², cuja formação servia como instrumento norteador para elaboração da proposta pedagógica.

Dessa forma, integrei-me à equipe e iniciei minha atuação, enquanto coordenadora pedagógica das escolas do campo do Subsistema³ de Maricoabo-Valença/Bahia, um processo que me proporcionou observar e atuar em realidades diversificadas, conhecendo diferentes culturas e construindo, elaborando e formando novas perspectivas acerca da ação educativa dessa modalidade, uma vez que os cursos de Magistério, Pedagogia e Especialização em que ingressei desconsideravam as questões relacionadas à educação do campo.

Nesse sentido, D'Agostini, Taffarel, Santos Júnior (2012), tecem algumas críticas em torno do Programa Escola Ativa no que tange à qualidade do ensino e aprendizagem do aluno, a sua base teórica, ao financiamento, à preparação e formação de educadores, a não presença dos movimentos de luta social no campo, dentre outras questões. No entanto, foi através das oficinas pedagógicas desse Programa que tive contato com as primeiras discussões em torno da concepção de Educação do Campo, que serviram de subsídio para elaborar e implementar, junto aos professores e demais membros da equipe gestora, alguns projetos educativos que contribuíram para inserir algumas temáticas relacionadas a realidade do campo.

Ao longo dos anos, percebi através do resgate de minhas origens, paralelo às contribuições profissionais o interesse em aprofundar os conhecimentos acerca da Concepção de Educação do Campo, já que os sujeitos do campo devem ter reconhecido de fato o direito de um ensino que ofereça as condições necessárias para uma educação de qualidade, respeitando os modos de viver, pensar e produzir das populações do campo. Nesse movimento, nasce o desejo de pesquisar sobre o projeto político-pedagógico – PPP das escolas do campo, por conta da experiência de elaboração vivenciada nestas instituições de ensino nos anos anteriores, que a meu ver, originou um documento meramente burocrático, que não traduzia a identidade das escolas, fortalecendo o predomínio de uma perspectiva de educação voltada para racionalidade técnica, de forma a desconsiderar os princípios da Educação do Campo. Esse processo constituiu-se de ausência de consciência política e pedagógica, de uma reflexão mais substantiva a respeito da concepção de sociedade, de homem, de educação, de currículo, de ensino, de avaliação, de quem se almeja formar, levando em consideração a realidade em que a escola está inserida, articulando-a com a sociedade de forma ampla.

² São caracterizadas pela junção de alunos de diferentes de níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em séries) em uma mesma classe, geralmente submetida à realidade de um único professor (MOURA; SANTOS, 2012, p. 70).

Pode-se constatar que a elaboração e implementação do PPP têm sofrido influências das políticas públicas governamentais, que legitimam um processo de ensino e aprendizagem centrado em propostas educacionais, alicerçadas em matrizes de referência⁴, contidos nos manuais do MEC, reproduzidos para as escolas, tendo em vista estimular um bom desempenho nas avaliações externas de larga escala. No caso, do Ensino Fundamental I, conta-se com a aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA⁵ e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC⁶, denominada Prova Brasil, conferindo os resultados destas, como um dos pressupostos da qualidade da educação. Assim, conforme Fonseca (2012, p. 30), “[...] a qualidade do ensino será garantida pelo próprio esforço da escola, medido pela competitividade entre os estabelecimentos de ensino, responsabilizando-as pelos seus resultados”. Na verdade, colaboram para fortalecer a racionalidade técnica na organização da escola, com ênfase em aspectos como produtividade e competência, fatores que contribuem para despolitizar a ação educativa nas escolas. Diante disso,

As palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, proporcionando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desenvolvimento dos seus determinantes sociopolíticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto da reestruturação do capitalismo (VEIGA, 2012, p. 48).

No entanto, deve-se considerar também como pano de fundo de tais questões as marcas da trajetória acadêmica e profissional do corpo docente de nossas escolas, decorrentes de uma formação homogênea, a partir de uma teorização universal de educação que não conduz para uma formação política do educador, por não considerar os diferentes coletivos existentes na sociedade, além das contradições existentes, a partir das diversidades históricas, sociais, políticas e econômicas existentes na sociedade. Segundo Arroyo (2012) a formação privilegia a visão urbana, vê os “povos-escolas do campo” como uma espécie em extinção, desconsiderando suas culturas e saberes. Nesse contexto, ainda se observa que as propostas de

⁴ A matriz de referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (BRASIL, 2008, p. 17).

⁵ A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 20 abr. 2015).

⁶ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. (Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 20 abr. 2015).

formação continuada estimulam a intensificação do uso de métodos e técnicas a serem desenvolvidas no contexto escolar, com base em programas educacionais que regulam cotidianamente o trabalho pedagógico do educador que, na concepção de Santos (2013), origina um modelo de formação pontual e aligeirado, com o intuito de que os professores sejam “eficientes, operacionais e proativos”.

Tais questões me instigaram a tentar o ingresso no Mestrado Profissional em Educação do Campo como espaço para construir a relação teoria/prática que pudessem ampliar o desenvolvimento de meu trabalho no espaço em que estou inserida, uma vez que a vivência de uma formação apoiada na prática, orientada para o estudo e intervenção de problemas do cotidiano escolar, pode contribuir para o fortalecimento da identidade profissional e do diálogo com a comunidade escolar, bem como servir de instrumento de intervenção social. Nessa perspectiva, constitui-se como um espaço para que os profissionais que atuam em áreas rurais a terem oportunidade de uma formação específica que atenda a realidade em que estão imersos.

Portanto, questiona-se: **Como o Projeto Político- Pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo – Valença/Bahia?**

Trata-se de um desafio para as instituições educativas do campo elaborar e implementar seus projetos políticos-pedagógicos, haja vista as múltiplas dificuldades de origem administrativa, pedagógica e financeira que se tem revelado nestas escolas, levando a um maior esforço da comunidade escolar nesse processo, para desenvolver uma ação educativa de qualidade. No entanto, o próprio projeto político-pedagógico pode ser visto como instrumento importante de mudança, à medida que estabelece uma ação coletiva e intencional, estimulando o enfrentamento das situações vivenciadas cotidianamente, através de estratégias que questionem a escola como um todo.

Considerando-se essa contextualização, o processo de elaboração do PPP das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo ocorreu em 2010, observando-se no seu texto a ausência de discussões acerca dos princípios da Educação do Campo, assim como as Formações Inicial e Continuada, oferecidas nos Cursos em Nível Superior, pelas Secretarias de Educação e nas escolas, ao longo dos anos têm colaborado para inviabilizar a presença dos diferentes coletivos do campo nas propostas educacionais e nos currículos.

Nesse contexto, questiona-se:

1. Como os aspectos políticos e pedagógicos da Educação do Campo podem contribuir na formação da identidade das escolas do campo?
2. Como articular o Projeto Político-Pedagógico às concepções e aos princípios educativos da Educação do Campo?
3. Na perspectiva dos professores e gestores, quais são os aspectos/dimensões, que devem fundamentar e constituir o projeto político-pedagógico das escolas do campo e que contribua na construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo - Valença-Bahia?

A relevância da temática elucida um comprometimento pessoal e profissional, o que faz concordar com Freire (1979) de que o compromisso do profissional com a sociedade dar-se à medida que ocorrer um processo de ação e reflexão diante de uma situação concreta. É preciso que seja capaz de, “estando no mundo saber-se nele” (FREIRE, 1979, p. 7). Diante disso, interessa-nos aprofundar as discussões acerca do papel do projeto político-pedagógico na constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo, como instrumento para rever a organização do trabalho pedagógico das escolas e por acreditar que as instituições escolares podem ser consideradas como um dos caminhos para a transformação social, à medida que fomenta uma formação política e pedagógica.

Além disso, insere-se a necessidade de pensar um projeto político-pedagógico para as escolas do campo, sob a égide de um movimento coletivo e intencional, que por sua vez, possa colaborar na construção de uma ação educativa que materialize os anseios e necessidades da comunidade escolar, pais e organizações sociais. Assim, de acordo com Reis (2011, p. 181): “O projeto político-pedagógico deverá surgir da necessidade, do horizonte que se busca enquanto coletivo de educadores/as, educandos e comunidade, pois, só assim este passará a ter o sentido, o coração, a mola propulsora do caminhar da escola [...]”. Do mesmo modo, abre-se espaço para questionar a escola e o seu entorno, constituindo elementos para desenvolver uma ação educativa que expresse a realidade dos educandos, fazendo um paralelo com a prática social de forma mais ampla.

1.4 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA: as escolas do subsistema de Maricoabo – Valença/Bahia

Para melhor entendimento, apresento nas próximas linhas a contextualização do campo de pesquisa caracterizando algumas especificidades inerentes a realidade do Município de Valença, dando maior ênfase ao Distrito de Maricoabo e as escolas do campo que fazem parte do Subsistema.

1.5 O MUNICÍPIO DE VALENÇA

Valença terra diversa! Campo de turismo, agricultura, pesca, comércio. Uma história marcada por mais de um século de conflitos entre índios e portugueses, em torno da ocupação de suas terras, que até então eram chamadas de Terra do Una. No entanto, Oliveira (2006) ressalta que em 1750, ocorre a pacificação dos índios, através da catequese e do batismo, que, por sua vez, contribuiu para o seu processo de aculturação e iniciação na fé cristã. A partir de então, as lutas cessam e o domínio do povoado centra-se nas mãos dos portugueses e religiosos, com isso, evidencia-se a intensificação da exploração do trabalho humano e dos recursos naturais em paralelo à construção de várias obras com a finalidade de atender suas necessidades religiosas, econômicas e políticas. Dessa maneira, o desenvolvimento econômico e populacional da região, que se configurou, segundo Oliveira (2006) em 1799, através da formação de vários povoados, abertura de estradas, incentivo a plantação de diversas culturas, da vasta riqueza da fauna e flora, deu-se a criação da Vila de Valença⁷, entretanto, ao longo dos anos, devido ao seu acelerado progresso, foi elevada à categoria de cidade, recebendo o nome de industrial Cidade de Valença em 10 de novembro de 1849.

Consta-se, 166 anos de emancipação política da cidade de Valença. Terra de belezas naturais, de uma riqueza expressiva por conta da diversidade de culturas existentes nas diferentes áreas do Município, faz parte do Estado da Bahia e da Região Nordeste, a uma distância da capital Salvador de 255 km pela BR ou 115 km, via *ferry-boat*, pertence ao território de Identidade do Baixo do Sul, que conta com a participação de 15 municípios⁸, estando como líder deste território, por conta do número populacional, bem como de seu

⁷ O nome da Cidade de Valença, foi uma homenagem ao quarto Marques de Valença, ex-Governador D. Afonso Miguel de Portugal e Castro, que era originário da cidade portuguesa de Valença, localizada junto ao Rio Minho (OLIVEIRA, 2006, p. 59).

⁸ Valença, Camamu, Gandu, Ituberá, Presidente Tancredo Neves, Ibirapitanga, Wenceslau Guimarães, Taperoá, Jaguaripe, Cairu, Teolândia, Igrapiúna, Nilo Peçanha, Piraí do Norte e Aratuípe (VALENÇA, 2014, p. 16).

Produto Interno Bruto – PIB. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, Valença possui 88.729 habitantes e um PIB de 633 milhões.

Em relação a sua organização político- administrativa compreende quatro distritos Guaibim, Guerém, Maricoabo e Serra Grande e a sede do Município, que de forma geral, apresentam como fonte de renda a agricultura, o turismo, a indústria, a agropecuária, a atividade pesqueira, e o comércio. Ainda, segundo dados do (IBGE, 2010) Valença possui 56 localidades rurais, registra-se ainda que cerca de 21% da população de Valença vive na zona rural e 79% na zona urbana. Nos mapas a seguir, é possível observar a localização do Município de Valença.

Figura 1: Mapa de localização do município de Valença no Estado da Bahia



Fonte: Disponível em: http://www.achetudoeregiao.com.br/ba/bahia_interior.htm. Acesso em 09 mai. 2015.

Figura 2: Mapa de localização do município de Valença no Território do Baixo Sul



Fonte: Disponível em <<http://www.cmvalenca.ba.gov.br/>>. Acesso em 15 out. 2015.

A localização litorânea aliada às condições climáticas e de solo, são características que contribuem para que o funcionamento da economia seja diverso, que por sua vez, pode gerar mais possibilidades de emprego e renda no Município como um todo. Todavia, percebe-se a ocorrência do processo migratório para a cidade, devido às precárias condições de sobrevivência no campo, que estão relacionadas ao trabalho, estrutura das estradas, saúde, educação, lazer, dentre outros aspectos, que favorece o crescimento desordenado da cidade, o aumento da violência e a imersão em relações de trabalho que contribuem para a exploração humana.

A presença das associações de moradores e grupos diversos está distribuída na cidade e distritos, e tem um papel importante para o desenvolvimento das comunidades e bairros, à medida que reivindicam melhores condições de vida, a depender das necessidades de suas áreas de atuação. Dessa forma, Valença conta com a Federação Municipal de Associações de Moradores de Valença e Costa do Dendê (FEMAMVA), que representa as 10 associações na área rural e 36 na área urbana, que tem como objetivo articular iniciativas junto aos órgãos públicos e privados para o desenvolvimento social, econômico, político e educacional das comunidades e bairros, além de auxiliá-las em termos administrativos e jurídicos.

No âmbito educacional, a gestão do Sistema Municipal de Ensino de Valença, está sob a responsabilidade do Conselho Municipal de Educação. Segundo Regimento Interno (1994); (2000), é um órgão colegiado da estrutura da Secretaria de Educação que foi instituído pela Lei Municipal nº 1.360, de 15 de março de 1994, compondo-se por onze (11) conselheiros, representantes das instituições educacionais públicas, particulares e da sociedade civil, tendo

por finalidade disciplinar as atividades educacionais do ensino público e particular no âmbito do sistema municipal, exercendo funções deliberativas, normativas e fiscalizadoras.

Desse modo, o cumprimento das finalidades do Conselho Municipal de Educação, favorece o desenvolvimento do sistema educacional em termos administrativos, pedagógicos e financeiros, que podem contribuir na qualidade da educação do Município. Contudo, a atuação deste órgão no contexto de Valença tem sido prejudicada, devido à ausência de uma parceria mais intensa da Secretária de Educação em investimentos nas visitas escolares e participação em cursos e eventos, conforme informação do representante do Conselho.

Em relação à estrutura pedagógica da Secretária de Educação conta-se com a Coordenação Geral de Educação Infantil, Educação Especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II⁹. No que tange à atuação da Coordenação Educação do Campo, percebe-se fragilidades, à medida que o processo de formação de professores está configurado para atender as demandas do PACTO¹⁰ e PNAIC¹¹, que, por sua vez, tem como objetivo instruir os docentes para o desenvolvimento de atividades relacionadas aos conhecimentos linguísticos e matemáticos, constituindo-se como a política de formação de referência que atende aos professores do campo e da cidade. Esse processo contribui para que a realidade do campo seja tratada de forma superficial, haja vista a ausência de discussões acerca dos fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo.

Sobre a organização escolar, configura-se pela existência de 121 escolas na área rural, 43 na área urbana, 30 instituições particulares, 01 Universidade Pública e 04 faculdades particulares, conforme descritas nas tabelas abaixo:

Tabela 1: Número de instituições escolares na área rural

INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS	ÁREA RURAL (Nº de escolas)						
	Ed Infantil	Ens. Fund I	Ens. Fund II	Ens. Fund I e II	EJA	Ens. Médio	Nível Superior
Esfera Municipal	84	99	06	01	14	---	---
Esfera Estadual	---	---	---	---	05	05	---
Esfera Federal	---	---	---	---	---	---	---

⁹ Essas informações foram obtidas através da Secretária de Educação do Município de Valença.

¹⁰ Pacto com Municípios pela Alfabetização é uma parceria do Estado com municípios baianos, em regime de colaboração, para melhorar a educação básica nas escolas públicas estaduais e municipais da Bahia. O principal objetivo desse programa é promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, primeiro compromisso do Programa Estadual Todos pela Escola. (Disponível em: <http://municipios.educacao.ba.gov.br/pacto>. Acesso em 22 abr. 2015).

¹¹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 22 abr. 2015).

Fontes: Secretaria Municipal de Educação de Valença – Censo Escolar (2014); Núcleo Regional de Educação – 06 /Valença – Censo Escolar (2014).

Tabela 2: Número de instituições escolares na área urbana

INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS	ÁREA URBANA (Nº de escolas)						
	Ed, Infantil	Ens. Fund I	Ens. Fund II	Ens. Fund I e II	EJA	Ens. Médio	Nível Superior
Esfera Municipal	09	21	04	02	09	---	---
Esfera Estadual	---	---	02	---	---	03	01
Esfera Federal	---	---	---	---	---	02	---

Fontes: Secretaria Municipal de Educação de Valença - Censo Escolar (2014); Núcleo Regional de Educação – 06 –Valença - Censo Escolar (2014); Universidade do Estado da Bahia – UNEB – CAMPUS XV; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia baiano – IFBaiano e Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia da Bahia- IFBahia.

Tabela 3: Número de escolas particulares na área urbana

INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PARTICULARES	ÁREA URBANA (Nº de escolas)			
	Ed. Infantil	Ens. Fund I e II	Ens. Médio	Faculdades
PRIVADAS	11	13	06	04

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

Nesse contexto, ainda se acrescenta como um dado importante à organização escolar das escolas nas áreas rurais, uma vez que se apresenta de forma diferenciada, devido a existência de 12 escolas seriadas, 69 multisseriadas e de ambas as configurações, 18 instituições escolares, conforme dados do Censo Escolar referente a 2014. Esse retrato mostra uma presença expressiva das classes multisseriadas, nas unidades escolares do campo, sendo que, estas classes, segundo Moura e Souza (2012) padecem de discursos e representações negativas em relação ao trabalho pedagógico. De tal modo, percebe-se a necessidade de uma formação política e pedagógica que atenda ao educador e a gestão escolar, no sentido de contribuir para desmistificar tal realidade e fomentar novas possibilidades para a ação educativa destas escolas.

Em relação aos dados enunciados nas tabelas pode se considerar a necessidade de ampliação do acesso ao Nível Superior, por conta do número reduzido de universidades, tendo em vista o índice populacional de Valença, além de estar localizada em uma área privilegiada, que por sua vez, pode facilitar o acesso de pessoas das cidades circunvizinhas e dos demais territórios. Na perspectiva de Galvão (2006), a presença de universidades em Valença, poderá contribuir com o desenvolvimento da cidade em seus diferentes segmentos, além de propiciar aos alunos de nossa região a oportunidade de frequentar o Ensino Superior. Nesse sentido, desde o ano de 2014 tem ocorrido um movimento de luta pela instalação de um Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, reivindicado por algumas entidades

políticas e dos movimentos sociais locais. Além disso, constata-se um número considerável de instituições particulares nos diferentes níveis de ensino, fator que vem contribuindo para a crescente redução do número de alunos na Rede Pública Municipal. Em relação à área rural nota-se uma ampliação do acesso à escola na Educação Básica, situação que favorece as crianças, jovens e adultos das comunidades a terem oportunidade de estudar próximos as suas residências e contribuir com o desenvolvimento educacional nas áreas rurais, sendo que, posteriormente, esses indivíduos a depender da prática educativa implementada por estas escolas, podem fortalecer a luta pelos demais direitos sociais. Nesse ensejo, cabe ressaltar a implantação de cinco Escolas de Ensino Médio, que podem contribuir com o desenvolvimento das comunidades rurais em que estão inseridas, à medida que articular a prática escolar a prática social na ação educativa desenvolvida pelas escolas.

Portanto, as questões ressaltadas a priori, compõem uma síntese do panorama da cidade de Valença, que por sua vez, revela alguns aspectos que estão relacionados com a realidade do Distrito de Maricoabo, que serão apresentadas a seguir.

1.6 **MARICOABO:** minhas raízes

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo...
 Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
 Porque eu sou do tamanho do que vejo
 E não do tamanho da minha altura...

Nas cidades a vida é mais pequena
 Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
 Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
 Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o
 céu,
 Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos
 podem dar,
 E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver (Alberto
 Caieiro).

Desde o período de colonização, Maricoabo tem uma grande visibilidade no cenário da história da cidade de Valença, uma vez que foi palco de lutas entre portugueses e índios, por conta das disputas de terras, conforme cita Oliveira (2006). Nesse sentido, evidenciou-se, a formação de uma Estrutura Agrária com base na concentração da propriedade da terra, monocultura e exploração da força de trabalho escravo, com isso, seu percurso de desenvolvimento político, econômico e social visava atender as perspectivas da elite dominante da época.

Maricoabo, cujo nome tem sua origem na Linguagem Tupi-Guarani¹², constitui-se como uma terra de muitas riquezas! Ao longo dos anos, celeiro de habitação de índios, portugueses, holandeses, negros e agregados. Sua denominação como Distrito deu-se em 1882¹³, inicialmente com o nome de São Félix de Maricoabo, recebendo seu nome atual na década de 1920, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sua população no ano de 2010 era de 5.775 habitantes, que corresponde a 5% em relação ao contingente populacional da cidade, seus povoados¹⁴ localizam-se na rota da BA-001 e nas extremidades do distrito.

Dentro desse contexto, Maricoabo conta com quatro comunidades remanescentes de quilombos, a saber: Novo Horizonte, Sarapuí, Aroeira, Jaqueira, nesse sentido, Santos (2012, p. 651), nos ajuda a compreender que “o quilombo aparece como uma das formas de resistência à escravidão imposta, sobretudo, a africanos sequestrados e trazidos para as Américas”, essas comunidades foram certificadas como quilombolas em 2008 e 2009, como resultado de um trabalho fomentado pelo poder público e qualificado por estas comunidades em parceria com as organizações sociais. A partir da certificação, cada comunidade possui uma certidão de autodefinição, que foi regulamentada através da Lei nº 7.668 de 22 de agosto de 1988 e do decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, sendo que o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos, foi concedido através da Fundação Palmares.

Em relação às atividades econômicas, grande parte das populações do campo existentes em Maricoabo, contam como fontes de sobrevivência, uma vasta área coberta de manguezais,¹⁵ que contribui para a atividade pesqueira (camarão, sururu, ostra, aratu, caranguejo, peixes), associada à agricultura diversa (dendê, cravo, guaraná, cacau, mandioca, pimenta do reino), registra-se ainda, a presença de pequenas indústrias para fabricação de azeite de dendê e o trabalho no comércio da cidade.

No entanto, a região apresenta desigualdades territoriais, à medida que uma parcela da população não tem acesso às condições e aos serviços básicos de sobrevivência, devido à precarização das estradas, dos serviços de saúde, ausência de política educacional que atenda de forma efetiva a realidade do campo, ausência de atividades de lazer e estímulo ao

¹² Uma das quatro famílias linguísticas da América do Sul tropical e equatorial. Disponível em: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/tupi-guarani/> Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

¹³ Conforme lei provincial nº 2.288, de 27 de maio de 1882.

¹⁴ Povoados: Loteamento Jaqueira, Terra Dura, Pasto Novo, Cajaíba Grande, Sarapuí, Novo Horizonte, Aroeira.

¹⁵ A presença de estuários e manguezais caracteriza o Baixo Sul com uma microrregião extremamente fértil e fundamental na produção das cadeias tróficas da fauna marinha associada, por oferecer abrigo para reprodução, criação e alimentação de espécies. Os mangues apresentam ainda grande importância econômica para a manutenção das comunidades pesqueiras do seu entorno (BRASIL, 2010, p. 25-26).

desenvolvimento do trabalho na agricultura. Esses fatores têm contribuído para ampliar o fluxo migratório para a cidade, uma vez que as pessoas que constituem estes espaços, em decorrência de tais situações, se lançam para viverem outras realidades, na perspectiva de melhorar suas condições de vida.

Resgatar o espaço do campo como um lugar de vida digna, de possibilidades, nos exige tecer redes que estimulem a organização coletiva, como instrumento de luta para reivindicar do Estado políticas públicas que visem o desenvolvimento das comunidades rurais, a exemplo disso, temos as associações de moradores, que no caso de Maricoabo, conta com 07 associações distribuídas nos diversos povoados. Por iniciativa da Associação Comunitária de Maricoabo -ACOMAR e Associação dos Filhos e Amigos de Maricoabo ASFAM a partir de um processo de lutas e reivindicações frente ao Poder Público Municipal foram fundadas 04 Escolas Comunitárias de Educação Infantil em Maricoabo, entre os anos de 2000 e 2004, uma vez que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9.394/96 ao enfatizar no artigo 20 inciso II, a possibilidade da existência de “instituições particulares comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 6). Desse modo, devido ao trabalho realizado nestas escolas ao longo dos anos, foram registradas pelo Ministério da Educação – MEC e contam atualmente também com o recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE como uma verba complementar para o desenvolvimento das ações da escola.

Dentro desse contexto, a Associação dos Pescadores Marisqueiras e Maricultores de Maricoabo - APEMMAR tem uma expressiva atuação em Maricoabo, junto aos associados, à medida que viabiliza projetos para a melhoria das condições de vida destas pessoas, influenciando no desenvolvimento econômico e social da comunidade. Segundo o Estatuto (2004) a referida associação foi fundada em 2004, compondo-se por 11 conselheiros, com o intuito de desenvolver ações para estimular e implementar as atividades pesqueiras. Atualmente, a associação possui 750 membros, que tem a oportunidade de participar de cursos com temáticas relacionadas à economia solidária, cooperativismo e preservação ambiental, bem como adquirir recursos materiais através de financiamentos e também concedidos pela própria associação. Dessa forma, constitui-se um movimento coletivo de luta por uma sociedade mais justa e igualitária, que por sua vez, expressa a perspectiva da Educação do Campo, que conforme Batista (2010, p. 183) “vincula-se, organicamente, a um projeto de sociedade ancorado em valores como cooperação, justiça social, valorização da cultura

camponesa, respeito ao meio ambiente, [...] visa-se construir uma nova sociabilidade, fundada em valores voltados para o humano”.

No tocante ao cenário educacional, a inauguração da Escola Municipal Manoel Marques de Magalhães de Ensino Fundamental II (antiga 5ª a 8ª) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) em 1988, representou um marco na educação em Maricoabo, sinalizou novas perspectivas para os jovens e adultos dos povoados aqui existentes, dando oportunidade às pessoas que não tinham condições financeiras de deslocarem-se para a cidade, a ter possibilidades de frequentar uma instituição educacional. Em relação à proposta pedagógica, a escola neste período promovia uma prática educativa contextualizada com a realidade local e global e desenvolvia um trabalho de motivação com educandos e educandas em vistas a ampliar suas perspectivas em relação à formação profissional e a importância de seu papel no desenvolvimento da comunidade. Pensar em uma ação educativa intencional é, sobretudo, perceber, conforme, Paulo Freire (1996) que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Observa-se ainda que, a partir dos anos 2000, evidencia-se a ampliação do acesso as escolas, através da inserção de políticas educacionais que contribuíram para a construção de mais instituições escolares nas próprias comunidades, ampliação dos fundos de recursos para escolas através do Programa de Merenda Escolar e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. No entanto, sabe-se da influência dos Movimentos Sociais do Campo, uma vez que através de um processo de lutas e resistência reivindicam por direitos sociais e educacionais, em vistas a melhorar as condições de sobrevivência das populações do campo, a exemplo disso, cabe citar a importância do Movimento Por uma Educação do Campo, que dentre outras demandas, vem contribuindo de forma efetiva, através da luta pela melhoria das condições administrativas, infraestruturas e pedagógicas das escolas, em termos de políticas de formação e valorização docente, financiamento e organização do trabalho pedagógico das escolas, através da criação de leis, bem como o cumprimento dos aparatos legais já existentes.

Na atualidade, em relação ao contexto educacional de Maricoabo, percebe-se a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, que tem sido afetada, devido à infraestrutura inadequada de algumas escolas, ausência de uma formação política e específica para os educadores e uma prática educativa centrada em métodos e técnicas impróprios para o público atendido. Considerando tais questões, os processos formativos vivenciados nas escolas podem constituir-se como espaços de discussões dessa realidade, a fim de buscar estratégias que viabilizem ações de cunho administrativo e pedagógico que reivindique a intervenção do poder público, bem como possibilite a participação das famílias, comunidades e movimentos

sociais nas escolas. Na perspectiva de Fonseca (2012, p. 41) “É preciso, pois, politizar o cotidiano escolar, tomando consciência de suas práticas, estruturas e competências”.

No próximo item, abordaremos características das escolas de Ensino Fundamental I de Maricoabo, como elementos para mapear o contexto da pesquisa.

1.7 Escolas do subsistema de Maricoabo

O cenário de investigação abarca as 11 escolas do Subsistema de Maricoabo, localizadas na rota da BA-001 e nas extremidades do Distrito de Maricoabo, que por sua vez, estão imersas em duas realidades distintas, devido à ausência de políticas públicas para algumas comunidades, que ainda carecem de atendimento de saúde, de educação de qualidade, de estradas em condições adequadas, de estratégias de desenvolvimento rural para melhorar a qualidade de vida daqueles que fazem parte destas comunidades campesinas. Geralmente, as escolas apresentam uma estrutura básica composta por uma a três salas, dois banheiros e uma cozinha, apenas a sede possui uma diretoria, nenhuma das escolas contam com sala de informática e biblioteca.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, referentes ao ano letivo de 2015, o Subsistema de Maricoabo apresenta no quadro de funcionários 17 (dezessete) professores, 16 (dezesseis) auxiliares escolares, uma secretária, uma diretora escolar, um vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Em relação ao quadro docente e gestor, segue algumas características em relação a sua formação profissional.

Tabela 4: Características da formação profissional dos professores e gestores do Subsistema de Maricoabo

Professora	Formação	Anos de atuação		Curso(s) de formação inicial ou continuada, na área de Educação do Campo
		Magistério	Escolas de comunidades rurais	
Professora A	Magistério	10	10	Não
Professora B	Letras	14	14	Escola Ativa
Professora C	Pedagogia	18	18	Não
Professora D	Pedagogia	07	05	Não
Professora E	Magistério	28	28	Não
Professora F	Pedagogia	24	24	Não
Professora G	Magistério	27	28	Não
Professora H	Pedagogia	16	16	Escola Ativa
Professora I	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	23	17	Não

Professora J	Magistério	08	08	Não
Professora L	Magistério	06	06	Escola Ativa
Professor M	Magistério	26	26	Não
Professora N	Pedagogia	06	06	Escola Ativa
Professora O	Magistério	17	06	Não
Professora P	Pedagogia e Especialização em Pós-Letramento e Alfabetização	18	06	Não
Professora Q	Pedagogia e Especialização em Educação Infantil, Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica.	15	18	Não
Professora R	Pedagogia e Especialização em Educação Infantil.	32	32	Escola Ativa
Gestor A	Pedagogia e Especialização no Programa de Capacitação de Gestores (PROGESTÃO),	39	39	Não
Gestor B	Pedagogia e Especialização no Programa de Capacitação de Gestores (PROGESTÃO).	25	09	Não
Gestor C	Pedagogia e Especialização em Língua Portuguesa.	06	06	Não

Fonte: Dados coletados pela autora, junto aos professores do Subsistema de Maricoabo.

O corpo discente está na faixa etária de 04 a 16 anos, que por sua vez, está composto por 530 alunos distribuídos em turmas seriadas e multisseriadas da Educação Infantil ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos turnos da manhã, tarde e noite. Conforme tabela abaixo:

Tabela 5: Quantidade de alunos por níveis e anos de ensino

Unidade Escolar	Anos	Ed. Infantil	Número de alunos					EJA	Organização Escolar
			1º	2º	3º	4º	5º		
Escola Municipal Alexandre Galvão de Queiroz	.		13	15	29				Seriada
Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda	04			05	03	05	03		Multisseriada
Escola Municipal Bandeirante	09		05	05	13	06	09		Multisseriada
Escola Municipal Cosme Damião	04		04	04	22	01	04		Multisseriada
Escola Municipal Galdino de Jesus dos Santos			09	19				19	Multisseriada
Escola Municipal José Albertino	07		02	03	03	04	03		Multisseriada

Escola Municipal Maria Onofre	03	02	05	09	12	01		Multisseriada
Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes (Núcleo Central)		16		25	23	25		Seriada
Escola Municipal Rômulo Galvão de Queiroz					27	32		Seriada
Escola Municipal Rural da Graciosa		01	08	22	13	14		Seriada
Escola Municipal Zacarias Antônio de Jesus				31	22	19		Seriada e Multisseriada

Fonte: Dados da Matrícula da Secretaria Geral do Subsistema de Maricoabo (2015)

O perfil dos alunos que frequentam as escolas é bastante heterogêneo, provenientes de comunidades quilombolas e rurais, filhos de pescadores, agricultores, comerciantes, profissionais liberais trazem para o âmbito educativo as marcas de contextos diferenciados, que se traduzem em suas formas de ver e perceber o mundo. São oriundos de estruturas familiares diversas, com pais casados, separados ou convivem com outros familiares como avós e tios. Na sua maioria, são de etnia negra, em termos de poder aquisitivo, suas condições materiais sofrem variações, devido às oportunidades oferecidas em relação às comunidades rurais que estes alunos estão inseridos. Para algumas comunidades rurais de Maricoabo, a escola tornou-se a única referência do Poder Público naquele espaço, que, por sua vez, serve de posto de saúde, instituição educativa, lugar das atividades esportivas, sede da associação de moradores, assumindo uma multiplicidade de funções e significados para os sujeitos que fazem parte dessas áreas campesinas.

O Subsistema de Maricoabo apresenta em sua organização do ensino as escolas seriadas que se configura com classes de apenas uma série/ano e as escolas multisseriadas, que apresentam turmas constituídas pela junção de diferentes séries/anos. Desse modo, cabe enfatizar que os processos pedagógicos na multissérie, apresentam fragilidades devido à ausência de uma proposta curricular que atenda a essa realidade, concomitante a uma política de formação de professores que fortaleça a ação educativa a ser desenvolvido nessa configuração de ensino. Atualmente em Maricoabo, temos 05(cinco) escolas com turmas apenas multisseriadas, que por um tempo, cogitou-se o incentivo a política de nucleação escolar, como forma de amenizar custos e por considerar o modelo de organização escolar seriado, como um dos pressupostos para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, [...] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 17).

Diante do exposto, como elementos para analisar a realidade das escolas seriadas e multisseriadas, coloca-se em questão os anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 em relação a

quantidade de matriculados, aprovados, reprovados, transferidos e evadidos, conforme dados abaixo:

Tabela 6: Quadro demonstrativo dos resultados finais das escolas seriadas

	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistente
2011	371	223	106	21	21
2012	354	261	64	10	19
2013	454	358	25	16	26
2014	399	292	61	23	23

Fonte: Censo Escolar da Secretária Geral do Subsistema de Maricoabo (2011; 2012; 2013; 2014).

Em relação aos dados discriminados na Tabela 5, observa-se que o fluxo de matrículas diminuiu em 2014, sendo que a equipe gestora informou que a expansão das escolas particulares na cidade a custos mais baixos contribuiu para essa situação. Pode-se observar que durante os quatros anos, houve um número considerável de alunos desistentes com uma maior taxa em 2013 com o percentual de 0,6%. Consta-se também um elevado índice de reprovação em 2011, de 29%, apresentando uma queda, nos anos posteriores.

Tabela 7: Quadro demonstrativo dos resultados finais das escolas multisseriadas

	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Desistente
2011	159	101	50	01	07
2012	157	107	41	03	06
2013	168	122	40	-	06
2014	173	124	38	03	08

Fonte: Censo Escolar da Secretária Geral do Subsistema de Maricoabo (2011; 2012; 2013; 2014).

Sobre os dados discriminados na Tabela 6, observa-se que o fluxo de matrícula tem permanecido estável nos últimos quatro anos. As escolas apresentam um índice considerável de reprovação apresentando em 2011 um percentual de 32% e nos respectivos anos de 26%, 24%, 22%. Tendo em vista está situação a equipe gestora, informou que em 60% destas escolas, os professores residem no centro de Maricoabo ou na cidade, sendo que esse deslocamento em alguns períodos torna-se inviável, em decorrência das condições das estradas, no entanto, tem-se buscado implementar ações que contribuam para repor os dias letivos não lecionados.

Nesse sentido, cabe enfatizar a importância da equipe escolar promover uma análise acerca dos resultados finais, uma vez que pode contribuir no mapeamento de estratégias administrativas e pedagógicas que devem estar contidas no projeto político pedagógico, com o intuito de aprimorar a ação educativa nas escolas. Isso leva-nos a compreender, corroborando com a visão de Veiga (2012, p. 32) que “Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-no a

reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político pedagógico”.

Portanto, os aspectos mencionados *a priori* que estão presentes na realidade das escolas do Subsistema de Maricao, contribuem para abarcar o espaço da pesquisa e construir as escolhas metodológicas. Dito isso, a seguir explicito os caminhos da pesquisa, os sujeitos que fizeram parte dessa caminhada e os instrumentos de coleta de dados utilizados no decorrer do percurso.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Trilhas

Alerta!
Cuidado!
Advertência!
Perigo!
Os caminhos e as opções que fazemos
Também nos traem
As vezes achamos que a melhor estrada é a reta
Que estamos acostumados a trilhar
Mas são nos atalhos e nas curvas
Que fazemos
Onde moram as surpreendências
Às vezes boas
Outras vezes traiçoeiras

(REIS, 2009, p. 166)

Nesta pesquisa, expressa-se a necessidade de fazer ciências sociais, orientada pela busca de mudanças no contexto educacional, uma vez que proponho analisar e intervir na realidade social pesquisada, sugerindo procedimentos metodológicos, que contribuem para uma pesquisa na perspectiva de caráter intervencionista por meio da análise dos fenômenos sociais. Considerando essa premissa, Silva (1991) enfatiza que a utilização das ciências sociais para desenvolver estudos comprometidos com a transformação da sociedade, partindo das preocupações e experiências cotidianas das populações, compromete-se com as classes sociais e suas lutas. Sendo assim, esse movimento estimula a produção coletiva do conhecimento, em vistas a sustentar ou modificar a realidade em que os diferentes grupos humanos estão envolvidos, no intuito de fortalecer suas concepções de ver o mundo. Freire (1999) ao discutir essa questão enfatiza que, “a pesquisa como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta” (p. 35).

A identidade que tenho com o campo e com a educação do campo está intensamente relacionada à minha história de vida, vivendo desde a infância, até os dias atuais em uma comunidade rural, faço desta pesquisa um encontro de possibilidades de diálogo, de escuta, de produção de ideias, em vistas a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo – Valença/Bahia. Coloco-me nesse processo como

alguém que busca o conhecimento como subsídio para almejar novos espaços, formar novas percepções de mundo, para intervir de forma mais consciente na realidade que vivencio.

Dessa forma, a minha proximidade em relação ao objeto de estudo dessa pesquisa contribuiu para configurar seu processo metodológico, que se fez respeitando os modos de pensar, sentir e agir das pessoas envolvidas neste processo, que se constituíram como parceiras nesta caminhada. A pesquisa segue uma abordagem de natureza qualitativa, entendendo-a como uma abordagem que trabalha com as crenças, percepções, sentimentos e valores dos sujeitos, através dos sentidos e significados de suas experiências vividas, nesse sentido contribuiu para se aproximar das subjetividades dos professores e gestores das escolas em relação ao objeto pesquisado, a partir de um movimento progressivo durante o processo de investigação. Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 18), a pesquisa qualitativa,

[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que relacionam-se a um espaço mais íntimo de relações.

Os caminhos foram trilhados estabelecendo relações entre os sujeitos e o objeto de pesquisa, desmistificando a dicotomia pesquisador- pesquisado, uma vez que ambos interagiram no decorrer das etapas da pesquisa, compreendendo-a como um espaço de construção de saberes e valores que podem contribuir com o desenvolvimento do ambiente em que estão inseridas. Nesse contexto, “o pesquisador e os demais envolvidos com uma determinada realidade passam a construir um sujeito, uma unidade em ação, que busca desvendar aspecto ou aspectos da realidade, apropriando-se criticamente dela” (SILVA, 2006, p. 128).

Com esse intento, o referencial metodológico para concretização deste trabalho de investigação baseiou-se na pesquisa participante, que de acordo com Brandão (1985; 2006) sua origem histórica, possivelmente deu-se a partir da enquete operária realizada por Karl Marx junto a trabalhadores industriais ingleses que, além de visar à coleta de dados, pretendia fazê-los pensar sobre sua realidade e a partir da década de 1960, contou-se com as experiências de Paulo Freire em Educação Popular. Essas experiências demonstram aspectos da pesquisa participante, à medida que a investigação social se encontra imbuída de sentido educativo e político e contribui para que diversos grupos sociais analisem o contexto em que estão inseridos e produzam conhecimento. Brandão (2006, p. 25) destaca que:

A pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação [...] de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais.

Isso posto, busca-se tornar a investigação em algo mais do que um instrumento de coleta de dados, à medida que auxilia no processo de construção de conhecimentos e pode cooperar em algum sentido na transformação do contexto no qual ocorre a pesquisa. Diante disso, a realidade tomada como objeto de investigação, passa a ser refletida com a participação efetiva do pesquisador e daqueles que estão a ser pesquisados. Nas palavras de Landa e Gabarron (2006, p. 113), “trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada – no processo de pesquisa – permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é participante e aprendiz comprometido no processo”. Partindo dessa premissa, apresenta-se como um processo que requer um comprometimento do grupo envolvido na pesquisa e um instrumento valioso de formação. Nessa perspectiva, Landa e Gabarron (2006) ainda afirmam que a metodologia participativa propõe uma ação transformadora, produção do conhecimento e participação.

Assim, foi proposta a pesquisa participante como uma apropriada opção metodológica para investigar a seguinte questão: Como o projeto político pedagógico pode contribuir na constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo – Valença/Bahia? O problema proposto emergiu a partir de minha atuação, enquanto Coordenadora Pedagógica do Subsistema de Maricoabo, ao perceber fragilidades no processo de elaboração e na fundamentação do projeto político-pedagógico existente, devido à ausência de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à temática em questão, detalhado no capítulo I. Além disso, observou-se na equipe de professores e gestores das escolas do Subsistema de Maricoabo, através de conversas informais realizadas com alguns membros que constituem estes grupos o interesse em discutir sobre o assunto. Com isso, a pesquisa tornou-se um caminho para compreender o projeto político-pedagógico, relacionando-o ao contexto das escolas do campo, a luz da teoria e da participação dos envolvidos na investigação científica.

No que diz respeito a isto, Brandão (2006, p. 41) afirma que,

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, [...]. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações.

Nesse sentido, definimos como objetivos específicos da pesquisa:

1. Compreender a concepção de Educação do Campo, considerando seus aspectos políticos e pedagógicos e suas contribuições na formação da identidade das escolas do campo;
2. Discutir o projeto político-pedagógico, a partir de uma perspectiva coletiva com enfoque nas concepções e princípios educativos da Educação do Campo;
3. Desenvolver processo formativo com professores e gestores acerca dos aspectos/dimensões, que devem fundamentar e constituir o projeto político-pedagógico das escolas do campo e a construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo-Valença-BA.

Para atender os objetivos acima, foram desenvolvidas as seguintes etapas da pesquisa:

1. A proposta de Pesquisa Participante foi apresentada ao grupo gestor e professores do Subsistema de Maricoabo;
2. Desenvolvimento dos encontros formativos:
 - Durante os encontros formativos foi realizada a coleta de dados utilizando os seguintes instrumentos: entrevista livre e análise documental;
 - Realizou-se palestras e debates com os professores e gestores acerca dos fundamentos do projeto político-pedagógico, relacionando-os aos aspectos políticos e pedagógicos da concepção de educação do campo e sua influência na constituição da identidade das escolas do campo.
3. No decorrer da pesquisa, por iniciativa da equipe gestora foram desenvolvidas ações que contribuiriam para o processo de revisão do projeto político-pedagógico do Subsistema construído em 2010;
 - Os diagnósticos das escolas do Subsistema de Maricoabo foram elaborados com a participação dos professores, docentes, pais, alunos e comunidade local;

- Ainda se encontra em processo de pesquisa o resgate da historicidade das escolas e das comunidades;
- As finalidades da escola estão em processo de construção.

4. Análise dos dados da pesquisa;

5. A comunicação acerca dos resultados da pesquisa no grupo, para análise e discussão, bem como a certificação ocorreu no último encontro formativo, com a finalidade de validar os dados e contribuir no reconhecimento de questões inerentes ao problema proposto, em vistas a compreender elementos da realidade em que estão inseridos e incidir na ação prática dos sujeitos envolvidos na pesquisa, da seguinte forma:

- Inicialmente, através da exposição em slides, apresentou-se de forma resumida a relevância do estudo, apresentação do problema, da problemática, dos objetivos e as trilhas metodológicas da pesquisa;

- Posteriormente, ao expor para o grupo os resultados da pesquisa, foram discutidos de forma participativa e evidenciado que os aspectos pontuados são relevantes diante do problema proposto;

- Avaliação por parte do grupo acerca dos encontros formativos;
- Pronunciamento dos membros da equipe da Secretaria de Educação;
- Certificação;
- Agradecimentos

Essa concepção de pesquisa acentua um caráter político e educativo a investigação científica, uma vez que o processo e os resultados da pesquisa podem interferir na ação dos sujeitos envolvidos, através da construção de valores e saberes, em vistas a contribuir com a transformação dos cenários sociais em que estão inseridos, conforme citam Landa e Gabarron, (2006, p. 113) “o processo de pesquisa participante pode criar nas pessoas uma consciência maior de seus recursos e incitá-las a desenvolver uma confiança maior em si mesmas”. Essa amplitude da pesquisa contribui para um processo de investigação e formação, a partir de um movimento coletivo e dialógico que compreende a realidade a partir de uma perspectiva dinâmica e interativa.

2.1 Estratégias metodológicas para a construção do produto final

Considerando as palavras de Streck (2006, p. 265), ao enfatizar que “antes do domínio de determinadas técnicas, pesquisar implica capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e (im)paciente”. Nesse sentido, buscou-se essa sensibilidade no desenvolvimento da pesquisa, respeitando os modos de ser, pensar e agir das pessoas envolvidas no processo, atribuindo sentido as técnicas e aos instrumentos de construção de informações utilizados no campo da pesquisa.

No contexto do Mestrado Profissional demanda-se no âmbito da investigação científica a utilização de instrumento ou ação de intervenção social na realidade pesquisada. Para atender a tal pressuposto, foram organizados encontros formativos, com a participação dos sujeitos da pesquisa, em vistas a oportunizar um processo de construção de conhecimentos acerca dos aspectos/dimensões que devem fundamentar o PPP das escolas do campo, tendo em vista a constituição da identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo, a partir de um aprendizado coletivo e que servirá como instrumento de coleta de dados para investigação do problema proposto. Sendo assim, esse processo implica em envolver mais ativamente os sujeitos da pesquisa no processo de investigação. Segundo Brandão (2006, p. 27) “Isso torna o trabalho científico de pesquisa de dados uma atividade também pedagógica e, de certo modo, também assumidamente política”. Nesse caso, pensar em uma formação para os professores e gestores que propõe uma discussão acerca de uma problemática que emerge de uma situação concreta possibilita sua participação de forma mais efetiva, o que pode contribuir para uma revisão da ação educativa nas escolas de forma mais sistemática e intencional. Na perspectiva de Imbernon (2010, p. 37):

Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta. Algo ou alguém oferece instrumentos que permitem analisar essa prática. O professor pondera as diferentes opções de mudança nessa análise e opta por não mudar ou escolher uma determinada solução que planeja na ação, e é a solução que leva a cabo e que interioriza em seu processo de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, tem-se como temática dos encontros formativos “*O Projeto Político-Pedagógico da Escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo*” que contou com a participação de 17 (dezessete) professores e 03 (três) gestores de 11 (onze) escolas, que compõem o Subsistema de Maricoabo. A seleção dos sujeitos da pesquisa deu-se em decorrência da atividade de Coordenação Pedagógica exercida nas referidas escolas, por perceber a necessidade de contribuir com o processo de

autoformação e formação do grupo gestor e docente, através da pesquisa científica. Com isso, pretende-se de acordo com Silva (2006, p. 126) “[...] contribuir para a transformação da prática profissional no interior das instituições, [...] implicando o envolvimento desses profissionais em práticas de investigação crítica sobre sua realidade”. Apresento abaixo o quadro dos profissionais que fizeram parte dos encontros formativos com seus respectivos nomes fictícios e suas características, com a preocupação de manter o anonimato dos sujeitos na pesquisa.

Tabela07: Códigos dos sujeitos da pesquisa

DOCENTES	GESTORES
Professora A	Gestor A
Professora B	Gestor B
Professora C	Gestor C
Professora D	
Professora E	
Professora F	
Professora G	
Professora H	
Professora I	
Professora J	
Professora L	
Professora M	
Professora N	
Professora O	
Professora P	
Professora Q	
Professora R	

Entendendo os encontros como um momento de estudo e debates sobre a realidade da comunidade e das escolas, sobre o projeto político-pedagógico articulado a proposta de educação do campo, essa formação contou com a participação da discente Maria do Rosário Santos Souza, aluna do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB/CFP, enquanto pesquisadora, palestrantes, professores e gestores das Escolas do Campo do Ensino Fundamental I em Maricoabo, através de um movimento dialógico que permitiu a todos os envolvidos participarem ativamente no processo de organização e efetivação dos encontros formativos. Desse modo, foram realizados encontros quinzenais e mensais que teve início no mês de junho de 2015 com término no mês de fevereiro de 2016, com 40 h presenciais e 20h semipresenciais, ocorrido na Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes, localizada a Rua São Francisco, S/N – no Distrito de Maricoabo – Valença/Bahia. Cada encontro presencial teve 04h de duração que por sua vez, foram gravados e os semipresenciais foram as atividades práticas relacionadas ao processo de revisão do projeto político-pedagógico existente, mediadas pelo grupo gestor e os docentes.

Ao longo dos tempos, percebe-se que a formação docente, em Cursos de Nível Superior, fundamentava-se numa perspectiva homogênea de educação, em que se desconsiderava os diferentes coletivos da sociedade, a exemplo disso, a realidade das escolas das áreas rurais e as contradições existentes em relação às questões históricas, sociais, políticas, econômicas do contexto social. Para pensar sobre o assunto, Arroyo (2007) cita a tradição de políticas universalistas ou generalistas que ignora as diferenças de território, etnia, raça, gênero e classe. Isso influenciou na formação política do educador e conseqüentemente no trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores, pela ausência das discussões específicas acerca de questões inerentes a esse contexto. “Na verdade, o projeto hegemônico em vigor, do capital, sabe muito bem aonde quer chegar: a manutenção da ignorância, facilmente controlável e sustentadora da situação de alienação” (MARTINS, 2013, p. 119).

Em relação às políticas de formação continuada, efetivam-se por meio de programas educacionais generalistas e aligeirados, em que se retira a autonomia docente em relação a sua prática pedagógica, contribuindo para ser executor de tarefas, afastando-os do acesso aos conhecimentos científicos, e eximindo-os de uma consciência política, acerca das relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, conforme Santos (2013, p. 33), “há um recuo na formação de professores como forma de ‘desintelectualizar’, isto é de esvaziar o conhecimento na preparação dos educadores da Educação Básica”.

Nesse contexto, as dificuldades dos professores que lecionam em escolas de comunidades rurais, tornam-se ainda mais graves, devido as carências da formação inicial agregadas a formação continuada, em relação à ausência de discussões acerca da realidade das escolas do campo, constituindo-se como um dos fatores que tem inviabilizado a luta pela efetivação da Educação do Campo. Além disso, Hage (2011) cita a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas, sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, angústias relacionadas a organização do trabalho pedagógico, currículo deslocado da realidade do campo, falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação.

No entanto, deve-se considerar as reivindicações dos Movimentos Sociais Camponeses, em torno da implantação de políticas públicas de formação de educadores do campo, e atualmente conta-se com a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), que se constitui como uma modalidade de graduação nas Universidades Públicas Brasileiras que visa formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade, tendo em vista a articulação entre educação e a realidade específica das populações do campo. Essa proposta

na perspectiva de Molina e Sá (2012) apresenta como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo, sendo que deve envolver nos processos formativos elementos da Educação do Campo relativos aos processos culturais, às estratégias de socialização e as relações de trabalho vivenciadas pelos sujeitos do campo, no sentido de fortalecer essa identidade, e que possibilitem a estes educadores, desenvolver um trabalho pedagógico que transcenda a educação escolar.

Pode-se constatar que essa proposta contribui para o acesso e a permanência dos sujeitos do campo na escola e apresenta-se como uma oportunidade para os que almejam à docência como profissão, por meio de uma formação específica por áreas de conhecimento que pode contribuir para o desenvolvimento das comunidades rurais. No entanto, temos observado a necessidade de uma política de formação para os professores que atuam nas Escolas de Ensino Fundamental I, que possibilite fomentar um movimento teórico e prático de forma articulada, que possa contribuir na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo e na construção de uma proposta educativa com os sujeitos do campo.

Em decorrência destas questões, percebe-se a necessidade de criar espaços para refletir sobre os aspectos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, fazendo um paralelo com a Organização do Trabalho Pedagógico desenvolvido nestas escolas, a fim de fortalecer a luta pela Educação do Campo e estimular a construção e efetivação de propostas político-pedagógica de acordo com os interesses e as necessidades dos sujeitos do campo.

Num contexto mundial, em que o modelo globalizado, por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tem ditado as normas de organização das instituições dos países periféricos, inclusive na área educacional, investir na formação dos professores é urgente e necessário, para que construam a partir da educação um projeto que atenda aos anseios da sociedade, não prescindindo de transformá-la (SILVA, 2013, p. 131).

Nessa perspectiva, foi realizada a formação continuada dos professores e gestores das Escolas do Subsistema de Maricoabo para que possa contribuir no desenvolvimento político e pedagógico destes profissionais, a fim de constituir-se como uma ferramenta essencial no processo de revisão e implementação do projeto político pedagógico já existente. Na perspectiva de Cavagnari, (2014, p. 105) “não há projeto político-pedagógico que se sustente sem a concomitante formação continuada do professor, formação essa que se realiza no cotidiano, no estudo e no trabalho, na ação-reflexão-ação”. Desse modo, busca-se que esta formação amplie as possibilidades do trabalho docente e que transcenda o espaço escolar, no sentido de contribuir para o fortalecimento de uma educação contra hegemônica em que o

conhecimento científico esteja articulado com as lutas sociais dos povos do campo, no intuito de “aproveitar as contradições colocadas na escola e fazer destas contradições um espaço de luta” (FREITAS, 2013, p. 95).

Nesse intento, a formação continuada desenvolvida nessa pesquisa apresentou como objetivos:

1. Tecer diálogos com gestores e docentes, com o intuito de estimular o debate acerca da Educação do Campo, como elemento para discutir o projeto político-pedagógico das escolas do campo;
2. Valorizar as especificidades das escolas do campo, através de uma formação que trate de sua realidade;
3. Fortalecer a luta pela Educação do Campo, disseminando a ideia de criar espaços para discutir sobre sua concepção articulada a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo.

Partindo do problema delimitado para a pesquisa, trabalhou-se com o grupo nos encontros formativos as categorias: Educação do Campo/Escolas do Campo com ênfase no Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, O Relatório Final da Formação Continuada dos professores e gestores das Escolas do Subsistema de Maricoabo, constitui-se como Produto final do Mestrado Profissional em Educação do Campo, que, por sua vez, visa contribuir na formação política e pedagógica destes profissionais, já que, segundo Santiago (2014, p. 162)

Uma prática pedagógica consciente e conscientizadora requer profissionalização (formação adequada e atualização) para que se criem as possibilidades de: compreensão das políticas mais amplas com ingerência nas singularidades locais; estabelecimento de relações; domínio da estrutura básica dos conteúdos escolares que permita ao professor selecionar e abordar adequadamente os conhecimentos mais significativos; organização e condução de projetos pedagógicos contextualizados e consequentes,

Sendo assim, buscou-se ampliar os conhecimentos destes profissionais, acerca das questões propostas nos encontros formativos, a fim de que possam desenvolver estratégias que favoreçam a revisão e implementação do projeto político pedagógico destas escolas, através de um trabalho coletivo, e que de fato, sirva como instrumento norteador das ações da escola. Tendo em vista, os 09 (nove) encontros formativos efetivados pode-se enfatizar que a equipe gestora e professores, já iniciaram o processo de revisão do projeto político-pedagógico existente, com a realização de reuniões nas comunidades para elaborar o diagnóstico da realidade das escolas, com a participação dos pais, representantes da comunidade local,

professores, gestores e funcionários. Paralelo a este movimento, os professores junto aos alunos estão em processo de pesquisa para resgatar a história das escolas, elencando pontos relacionados à fundação.

Tabela 8: Metodologia e cronograma de execução da formação continuada

<p>Os encontros formativos foram efetivados de forma presencial e semipresencial, baseados em momentos de leituras, debates, explanação teórica, coleta de dados e de palestras com alguns colaboradores.</p>	
TÓPICOS DE DISCUSSÃO	CRONOGRAMAS DE DATAS PREVISTAS
<p>1 Princípios e Fundamentos da Educação do Campo</p> <p>Constitui-se como momento de leituras e debates sobre o processo histórico e a proposta de Educação do Campo construída pelos movimentos sociais, sobre a base legal brasileira da proposta evidenciando os princípios e fundamentos que orientam a Educação do Campo, fazendo uma relação com a escola e a comunidade em que estão inseridos.</p> <p>Colaboradores palestrantes: Ninaldo de Souza Santos (Especialista em Política do Planejamento Pedagógico e Coordenação Escolar e tem experiência como docente na Disciplina Educação do Campo). Rosiane Costa de Souza (Mestra em Educação e Contemporaneidade na UNEB e tem experiência como docente na Disciplina Educação do Campo)</p>	<p>16 de junho de 2015</p> <p>17 de julho de 2015</p>
<p>2 Dos aspectos legais aos princípios norteadores do projeto político pedagógico</p> <p>Neste tópico discutiu-se sobre os dispositivos legais que enfatizam a importância do projeto político pedagógico, e nesse contexto, problematizou-se sobre seus princípios norteadores, estabelecendo uma relação entre os aspectos teóricos e práticos que podem contribuir na formação dos educadores e gestores.</p> <p>Colaboradora palestrante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ítala Cristina Machado França Barreto (Pedagoga, Especialista em EAD, pela UNEB, Especialista em Gestão Educacional, pela FAZAG, Especialização em Coordenação Pedagógica – em curso). 	<p>31 de julho de 2015</p> <p>17 de agosto de 2015</p>

<p>3 O projeto político-pedagógico articulado a proposta de Educação de Campo</p> <p>Neste último tópico promoveu-se leituras e debates questionando que bases tem referenciado a elaboração do projeto político-pedagógico das instituições escolares do campo? Buscando a partir dessa questão articular os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores dos encontros que poderão servir de base para construir pressupostos teóricos e metodológicos que contribuam para o processo de revisão do projeto político-pedagógico existente e em sua implementação, tendo em vista a constituição da identidade das escolas do campo de Maricoabo.</p> <p>Organizadora junto ao grupo dos encontros formativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria do Rosário Santos Souza (Mestranda em Educação do Campo na UFRB) 	<p>28 de agosto de 2015</p> <p>22 de setembro de 2015</p> <p>29 de outubro de 2015</p> <p>18 de novembro de 2015</p>
<p>4 Resultados da pesquisa e certificação</p> <p>Promoveu-se a análise e discussão no grupo acerca dos resultados da pesquisa.</p> <p>Proporcionou-se um momento de confraternização para entrega de certificados aos participantes e colaboradores e avaliação dos encontros formativos.</p> <p>Organizadora junto ao grupo dos encontros formativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maria do Rosário Santos Souza (Mestranda em Educação do Campo na UFRB) 	<p>12 de fevereiro de 2016</p>

No processo de formação continuada foram utilizadas as seguintes estratégias de coleta de dados para subsidiar a reflexão acerca do problema proposto para investigação:

1-Encontros Formativos:

Os encontros formativos proporcionaram aos professores e gestores tempos de estudo, pesquisa, debates, reflexões, enfim de construção de conhecimentos, esses olhares lançados para o objeto de pesquisa contribuíram para responder as indagações oriundas do problema pesquisado, por meio de um movimento participativo. Nesse ensejo, na visão de Demo (2001, p. 43) “a pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocritico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto”.

Nesse sentido, os encontros formativos foram organizados com a participação dos professores e gestores, sendo que no momento de avaliação eram coletadas sugestões de forma escrita e oral que contribuía para organizar a pauta a ser desenvolvida no encontro seguinte, desse modo, as gravações que foram efetivadas durante todas as formações serviram para posteriormente sistematizar as propostas, bem como de subsídio para coletar dados para a pesquisa.

2 Análise Documental: A análise do projeto político-pedagógico do Subsistema foi realizada no 8º encontro formativo, devido a quantidade de encontros, carga horária e a necessidade de ampliar as discussões teóricas acerca das questões relacionadas a Educação do campo e projeto político pedagógico, tornou-se inviável realizá-la nos encontros anteriores. Dessa forma, foram analisados os itens que demarcam a estruturação do PPP existente, com base em algumas questões norteadoras, a fim de elencar elementos que pudessem ser utilizados na reflexão sobre o projeto político-pedagógico e a identidade das escolas do campo. Nesse sentido, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema”. (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 38). Esse instrumento de coleta de dados apresenta-se como uma fonte rica de informações, uma vez que serve de base para diferentes estudos, podendo ser manuseado quantas vezes, forem necessárias no decorrer do processo de pesquisa. Nesta pesquisa, contribui para análise do projeto político-pedagógico e posteriormente para o processo de revisão do referido documento.

3- Entrevista livre: Realizou-se no decorrer dos encontros formativos, com o objetivo de compreender o projeto político pedagógico, a partir de uma perspectiva coletiva com enfoque nas concepções e princípios educativos da Educação do Campo. Nesta perspectiva, na visão de Oliveira e Oliveira (1999, p. 29),

A técnica de entrevista livre, concebida como um diálogo aberto onde se estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa, amplia o campo do discurso que passa a incluir não só fatos e opiniões bem delimitadas, mas também devaneios, projetos, impressões, reticências, etc. Sem dúvida, a entrevista livre, para não partir em todas as direções, deve ter um fio condutor, uma estrutura de base ligada ao núcleo temático a ser pesquisado.

Nesse sentido, foram utilizadas diferentes estratégias com o intuito de gerar discussão no grupo, a exemplo disso, momentos de palestras, utilização de textos, questões abertas e outros mecanismos de participação que surgiram no decorrer do processo que revelaram o entendimento dos participantes em torno da problemática. Dessa forma, a metodologia dos encontros formativos oportunizou um movimento de discussão entre os participantes, sendo que as falas foram gravadas, posteriormente transcritas, a fim de fazer uma leitura detalhada dos dados em busca de informações significativas e recorrentes para construir categorias de análise que contribuíssem com a pesquisa.

2.2 A triangulação como estratégia de Análise das informações

A análise e o tratamento do material empírico e documental constituem-se como uma fase de fundamental importância no processo de pesquisa, sendo que o referencial analítico a ser utilizado deve contribuir para desvelar o objeto de estudo. Nesse intento, essa etapa terá como procedimento analítico a triangulação para análise qualitativa das informações coletadas, em que segundo Marcondes e Brizola (2014) o primeiro processo interpretativo das informações coletadas deve ocorrer mediante três etapas: inicialmente, a preparação e reunião dos dados, posteriormente a avaliação de sua qualidade e por fim, a elaboração das categorias de análise. Para tanto, buscar-se-á analisar os dados obtidas de forma atenta e reflexiva, retomando os objetivos do estudo, com o intuito de elencar as categorias que subsidiarão as conclusões do trabalho.

No segundo processo interpretativo, deve-se realizar uma “análise contextualizada e triangulada dos dados, objetivando a reconstrução teórica da realidade (GOMES et al., 2010, p. 199). Desse modo, nesta etapa, deve-se fazer uma leitura aprofundada do material selecionado, contextualizando com a realidade de forma ampla e a investigação ancorada no diálogo com os autores (MARCONDES; BRIZOLA, 2014).

Por fim, Marcondes e Brizola (2014) ainda citam um terceiro processo interpretativo que se constitui pela construção – síntese, estabelecendo uma articulação entre os autores que tratam de questões pertinentes as categorias de análise emergidas das informações coletadas, e a análise da conjuntura.

Nessa perspectiva, os dados empíricos da pesquisa foram analisados de forma coerente e reflexiva, uma vez que nos possibilitou desvelar questões acerca do problema proposto, que podem influenciar no desenvolvimento profissional dos envolvidos da pesquisa e refletir no trabalho pedagógico realizado nas escolas do subsistema. Constitui-se assim, numa pesquisa

de cunho científico e educativo, porque a investigação científica efetivada com os professores e gestores gerou um clima de descoberta e (re)construção de conhecimentos, enfim, de troca de saberes.

Portanto, os aspectos mencionados neste capítulo apresentaram as trilhas metodológicas da pesquisa e as estratégias empregadas para a construção do produto final, que por sua vez, nos possibilitou desenvolver um trabalho organizado e intencional, bem como a construção da fundamentação teórica e prática da pesquisa. Nesse sentido, passamos, ao próximo capítulo a discutir sobre os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo e sua influência na construção da identidade das escolas do campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: Considerações sobre seus aspectos políticos e pedagógicos

*Malditas sejam
Todas as cercas!
Malditas todas as
propriedades privadas
que nos privam
de viver e de amar!
Malditas sejam todas as leis,
amanhadas por poucas mãos
para amparar em cercas e bois
e fazer da terra, escrava
e escravos os humanos!*

(Versos poéticos de Dom Pedro Casaldáliga)

O objetivo deste capítulo é discutir os aspectos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, tomando como referência a questão agrária, a partir de alguns recortes históricos, as contribuições dos movimentos sociais na luta pelos direitos sociais e educacionais. Destacando algumas políticas educacionais, que marcaram a educação rural, os fundamentos da concepção de educação do campo, a identidade dos sujeitos e as escolas do campo.

A partir da literatura, percebe-se que as populações do campo trazem as marcas da exclusão e desigualdades sociais, provenientes da ausência de políticas públicas específicas que contribuiriam para ampliar as condições de sobrevivência nas comunidades rurais. Tal precariedade se evidencia através da ausência de direitos à terra, trabalho, dignidade, cultura e educação. Dessa forma, os camponeses subordinados a um projeto de desenvolvimento de campo de um país que atende a lógica capitalista vivenciam relações sociais desiguais, resultado da concentração de renda e de terra, do domínio dos latifundiários, bem como a influência dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial que determinam as ações de cunho político e econômico na educação do país, constituindo-se assim, uma dependência externa que favorece a grupos econômicos e financeiros minoritários.

Assim, todas essas questões contribuíram para fomentar um processo de lutas e resistências por parte dos camponeses através dos movimentos sociais, acerca da questão agrária do país que ao longo dos tempos favoreceu a concentração fundiária e o acúmulo de capital por parte dos latifundiários e das empresas transnacionais. Nesse contexto, apresenta-se também a necessidade de discutir sobre uma perspectiva de educação voltada para o fortalecimento das identidades dos povos do campo em contraposição a educação rural que

está subordinada a lógica do capital, alheia aos interesses dos camponeses. Assim, a concepção de educação do campo é gestada e nasce, a partir de movimento coletivo na busca da construção de políticas de educação, de projetos de campo e de país (CALDART, 2009).

Diante disso, estruturamos este capítulo com os seguintes pontos: A questão agrária no Brasil; Movimentos sociais do campo: aspectos de lutas históricas; Da concepção de Educação Rural a Concepção de Educação do Campo e a Identidade dos sujeitos e das escolas do campo.

3.1 A questão agrária no Brasil

A Questão Agrária no Brasil é um problema que remonta da colonização brasileira até os dias atuais, suscita discussões acerca da forma como se organiza a produção da agricultura e as relações sociais que se tem configurado historicamente a partir da lógica capitalista evidenciada através da obtenção do lucro e exploração do trabalho humano em suas diferentes formas. Para melhor compreensão, uma das vertentes da questão agrária destina-se a estudar, pesquisar e conhecer os problemas da sociedade com relação ao uso, à posse e a propriedade da terra. Existem outros conceitos¹⁶ que podem ser trabalhados e interpretados em relação a questão agrária, tomando como referência a literatura, a sociologia, a geografia e a história (STEDILLE, 2011).

A sociedade brasileira ao longo de sua história tem sido influenciada pela questão agrária. Nessa lógica, segundo Ianni (2004, p. 7),

A questão agrária está presente na transição da Monarquia à República, do Estado Oligárquico ao Populista, do populista ao militar, na crise da ditadura militar e nos movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado. Há muito campo nessa história.

Dessa forma, considerando os aspectos históricos e econômicos, entre 1500-1822 em que se constitui o período colonial, as terras eram controladas pela Coroa Portuguesa, que

¹⁶ Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na História, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra (STEDILLE, 2011, p. 15).

repassava o uso e a posse da terra a quem fosse de sua conveniência e interesse. Assim o Brasil foi dividido em Capitânicas Hereditárias, isto é, 15 lotes de terras concedidos provisoriamente a nobres portugueses, com a condição de explorar e conseqüentemente pagar impostos a Coroa. Como apontam Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 26), “esses donatários se comprometiam a povoar, desenvolver, defender e administrar essas regiões, em nome de Portugal, sob a pena de perder a condição de donatário”. Essas capitânicas foram divididas em parcelas de terras que se denominaram sesmarias, concedidas a nobres portugueses com o direito de exploração da terra, excluindo-se os índios, negros e os hereges. Conforme cita, Oliveira (2013), a estrutura fundiária no Brasil no período da colonização favoreceu a distribuição desigual de acesso à terra. Assim, com o passar do tempo, o Brasil tornou-se uma economia agroexportadora a serviço de Portugal, sob o controle do capitalismo mercantil vigente na Europa. Como forma de organizar a produção predominou um sistema agrícola chamado *plantation*, baseado no trabalho escravo em que “trata-se de grandes propriedades dedicadas a uma produção mercantil, exploradas com força de trabalho não-assalariada pura, para o mercado externo ou interno” (IANNI, 2004, p. 169).

Nesse período, sabe-se que o sistema de uso e posse da terra gerou desigualdades sociais e econômicas que ainda são perceptíveis na atualidade, em decorrência da escravização do homem, exploração e concentração da propriedade agrária de forma indevida que propiciou um acúmulo de riqueza por parte de uma minoria constituída por latifundiários e por grandes corporações nacionais e transnacionais que lideram o mercado nos dias atuais. Para Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 29). “O chicote e a exploração eram a regra geral. Parece claro que o período colonial produziu uma tendência a permitir que o poderoso controlasse gigantescas porções de terras e sustentasse suas vantagens através dos tempos”.

No entanto, devido aos prenúncios do processo de abolição da escravidão foi promulgada a Lei nº 601, de 1850 – a Lei de Terras que manteve os privilégios dos latifundiários, devido ao poder financeiro que esses obtinham, que possibilitou adquirir a propriedade da terra, mediante legalização judicial e pagamento de uma taxa para a Coroa. De acordo com Ianni (2004, p.175),

A lei de 1850 foi um marco na história da terra. Extingue o princípio da doação e inaugura o da compra, para aquisição de terras devolutas. Tratava-se de dificultar o acesso a terra, por parte de ex-escravos, camaradas, imigrantes, colonos, moradores e outros. Ao mesmo tempo que favorecia a monopolização da propriedade da terra por fazendeiros e latifundiários, induzia os trabalhadores rurais a venderem sua força de trabalho nas plantações de café, criações de gado e outras atividades. Ao longo dessa história, ocorria a transição do trabalho escravo ao livre, formava-se o mercado de forma de trabalho, expandia-se a monopolização da terra, ocorria a metamorfose da terra em mercadoria.

Paralelo a tal situação, devido ao fim da escravidão em 1888, a partir de um longo processo de abolição, ocorreu a substituição da mão de obra escrava pelos imigrantes europeus. No entanto, ainda se constituíram relações de trabalho, a partir da exploração da mão de obra e utilização de estratégias que contribuía para que os próprios imigrantes pagassem por suas condições básicas de sobrevivência aos latifundiários.

Nessa conjuntura, percebe-se que as populações oriundas do processo de escravidão, bem como os imigrantes não tinham possibilidade de ascender tanto social, quanto economicamente, devido à utilização de mecanismos que contribuía para o predomínio do monopólio da terra em vistas a manutenção do poderio dos latifundiários. O processo de abolição da escravatura deu-se mediante pressão britânica, tendo em vista a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre e a lei de terras ter sido promulgada como uma forma de garantir a propriedade da terra e impedir que ex-trabalhadores escravos tomassem posse da terra pós-abolição. Segundo Stedilli (2011, p. 23), “A Lei de Terras, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil”. No entanto, com o passar dos tempos, evidenciou-se o surgimento do campesinato constituído da miscigenação entre índios, brancos e negros, bem como dos imigrantes europeus pobres que buscaram alternativas para o cultivo da terra em que se reproduziam na forma camponesa e no trabalho familiar.

Na verdade, durante 400 anos de colonialismo a sociedade brasileira esteve imersa em uma estrutura econômica, social e política que garantia a manutenção do poder das elites dominantes através da exploração do território, transformando tudo em mercadoria como forma de acumulação de capital. As relações sociais e de produção na agricultura apresentavam um caráter de exploração do meio ambiente e do ser humano, legitimando um processo de criminalização da vida humana e de recorrentes desigualdades sociais.

Segundo Martins (1984) com a Proclamação da República, em 1889, as terras devolutas e as questões da terra passaram ao poder do Estado, legitimando uma maior autonomia do Estado em relação a sua distribuição, de acordo aos seus interesses econômicos e políticos. No entanto, a década de 1930, sobretudo com a instalação do Estado Novo em 1937, demarca um novo período na história econômica brasileira com fortes influências na questão agrária, tendo em vista a Revolução Burguesa, que impôs um novo modelo econômico ao país, a partir da tomada do poder político da oligarquia rural, fortalecendo o poder da União em detrimento da autonomia do Estado.

No que tange a economia brasileira ajustou-se ao desenvolvimento do capitalismo industrial, em que a agricultura se tornou um setor da indústria, com a fabricação de diversos produtos químicos, ferramentas e máquinas, visando aumentar sua taxa de lucros. Nessa época, o país estava sob o Governo de Getúlio Vargas que teve como prioridade a instalação de indústrias, não havendo uma política agrária para os trabalhadores do campo. Assim, o processo de industrialização desenvolveu a agroindústria e o “início da internacionalização da economia, resultante da instalação de multinacionais” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 42). De acordo com Ianni (2004), esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria.

Nesse sentido, evidencia-se o processo de expansão do capitalismo no campo, em que todos os setores econômicos passaram a ser subordinados ao capital industrial, o que implicou na crescente expropriação do trabalhador rural. Esses fatores contribuíram para a subordinação dos camponeses ao mercado, à medida que forneciam sua força de trabalho, eram consumidores de produtos da indústria, além disso, seus próprios filhos eram transformados em operários.

Em face dessa situação, os movimentos sociais rurais, organizam-se em torno da luta pela posse e uso da terra, haja vista a situação de subordinação e exploração que estavam imersos.

O capital, “a força progressista” que, ao invadir a agricultura, destrói as bases do suposto conservadorismo camponês, cria as bases da socialização do processo de trabalho; de outro lado, o camponês, o trabalhador, o pequeno agricultor e sua família, resistindo contra a expulsão da terra, contra a expropriação. (MARTINS, 1984, p. 13).

Pode-se notar, que a industrialização estimulou novas técnicas de produção agrícola que conseqüentemente invadiram o campo, esse processo intensificou as relações capitalistas e ampliou-se a demanda pela propriedade da terra por parte da classe dominante que constituíram novas relações de trabalho no campo, a partir da exploração da terra e do trabalho humano. Nesse sentido, “A propriedade da terra passa a ter valor de venda, passa a se constituir numa mercadoria de valor” (BONETI, 2010, p. 59).

No entanto, no início dos anos 1960 ocorre a crise do capitalismo industrial e a agricultura continuava baseada no latifúndio, caracterizada pelo atraso tecnológico e pela miséria no meio rural. No entanto, nesse período houve uma efervescência dos movimentos sociais do campo que lutavam pela Reforma Agrária e direitos trabalhistas, agregados a crise

na economia era necessário empreender medidas para beneficiar a população que passava por dificuldades no país. O que culminou num

[...] plano de reforma agrária que previa a desapropriação de 100 quilômetros de cada lado de todas as rodovias federais. O governo tomaria terras improdutivas, isto é, pedaços de terra que os latifundiários, mesmo sendo donos, nunca tinham aproveitado e a distribuiria aos camponeses (MORISSAWA, 2001, p. 83).

Com isso, previa-se a partir da concessão de terras através da Reforma Agrária a ampliação do mercado consumidor e conseqüentemente o desenvolvimento industrial. Com o Golpe Militar em 1964, implantando no país a ditadura militar, que se estendeu até 1985, os movimentos de luta pela terra vivenciaram um intenso processo de repressão política e de desarticulação das organizações da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, segundo Martins (1984) no decorrer do Governo Militar incide a despolitização da questão fundiária, sendo o campesinato excluído das decisões políticas em relação aos seus próprios interesses que contribuíram para severas restrições a cidadania dos trabalhadores do campo.

Como forma de evitar novas revoluções sociais foi decretada a primeira Lei de Reforma Agrária, que foi denominada Estatuto da Terra em 1964, que visava promover a distribuição de terras mediante modificação no regime de uso e posse. Na verdade, como assinalam Fernandes, Welch e Gonçalves (2014) o documento elaborado previa a redistribuição de terras com o objetivo de eliminar o latifúndio e promover a agricultura familiar, promover uma classe média rural. No entanto, a lei foi alterada pelos representantes da oligarquia rural que compunham o Congresso Nacional, estabelecendo como novos objetivos a modernização da agricultura de larga escala, consolidando a agroindústria nacional.

Com essa mudança, a política agrícola pautou-se na modernização conservadora da agricultura, inspirados em padrões que atendam prioritariamente ao mercado capitalista através da imposição de um modelo tecnológico implantado a partir da Revolução Verde: “o processo de Revolução Verde representa o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, o que tem levado a concentração de renda, patrimônio e poder para a classe social dominante” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 47). A Revolução Verde intensificou o padrão químico para a agricultura alicerçado em sua industrialização e aumento da produtividade, modelo no qual a produção estava voltada para exportação em detrimento do mercado interno.

Tendo fim a ditadura militar em 1985, nos anos posteriores a organização da economia submeteu-se de forma mais intensificada ao capital financeiro e as grandes empresas

transnacionais, no contexto do campo gerou a concentração da propriedade da terra e centralização da produção. Na visão de Stedile (2012, p. 641), “a questão agrária no final do século XX, caracteriza-se pelas influências do capitalismo globalizado, pelas empresas agrícolas transnacionais e pelo capital financeiro”.

Esse contexto intensificou a marginalização da agricultura camponesa e o projeto de expansão do capital no campo, através da intensificação da Revolução Verde, incidindo no modelo do Agronegócio (*agribusiness*¹⁷, em inglês). Assim, segundo Pereira (2012, p. 685), “a Revolução Verde foi veículo de desigualdade social, bem como obstáculo ao desenvolvimento dos camponeses, visto que eles se tornaram dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos”.

Nesse sentido, há um confronto entre diferentes modos de fazer agricultura que estão em disputa, uma agricultura do agronegócio e uma agricultura de base camponesa¹⁸, o que os coloca em conflito, por conta da posse e uso da terra e das relações de trabalho. Ambos buscam modelos de desenvolvimento de campo diferenciados que se contrapõem por conta das relações que estabelecem com o meio ambiente, a produção agrícola e o ser humano. Apesar de alguns compartilham a compreensão do agronegócio e agricultura camponesa como se fossem da mesma natureza, em que o agronegócio é uma totalidade composta por diferentes sistemas que compõem o mercado de produção que envolve agricultores capitalistas e não capitalistas, percebe-se assim, uma estratégia do capitalismo agrário, em que definir todos como agricultores oculta as diferenças oriundas das relações de poder que produzem as desigualdades e as classes sociais (FERNANDES; WELCH; GONÇALVES, 2014).

Com base no quadro abaixo, é possível apresentar algumas características que possibilitam a diferenciação entre agronegócio e agricultura camponesa, conforme cita Fernandes e Molina (2004, p. 50).

¹⁷ No Brasil, o vocábulo *agribusiness* foi traduzido inicialmente pelas expressões *agroindústria e complexo agroindustrial*, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 1970. Outros termos também foram utilizados para destacar o caráter sistêmico e não exclusivamente setorial da produção agrícola: sistema agroalimentar, cadeia agroindustrial, fileire etc. Desde os anos 1990, o termo *agribusiness* começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a palavra agronegócio foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários (LEITE, MEDEIROS, 2012, p. 79).

¹⁸ É o modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (COSTA, 2000, p. 116-130) foi capítulo de dicionário agricultura camponesa.

Quadro 1: Características do Agronegócio e da Agricultura Camponesa

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura – <i>Commodities</i>	Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica primária da natureza
Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos	Trabalho familiar e geração de emprego
Competividade e eliminação de empregos	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Êxodo rural e periferias urbanas inchadas Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, com escola...
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Defesa da diversidade cultural

Fonte: FERNANDES; MOLINA (*In* MOLINA; JESUS, 2004, p. 50-51).

Partindo dessa premissa, percebe-se que o agronegócio acirra as desigualdades sociais, por constituir políticas de desenvolvimento da agricultura que favorecem uma minoria, uma vez que as grandes corporações nacionais e internacionais tem em seu controle áreas cada vez mais extensas no país, utilizando-se de alta tecnologia agrícola, através da introdução de plantas transgênicas, da clonagem de plantas e animais, predomínio da monocultura, bem como de rigorosos métodos de controle de produção na agricultura, constituindo um ciclo de modernização que predominantemente favorece a acumulação de capital. Noutras palavras, “O processo de desenvolvimento do capital, nessa forma cada vez mais dependente do

exterior e que organiza a produção na forma do agronegócio, trouxe mudanças estruturais na propriedade, na produção, no mercado, nas classes e nos trabalhadores rurais de todo Brasil” (STEDILI, 2013, p. 28). Nesse projeto de desenvolvimento de campo, a agricultura é artificializada ligada ao setor agroindustrial em que a natureza está subordinada ao mercado capitalista e se intensificam a exploração da terra e do homem. Para elucidar tais proposições,

[...] um resultado bem visível dessa lógica é que em duas décadas aproximadamente 30 grandes empresas transnacionais passaram a controlar praticamente toda a produção e o comércio agrícola no mundo. E a consequência estrutural é um processo acelerado de marginalização da agricultura camponesa, cada vez mais sem papel nessa lógica de pensar o desenvolvimento do país (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Nesse sentido, essas empresas estabelecem os *commodities* agrícolas¹⁹ de produção e comércio que favoreçam a obtenção de lucro, a partir da lógica do mercado capitalista. Como aponta Sauer (2013, p. 168) “Há um crescente interesse mundial por *commodities* agrícolas e não agrícolas consequentemente por terras, nos últimos anos”. Isso contribuiu para transformar as relações de trabalho no campo, sendo que a expansão do agronegócio proporciona a redução de mão de obra no setor agrícola, conduz a reprodução de formas degradantes de trabalho, bem como a necessidade do aumento de terras para sua expansão, em que a referência é o lucro a ser obtido. Assim, na perspectiva de Leite e Medeiros (2012), os camponeses têm se tornado trabalhadores permanentes e temporários e em algumas situações com direitos assegurados e outros que vivem à margem desses direitos, além dos agricultores que estão perdendo o controle de suas sementes.

Diante disso, é possível perceber um movimento para incluir cada vez mais o camponês na lógica do agronegócio, através de políticas de incentivo, exemplo disso, são os créditos rurais oferecidos pelos bancos, que estimulam o aumento da produtividade de um determinado produto agrícola, difundindo-se a ideia de lucratividade. Nesse contexto, ainda contam com a massiva campanha dos meios de comunicação para divulgar e ampliar as propostas vinculadas ao referido modelo de desenvolvimento de agricultura. Como indica Stedili (2013, p. 30),

Nota-se nesse processo do agronegócio uma parceria ideológica de classe com os meios de comunicação da burguesia, em especial televisão, revistas e jornais, que fazem sua defesa e propaganda permanente como único projeto possível, moderno e

¹⁹ Engloba produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis, no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua comercialização (DELGADO, 2012, p. 134).

insubstituível. Portanto, a reprodução ideológica agora é realizada pelos meios de comunicação de massa. E há uma simbiose entre os grandes proprietários dos meios de comunicação, as empresas do agronegócio, as verbas de publicidade e o poder econômico.

Em suma, aliados aos meios de comunicação esse modelo de desenvolvimento rural prioriza um projeto de campo pautado na concentração da propriedade da terra, no acúmulo de capital, na exploração agrícola que gera graves impactos sociais e ambientais, destrói a biodiversidade e tem provocado a substituição da mão de obra pela máquina e pelos agrotóxicos. Considerando tais questões, o campo tem se transformado em um espaço de exploração do meio ambiente, em que as relações se tornam mercadológicas e capitalistas, em que “as sementes transformavam-se em negócios e a vida vegetal e animal, em mercadoria” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 47). Nessa lógica, há um controle da produção, dos preços e do mercado, visando prioritariamente à obtenção de lucros por parte dos bancos, das empresas e das grandes corporações transnacionais.

Com outro viés, a produção por meio da agricultura camponesa estimula a solidariedade mútua entre famílias e comunidade, através do fortalecimento de crenças e valores, que fazem parte da cultura nos espaços campestres, apresenta uma relação diferenciada com o meio ambiente no que tange ao modo de produzir e interagir com a natureza, além disso, os povos do campo cumprem um papel importante na produção de alimentos para a população. Carvalho e Costa (2012) ainda acrescentam que os camponeses assumem o processo de produção de forma livre e autônoma no que tange aos recursos da terra, da floresta e das águas, articulada a participação da família e da vida comunitária, priorizando a diversificação de cultivos e criações. Nesse caso, há o predomínio da policultura em que os produtos obtidos podem ser usufruídos pela família, isto é, para a sua subsistência bem como para inserção no mercado de consumo interno. Dessa forma, Fernandes e Molina (2004, p. 42) destacam que:

A agricultura camponesa não é adepta do produtivíssimo, ou seja produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado e nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais.

Assim, o campesinato através da efetivação de relações sociais e de trabalho construídas com base na afirmação em sua maneira de produzir e viver apresenta um modo de fazer agricultura, diferenciado em relação à produção capitalista dominante. No entanto, as políticas agrícolas controladas pelas grandes corporações internacionais que determinam as

demandas de produção no mercado têm retirado sua autonomia decisória, constituindo-se de poder suficiente para agir independente do Estado. Em contraposição, conforme citam Fernandes, Welch e Gonçalves (2014, p. 64),

A via campesina tem elaborado a ideia de soberania alimentar, em que o controle sobre a produção de alimentos e sua distribuição seja retirado das corporações e retornado ao Estado por meio de políticas de desenvolvimento da agricultura em bases diferenciadas, como a agroecologia, produção regional diversificada e em pequena escala para os mercados locais.

Nessa perspectiva, busca-se um modelo de produção agrícola que atenda às necessidades da sociedade em equilíbrio com o meio ambiente, que supere a exploração e dominação política em que seja possível, a democratização da propriedade da terra através da Reforma agrária, e principalmente assegurar que a agricultura brasileira seja controlada pelos brasileiros. No entanto, considerando o processo histórico do campesinato percebe-se uma série de dificuldades enfrentadas desde o período colonial até os dias atuais, conforme Carvalho e Costa (2012, p. 30) pontuam:

Dificuldades políticas do acesso à terra, várias formas de pressão e repressão para a sua subalternização as empresas capitalistas, exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital, indução direta e indireta para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos camponeses, sempre considerados a margem do modo capitalista de fazer agricultura.

Frente a tal situação, os debates sobre a questão agrária se desenvolveram com muita efervescência a partir da década de 1980, e permanecem até os dias atuais, tendo em vista, o agravamento dos conflitos por terra em diferentes regiões do país, fomentando disputas territoriais entre as organizações do agronegócio e os camponeses. Nesse contexto, os movimentos sociais do campo ampliaram sua agenda de reivindicações na luta por políticas públicas frente ao Estado, como forma de superar as desigualdades sociais constituídas historicamente e construir um novo modelo de desenvolvimento de campo, sociedade e país.

Portanto, a questão agrária no Brasil motivou em diferentes momentos históricos um processo de luta e resistência por parte dos movimentos sociais do campo na perspectiva da construção de um novo projeto de desenvolvimento de campo e de sociedade. Dessa forma, a Reforma Agrária, constitui-se como elemento fundante das pautas de reivindicações dos movimentos sociais do campo que prioritariamente almejam uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e economicamente sustentável. Em consequência, a garantia de direitos

sociais e educacionais também está impressa nessa luta, a fim de que os sujeitos do campo tenham igualdades de oportunidades em relação ao trabalho, saúde, moradia e educação, no sentido de estimular sua permanência no campo.

3.2 **MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO:** aspectos de lutas históricas

Ao longo da história, grupos sociais organizados, excluídos de direitos humanos, sociais e trabalhistas, motivados por diferentes problemas sociais protagonizaram importantes lutas históricas, no sentido de reconhecer sua condição de sujeitos de direitos e buscar melhores condições de vida. Como afirma Batista (2010, p. 170), ao enfatizar que

As desigualdades sociais que a estrutura econômica, social e política engendraram ao longo da formação brasileira deixaram um rastro de necessidades e de direitos descoberto, que tem motivado uma ampla gama de ações coletivas, protestos, rebeliões, guerrilhas e movimentos sociais, lutas para atenuar tal situação.

Nesse sentido, os movimentos sociais questionam as distintas formas de exploração, discriminações e preconceitos, que contribuem para a marginalização e exclusão de uma parcela considerável da população, em que através de um processo de organização política buscam empreender ações que contribuam para modificar a realidade social política e econômica do país. Dentro dessa perspectiva, na visão de Gohn (2011, p. 13), os movimentos sociais constituem-se “como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”.

Nessa lógica, os movimentos sociais do campo organizaram-se como uma forma de buscar melhores condições de vida para as populações camponesas, através de um processo de lutas e resistências que se configuram desde o final do século XIX, até os dias atuais, em contraposição a um modelo de política agrária, que atendia prioritariamente a classe dominante e a lógica capitalista, e conseqüentemente a negação de direitos sociais e educacionais. Em cada época as demandas postas expressam as necessidades de cada grupo social, no sentido de buscar a construção de uma ordem a partir de uma realidade diferente (BONETI, 2010).

De acordo com Ianni (2004) a luta pela terra no Brasil, marca diferentes tempos históricos, em alguns períodos de forma menos intensa, agravando-se em certas épocas devido à expansão do capital no campo e o processo acelerado de industrialização com acentuada participação do Estado. Com isso, evidencia-se a influência de diferentes movimentos que ao

longo da história reivindicam por melhores condições de vida, pelo direito a posse e uso da terra.

Considerando tais premissas, no período pós-abolição as lutas pela terra (1888) originaram-se dos movimentos denominados messiânicos de caráter político-religioso, em que a fé era a ligação entre o líder messiânico e seus seguidores. Pode-se citar, nesse contexto, a Guerra de Canudos que se deu em virtude da situação precária que vivia a população submetida ao poderio dos latifundiários. Passando para o século seguinte, ainda em suas primeiras décadas acontece a guerra do Contestado, desenvolvida no oeste de Santa Catarina, que ocorreu devido à desapropriação de terras na região para a construção de ferrovias que ocasionou a expulsão dos camponeses. Esses movimentos na perspectiva de Martins (1984) eram formas não-políticas de libertação, que não podiam modificar a sociedade inteira. Já nas décadas seguintes abriu-se espaço para as lutas políticas dos trabalhadores rurais.

No período de 1940 a 1960 advém o surgimento de vários movimentos sociais dentre os quais, pode-se destacar a luta dos posseiros de Teófilo Otoni (Minas Gerais); Trombas e Formoso (Goiás); Revolta do Sudeste do Pará (Pará); a luta dos Arrendatários (São Paulo), as Ligas Camponesas (no Nordeste) que se configurou como um importante movimento de organização política que lutava pela Reforma Agrária para abolir o monopólio da terra pela classe dominante (MORISSAWA, 2001; IANNI, 2004). Assim, os embates sociais ocorreram, em consequência do predomínio de latifúndios, resistência à expropriação de terras, a expulsão dos camponeses, bem como da exploração do trabalhador camponês assalariado, dentre outros aspectos. Os movimentos sociais do campo durante as primeiras décadas pós-abolição apresentavam como características peculiares a luta pela terra.

Cabe enfatizar, que os Movimentos Sociais durante aproximadamente vinte anos, vivenciaram um processo de repressão política, que dificultou sua permanência enquanto classe e organização, em decorrência da Ditadura Militar. Na perspectiva de Martins (1984, p. 21),

O golpe militar de 1964, articulado pelos militares e pelos grandes empresários, teve, entre outras finalidades, a de impedir o crescimento das lutas sociais no campo e o fortalecimento político dos trabalhadores rurais, que pela primeira vez em sua história ingressavam maciçamente no cenário político.

No entanto, no final da década de 1970 e início de 1980, vários movimentos sociais em oposição ao regime militar começaram a organizar-se, de forma mais estruturada em torno de questões mais amplas, tendo em vista o agravamento das questões sociais e as

transformações ocorridas nas relações de produção na agricultura, sua modernização e internacionalização da economia. Segundo Gohn (2011, p. 20), “o fato inegável é que os movimentos sociais dos anos de 1970/1980 contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais novos, que foram inscritos em leis na nova Constituição Brasileira de 1988”. Todo esse processo impulsionou outras formas de organização popular no campo que apresentavam demandas cada vez mais diversificadas, de acordo com as necessidades de cada grupo social, no entanto, eles não agem de forma isolada, ocorre uma articulação política que possibilita uma colaboração entre os diferentes movimentos sociais. Dessa forma, Batista (2010) nos auxilia, exemplificando alguns destes movimentos, que posteriormente constituíram a Via Campesina²⁰,

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos pequenos agricultores (MPA); Movimento Nacional das comunidades negras rurais quilombolas que organizaram a coordenação nacional de articulação das comunidades negras rurais quilombolas (Conaq); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); [...] Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PRJ) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (BATISTA, 2010, p. 17).

Estes movimentos assumem um papel importante no cenário brasileiro, porque se organizam como espaços de reivindicação e fortalecimento da luta coletiva. Nesta direção, Vendramini e Agostini (2014) enfatizam sobre a importância e a necessidade dos Movimentos Sociais conservarem a autonomia e a independência, de forma especial, em relação ao Estado através da organização coletiva e participativa tendo em vista a expansão do capital globalizado, seu enfrentamento implica as lutas articuladas com a agregação de diferentes movimentos sociais. Deste modo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)²¹ pode ser visto como uma referência de organização social, devido suas estratégias de mobilização no país, em torno da luta pela terra e Reforma Agrária. Paralelo a isso, suas reivindicações abrangem o campo dos direitos sociais e educacionais, como exemplo disso, foi o pioneiro na discussão de uma proposta educativa com características próprias para o campo. Assim,

²⁰ A Via Campesina nasceu em 1992, quando várias lideranças camponesas dos continentes americano e europeu que participavam do II Congresso da Union Nacional de Agricultores y Ganaderos de Nicaragua (UNAG), realizado em Managuá, propuseram a criação de uma articulação mundial de camponeses. [...] É uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis (FERNANDES, 2012, p. 765).

²¹ O Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra- e também diversos lutadores sociais [...] (FERNANDES, 2012, p. 496).

conforme Gohn (2011) constitui-se como o mais famoso movimento dentre os cerca de 20 movimentos sociais populares rurais na atualidade.

O MST iniciou seu processo de organização no final de 1979 e constituiu-se enquanto movimento social em 1984, através de um histórico de lutas que ampliaram a consciência e a necessidade da Reforma Agrária, tendo em vista o cenário político e econômico que contemplava políticas agrárias que incentivavam a agricultura capitalista e conseqüentemente privilegiava os interesses dos latifundiários e grandes empresários. Sendo assim, “nas décadas de 1980 e 1990, o MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais” (FERNANDES, 2012, p. 496). Nesse contexto, foram efetivadas algumas conquistas que ampliaram os direitos dos trabalhadores rurais em termos legais que possibilitaram a desapropriação de terras e implantação de assentamentos rurais em diferentes regiões. Entretanto, ainda se observa que no Brasil há uma grande concentração fundiária e muitos espaços improdutivos, em consequência da política fundiária e das formas de uso da terra no país, estabelecidas nos diferentes tempos históricos, que se refletem nos dias atuais. No entendimento de Batista (2010), o Brasil possui a segunda maior concentração da propriedade fundiária e o primeiro lugar em desigualdade de renda no mundo. Partindo desse pressuposto, muitas lutas têm sido travadas pelo MST pela democratização da propriedade da terra e do controle dos meios de produção, através das desapropriações²² e expropriações²³ para que garantam aos povos do campo o direito de trabalhar na terra, como uma forma de eliminar a exploração e opressão por parte dos grandes latifundiários e corporações internacionais. Desse modo, busca-se também o desenvolvimento social, através de investimentos por parte do Estado em saúde, cultura, lazer e educação, como forma de garantir a igualdade de direitos e uma melhor qualidade de vida para a população camponesa.

Cabe ressaltar, que a educação é tida como prioridade para o MST, por perceber sua importância no desenvolvimento social e político de sua organização, assim, a luta pela terra impulsionou a necessidade da implantação de escolas nos assentamentos e acampamentos em suas diferentes modalidades, como forma de garantir o direito a educação e a materialização

²² [...] Estabelecidos os critérios de classificação de latifúndios e/ou grandes propriedades que devem ser repartidos, o governo emite um decreto desapropriando, ou seja, transferindo a propriedade privada daquela área do fazendeiro/proprietário capitalista para o Estado. Para haver essa transferência de titularidade, o governo indeniza o ex-proprietário mediante critérios de valores definidos pelas leis de cada país. Esses valores podem ser simbólicos ou podem ser os mesmos preços praticados no mercado. Feita a transferência da propriedade da fazenda para o Estado, ele organiza um projeto de distribuição daquela terra às famílias de agricultores sem-terra da região que assim o reivindicarem (STEDILE, 2012, p. 657).

²³ Expropriação é quando a titularidade da propriedade dos grandes fazendeiros é transferida para o Estado sem nenhuma indenização ou pagamento de valores. Essa situação depende da legislação existente em cada país, e é uma punição por irregularidades praticadas pelo fazendeiro (STEDILE, 2012, p. 657).

de uma escola diferente. Nessa perspectiva, Vendramini e Agostini (2014, p. 316), ressaltam “a defesa de uma educação diferenciada (diferenciada da educação capitalista) para a classe trabalhadora, visando a sua elevação cultural e a vinculação orgânica as lutas sociais”. Sob este aspecto, conforme Caldart (2000) efetivou-se a elaboração de uma proposta pedagógica específica e a formação de seus educadores, a fim de fortalecer a luta através de princípios educativos fundamentados na proposta do MST, em que abrange as diferentes dimensões da pessoa humana e afirma o vínculo com as lutas concretas de seus sujeitos, a partir do conhecimento da realidade e suas contradições, além de incentivar o trabalho coletivo e a transformação social.

A compreensão do direito a educação alarga-se à medida que o MST percebe a necessidade de fazer uma articulação com diferentes movimentos do campo, no sentido de fortalecer a pressão frente ao Estado na busca por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo. Na atual conjuntura, pode-se afirmar que as comunidades camponesas são marcadas pela ausência das condições básicas de sobrevivência, além de sofrer as influências de um modelo de desenvolvimento de agricultura inspirado na lógica do capital, contribuindo em uma maior concentração de renda e terra para as grandes corporações internacionalizadas. Já em relação a situação educacional, pode-se citar, as dificuldades no acesso e permanência dos sujeitos do campo na Educação Básica, o analfabetismo de jovens e adultos, a precariedade das condições estruturais das escolas do campo, a desvalorização do Magistério, formação inadequada dos professores, dentre outros aspectos, que marcam a educação rural ao longo dos tempos.

Esse panorama de desigualdades contribuiu para fomentar lutas sociais, em que “as populações do campo, não aceitam a marginalização/exclusão, e passam a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 22).

Considerando tais questões, configurou-se o Movimento Por uma Educação do Campo em que o MST tornou-se referência por acreditar que a educação pode ser vista como instrumento essencial na construção de um novo projeto de sociedade que tem como base a Reforma Agrária. Assim, conforme, Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 507), “o trabalho de educação do MST tem buscado construir referências teóricas e práticas da direção a seguir quando o movimento de construção de uma escola aberta à vida, em todas as suas dimensões, e vinculada aos objetivos sociais dos trabalhadores torna-se possível”.

Isso posto, percebe-se que os movimentos sociais na luta por políticas públicas de Educação do Campo, inclui em sua agenda de reivindicações as questões educacionais, demonstrando a necessidade de rever o projeto de escola configurado historicamente, tendo em vista formar uma concepção de educação de perspectiva emancipatória que esteja vinculada com as lutas sociais dos camponeses. Todavia, a educação rural apresenta em sua essência um histórico de negação de direitos acarretando em um processo de desigualdades e exclusões pela ausência de oportunidades educacionais para os povos das comunidades campesinas. Em seu projeto educativo a escola estava desvinculada da realidade e reproduzia um projeto de sociedade e de campo que atende a perspectiva capitalista.

3.3 DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO RURAL À CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tendo em vista o processo de formação da sociedade brasileira, em relação a educação no meio rural, percebe-se que as populações campesinas vivenciaram longos séculos de exclusão em decorrência da ausência de políticas educacionais que atendessem aos sujeitos do campo. De acordo com Ribeiro (2012), o processo de colonização, associado ao regime de escravidão, ao latifúndio e a produção para exportação estava pautado na força de trabalho sem necessidade de qualificação, dessa forma, o aprendizado escolar dos camponeses não era considerado pela elite como elemento importante.

Entretanto, com o fim da escravidão e as mudanças relacionadas ao desenvolvimento das estruturas socioagrárias do país, a agricultura necessitava de mão de obra especializada. Sendo assim, por interesses particulares a educação no meio rural foi vista como uma forma de prover essa qualificação. Segundo Calazans (1993) pode-se afirmar que as políticas de educação para as populações rurais têm início somente a partir da década de 30 do século XX. Na verdade, as políticas educacionais direcionadas para o campo fortaleciam as perspectivas das bases capitalistas, uma vez que a ação educativa contribuía para intensificar o processo de submissão das populações campesinas ao modo de produção capitalista e suas contradições específicas, desconsiderando as questões inerentes a realidade.

Em face dessa situação, nas primeiras décadas do século XX, o processo de industrialização intensificou o êxodo rural em relação à migração campo-cidade, por conta da instalação de polos industriais e fábricas em diferentes regiões do país, aliados as condições socioeconômicas degradantes em que se encontravam os trabalhadores rurais. Esse deslocamento provocou um esvaziamento populacional nas comunidades rurais, o que

contribuiu para fomentar iniciativas com o propósito de possibilitar a permanência do homem no campo. Diante do exposto, Silva (2006, p. 66-67) ainda destaca que “o movimento dos pioneiros da Educação²⁴, a pressão dos setores urbanizados por escola, o interesse do empresariado para que se tivesse uma capacitação da força de trabalho dos imigrantes contribuíram para o início de uma série de iniciativas no campo da educação”.

Nesse contexto, ocorre o surgimento do Ruralismo Pedagógico que propunha a fixação do homem no campo através da educação, devido ao fluxo migratório campo-cidade ocorrido nas décadas de 1910 e 1920. Sobre esse movimento pedagógico, Ribeiro (2012, p. 296) explica que,

[...] defendia a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso.

Com o advento do Estado Novo²⁵, a partir da década de 1930, o governo de Getúlio Vargas teve como prioridade a instalação de indústrias de base, em que a escolarização urbana passou a ser vista como suporte para a industrialização. Com isso, a escola rural ficou em segundo plano, não havendo alterações no processo escolar, “a preocupação fora de incentivar o cooperativismo através da criação de colônias e núcleos rurais para facilitar o acesso ao crédito rural e, onde se ministravam cursos, para orientar hábitos e a dar aos camponeses uma qualificação profissional” (BOGO, 2013, p. 92).

Nas décadas de 1940, surgiram programas voltados para a educação rural, patrocinados por organismos de cooperação norte-americana e difundidos por meio de assistência técnica e extensão rural. Assim, conforme Leite (1999) foi criada a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em 1940, com os objetivos de implantar projetos educacionais nas áreas rurais e desenvolver essas comunidades, mediante a criação de centros de treinamento, semanas ruralistas e clubes agrícolas.

Em relação à década de 1950, com o intuito de preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base, foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural

²⁴ Grupo de educadores e teóricos brasileiros que elaboram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica, dentre estes podemos destacar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão (SOUZA, 2010, p. 68).

²⁵ O período de 1937-1945, denominado Estado Novo, foi marcado internamente por uma política de caráter muito semelhante ao fascismo. [...] De acordo com o fascismo, a sociedade deveria ser dirigida por um líder supremo e os interesses do Estado estavam acima dos interesses particulares (MORISSAWA, 2001, p. 79-80).

(CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), respectivamente em 1952 e 1955. Ao analisar a filosofia da CNER, Leite (1999, p. 37),

[...] considera que a campanha limitou-se a repetir formulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. [...] nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas [...], desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.

Analisando essa campanha, a mesma desconsiderava em sua proposta as peculiaridades da vida rural, uma vez que as políticas educacionais para o campo brasileiro, patrocinadas pelo capital norte-americano por meio de convênios firmados com o governo brasileiro, reforçavam as características de um modelo de desenvolvimento de campo fundado no latifúndio, na produção para exportação, na monocultura e no processo de exploração e dominação dos trabalhadores. Em relação à SSR, reproduzia alguns programas da CNER e enfatizava as práticas de cooperativismo, associativismo, economia doméstica e artesanal.

Como se pode ver, durante as primeiras décadas do século XX o ensino nas áreas rurais apresentava como foco fixar o homem no campo, a escola rural estava condicionada as intenções capitalistas uma vez que a educação oferecida atendia as necessidades de reprodução do sistema. Nesse sentido, os programas implantados no Brasil em suas diferentes áreas têm seus critérios definidos, pautando-se em projetos de modernização do campo, em vistas a atender a elite dominante e aos organismos internacionais, como ressalta Calazans (1993, p. 27) “São os chamados ‘pacotes’ que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa”.

Em relação à década de 1960, ocorreu a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024/1961, que atribuía aos municípios a responsabilidade de estruturar o ensino fundamental na zona rural, no entanto, a educação rural ainda continuou marginalizada, por que as instancias municipais eram desprovidas de recursos humanos e financeiros, dessa forma, omitiram-se quanto a escola no campo. Esse processo de exclusão em relação à educação, aliado à negação de direitos sociais e culturais, incitou o aparecimento de movimentos populares como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB) que tinham como sustentação ideológica a luta pelos direitos dos trabalhadores rurais e pela educação de base. Estavam ligados a partidos de esquerda e com sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos e ação pastoral de bispos da igreja católica.

Nesse período, é interessante pontuar as contribuições do Método de Educação Popular que revolucionou a prática educativa, alicerçado nas ideias pedagógicas de Paulo Freire em que se prioriza uma educação contextualizada com a realidade, considerando os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais como elementos norteadores do processo ensino e aprendizagem em vistas a entender a realidade de forma reflexiva e transformadora. Na perspectiva de Leite (1999, p. 44),

[...] dadas as características metodológicas das proposições alfabetizadoras de Freire, seu enfoque principal é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo ante as distorções do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas.

No período de 1960 e 1970 ocorreu a ascensão do regime militar e intensificou-se a internacionalização da economia, tendo como referência modelos estrangeiros de desenvolvimento, sobretudo o norte-americano. No que se refere à educação, destaca-se a ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que visava contribuir com recursos no interesse da efetivação de ações no âmbito educacional que interferiram também na escola rural. Na visão de Molina e Tafarel (2012, p. 572) para garantir as bases capitalistas de desenvolvimento do Brasil, a educação passa por reformas e selam-se pactos e acordos internacionais, principalmente com os Estados Unidos, que subordinavam o Brasil as relações internacionais de produção.

Com o movimento de abertura democrática na década de 1980, apoiado no objetivo de erradicar o analfabetismo, que conforme Leite (1999, p. 48), “manifestou-se como uma dolorosa e incurável chaga dentro da sociedade nacional”, através do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD)²⁶ que visava a ampliação do ensino fundamental no campo foram implantados projetos como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturas para o Meio Rural (PRONASEC)²⁷ e Programa Educação Rural (EDURURAL)²⁸ e o

²⁶ O referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação de oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo a realidade campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais (LEITE, 1999, p. 50).

²⁷ Atribui a educação um importante papel na política social, entendido como um dos elementos significativos na luta contra a pobreza. [...] A proposta educativa desdobra-se em: educação e trabalho produtivo, educação e vida comunitária, educação e cultura (CALAZANS, 1993, p. 34).

²⁸ Teve vigência de 1980 a 1985, sob orientação do Governo federal, Universidade Federal do Ceara e financiamento do BIRD. Seu principal objetivo era a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante melhoria da rede física e dos recursos materiais e humanos disponíveis. Pretendia também a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural-intelectual de adultos e orientação para o trabalho (LEITE, 1999, p. 50).

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).²⁹ Tais projetos, evidenciavam através de seus objetivos a formação de cidadãos que contribuíssem no desenvolvimento econômico e produtivo do país com base na lógica capitalista. Conforme Leite (1999) a escola rural, nesse contexto não pretendia a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de instrumentos de produção. Na verdade, os projetos e programas educacionais, frente à intervenção do Estado constituem-se em sua essência, como uma forma de vincular a ação educativa à lógica do capital, uma vez que o ensino nas áreas rurais não estava voltado para uma discussão da realidade, pelo contrário, burlava as contradições existentes em relação ao modo de produção capitalista.

No que tange a década de 1990, a problemática que envolve a escola rural torna-se mais acentuada, devido às condições sociais que a população campesina estava submetida, a influência da cultura urbana no meio rural, elevado contingente de analfabetos, a precariedade das condições estruturais das escolas do campo, as dificuldades no acesso e permanência dos sujeitos do campo na Educação Básica, a formação inadequada dos professores, presença de um currículo descontextualizado da realidade, ausência de um acompanhamento pedagógico nas escolas, dentre outros aspectos (LEITE, 1999). Dessa forma, todos esses elementos, aliados a questões históricas, sociais, políticas e econômicas contribuíram para intensificar o processo de debates e reflexões em torno de uma educação que atendesse as especificidades dos povos do campo e de uma proposta de formação humana como concepção educacional.

Diante disso, evidencia-se que a questão agrária em diferentes tempos históricos influenciou o processo educacional nas áreas rurais, seja pela inexistência de investimentos ou pela inserção de programas educacionais que remetiam a reprodução de ideologias que fortaleciam os interesses capitalistas. Conforme Calazans, Castro e Silva (1981) o aparelho escolar ocupa um papel importante na reprodução das relações sociais, porque contribui para formar a força de trabalho, inculcar a ideologia hegemônica e manter as condições ideológicas das relações de dominação. Para tanto, buscava-se através da educação escolar, fortalecer a subordinação da agricultura aos interesses capitalistas, através de uma preparação técnica que atendesse as perspectivas políticas e econômicas da elite que serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual.

²⁹ [...] ao trabalhar educacionalmente tanto os grupos urbanos como os agrupamentos rurais, tentou repassar todo um projeto social e político do governo central, visando exclusivamente à questão econômica e política do regime, isto é, promover o aumento e aceleração da produção, porém, inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora, não acatando a práxis natural desses mesmos grupos (LEITE, 1999, p. 52).

Nessa conjuntura, foram desenvolvidas iniciativas de enfrentamento da realidade já mencionada, através da organização dos movimentos sociais de forma mais efetiva, no final da década de 1990, no sentido de construir uma proposta de Educação do Campo. Entre esses movimentos podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que, desde a sua fundação em 1980, apresenta preocupação em relação à educação em acampamentos e assentamentos. Nesta perspectiva, o MST contribuiu de forma significativa nas lutas pela garantia de direitos sociais e educacionais, tendo em vista a construção de um projeto popular de desenvolvimento de campo e de país.

Nesse sentido, os movimentos sociais camponeses, com destaque o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), engajaram-se num Movimento Nacional que fora denominado Por uma Educação do Campo, com grande mobilização e intensas pressões sociais. De tal modo, reivindicam um projeto de campo, de sociedade e educação que traduza as necessidades e anseios da classe trabalhadora, de forma a promover a igualdade social e melhores condições de vida para os camponeses. Nestes termos, na visão de Caldart (2009, p. 48),

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre as produções agrícolas, que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores e notadamente os camponeses.

Sendo assim, configuram-se lutas sociais que questionam as relações de trabalho no campo, sob a influência de um modelo de desenvolvimento inspirado na lógica do capital, bem como a ausência de políticas públicas, que se reflete nas condições básicas de sobrevivência, a partir de um contexto histórico de negação de direitos. Em verdade, “assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira” (CALDART, 2012, p. 261).

Dessa forma, a concepção de Educação do Campo nasceu e se desenvolveu no bojo dos movimentos sociais, na luta pelo direito a terra, ao território, ao trabalho, à dignidade, a cultura, bem como a elaboração de políticas públicas de educação, específicas para os diferentes coletivos do campo. Partindo dessa premissa, buscava-se reconhecer a existência dos povos do campo em sua diversidade e superar a ideia de que o campo é lugar do atraso, tendo em vista as perspectivas de modernização da agricultura propostas pela elite dominante.

É uma concepção de educação que nasceu como crítica a realidade da educação brasileira, particularmente a situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi a educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de Campo que tem consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo (CALDART, 2009, p. 39).

Nesse contexto, as lutas sociais foram materializadas através de diretrizes, decretos e resoluções que se configuraram por intermédio do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo MST em 1997, em que foi posto a necessidade de discutir sobre a educação do meio rural brasileiro de forma mais ampla. Assim, em 1998, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que se consolidou como um processo afirmativo da construção de uma Educação Básica do Campo. Esse contexto fomentou a necessidade de rever no âmbito político do país as questões do campo, dentre estas, de forma mais específica, as de cunho educacional.

A abrangência da luta deu-se a partir da 2ª conferência realizada em 2004, através da participação de várias entidades³⁰ e movimentos sociais que estiveram no processo de organização, e tomaram para si, a responsabilidade e o compromisso político de discutirem sobre a realidade que estava sendo produzida na sociedade através da exploração do trabalho pelo capital, de forma a buscar alternativas de enfrentá-las e demarcar seu espaço na conjuntura social. Para tanto, de acordo com Caldart (2009), a Educação do Campo, além de constituir-se como espaço de denúncia, propõe também a construção de alternativas e políticas para a transformação social. Em meio aos debates legitimou-se a necessidade do Estado assumir políticas públicas que garantissem a universalização da Educação Básica para as populações camponesas de forma efetiva, que fora assumido como lema da referida Conferência “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” (ARROYO, 2007, p. 165).

Esses processos de mobilização provocaram algumas mudanças nas comunidades camponesas, à medida que foram inseridas políticas públicas e programas, que ampliaram o acesso à terra, ao reconhecimento da identidade e da cultura camponesa, a escolaridade e melhores condições para uma vida mais digna no campo. No entanto, percebe-se ainda, diversos embates em relação ao predomínio da ideologia hegemônica das organizações

³⁰ CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil); MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra); UnB (Universidade de Brasília); UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para infância) (KOLLING; NERY; MOLINA, 2000, p. 3).

capitalistas que compreende o campo como espaço de exploração do meio ambiente e do trabalho humano. Daí, a importância das organizações sociais do campo, fortalecerem seu caráter de luta, inserindo no próprio movimento estratégias de cunho formativo teórico e prático, que possibilite aprofundar o conhecimento acerca das questões contraditórias da sociedade e do meio rural em seus diferentes setores sociais, como instrumento de ação política e social. A esse respeito, Caldart (2004, p. 19) afirma que,

[...] a Educação do Campo apresenta como um de seus objetivos políticos contribuir na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais, no sentido de fortalecer e identificar sua presença coletiva na sociedade, servindo como instituição educativa para a participação e para as lutas sociais necessárias.

De tal modo, como forma de contribuir na disseminação do ideário dos movimentos sociais, a educação escolar pode assumir um papel importante na constituição de intelectuais coletivos, através da efetivação de um trabalho pedagógico que articule o conhecimento científico com as práticas de trabalho, cultura, luta social, a fim de contribuir em uma formação sólida para as novas gerações do campo. Neste ponto, os movimentos sociais reivindicam políticas educacionais que expressem através de aparatos legais uma educação que atenda aos anseios das populações camponesas e desenvolva uma concepção de escola do campo. Dessa forma, em termos legais, o marco da inserção de políticas educacionais de caráter específico para as escolas rurais, pode ser indicado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 28, prescreve que

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

- I-Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;
- II-Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III- adequação a natureza no trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Com base na lei, bem como nas reivindicações dos movimentos sociais, possibilitou-se a definição e aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CBE nº 2, de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, vistos como instrumentos na defesa por uma educação como direito de todos e responsabilidade do poder público, “constituindo-se como um documento

pioneiro no reconhecimento normativo e legal da educação do campo” (SOUZA, 2012, p. 755).

A esse propósito, a base legal contribuiu para uma abertura político-pedagógica acerca das questões relacionadas à Educação do Campo, uma vez que pode tornar-se um instrumento de luta dos movimentos sociais, instituições escolares, secretarias de educação, para atuarem na perspectiva de viabilizar iniciativas para melhorar a qualidade da educação no campo. Porém, apesar da legalidade, ainda percebe-se fragilidades em relação à atuação dos governos locais, tendo em vista a precariedade das condições existenciais das escolas do campo, em termos de infraestrutura, gestão administrativa e pedagógica.

Diante das desigualdades sociais e educacionais, ainda presentes nas comunidades camponesas, tendo em vista a ausência de cumprimento das demandas propostas nas legislações referentes à Educação do Campo, em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), constituído de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais, universidades e institutos federais de educação. Em sua carta de criação é firmado como objetivo principal

O exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, a elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 3).

Nesse sentido, o FONEC contribui para o fortalecimento do projeto contra-hegemônico que vê o campo como espaço de vida, de produção e cultura, através da valorização da identidade dos diferentes coletivos existentes nos territórios camponeses, em relação às diversidades culturais e especificidades sociais, educacionais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo. Esse momento político também integrou a conquista do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este decreto apresenta como princípios da Educação do Campo no Art 2º,

- I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia;
- II – incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições

concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

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

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

Na visão de Munarim (2011), o decreto compreende-se como uma política pública, no sentido de política permanente que apresenta as lutas sociais por Educação do Campo, mediante a intervenção do Estado brasileiro. Então, o decreto serve como base para sustentar tais lutas, que estão nos espaços das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais.

A afirmação da Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais do campo também perpassa pela valorização do trabalho dos educadores, bem como pela necessidade de uma política de formação de educadores e educadoras específica para o campo, isto é, “um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo” (ARROYO, 2012, p. 359). Essa formação deve abarcar elementos relacionados à proposta político-pedagógica da educação do campo, em vistas a incidir na organização do trabalho pedagógico das escolas, como forma de contribuir para o desenvolvimento de um projeto educativo vinculado ao projeto de campo e sociedade, almejado pelas organizações camponesas, tendo em vista a transformação social e emancipação humana. Sendo assim, os movimentos sociais defendem políticas de formação de educadores(as) assumidas pelo Estado, de forma permanente que na perspectiva de Arroyo, (2007) afirmem uma visão positiva do campo, atentando para as suas especificidades e que estejam articuladas a políticas públicas de garantia de direitos e a dinâmica social do campo.

Na atualidade, a Educação do Campo ampliou-se para diferentes espaços, devido a multiplicidade de movimentos sociais e sindicais que a incorporaram em suas pautas de lutas e reivindicações, através da ação do Estado, pelo viés das políticas públicas, bem como no âmbito das universidades nos cursos de graduação e pós-graduação. Nesta perspectiva, faz-se necessário considerar a análise sobre as variadas práticas e interpretações que foram agregadas a tal prática social, com o intuito de não sucumbir seus elementos originários (MOLINA, 2010). Saliente-se que, em relação às políticas públicas direcionadas a educação, percebe-se que as secretarias municipais e estaduais de educação, ao desconsiderar em seu projeto educativo, o campo, no âmago de suas contradições e conflitos como instrumentos da

ação educativa nas escolas, contraria a proposta dos movimentos sociais nas lutas contra hegemônicas por um projeto de campo, sociedade e educação.

Considerando tais questões, D'Agostini e Vendramini (2014) analisam como o empresariado e o Estado, tem se apropriado do discurso da Educação do Campo, utilizando-o para atender aos seus interesses políticos, econômicos e sociais, tendo-se como exemplo, no setor empresarial a empresa Souza Cruz, uma das principais compradoras de fumo no país e a Monsanto uma indústria agroquímica multinacional de agricultura e biotecnologia que usam os conceitos de educação ambiental e educação para sustentabilidade, através da implementação de projetos sociais, ambientais e especialmente educacionais, que na verdade, servem para disseminar os valores capitalistas, formar mão de obra para as referidas empresas e conseqüentemente legitimar a subordinação do trabalho ao capital.

O interesse das empresas pela educação pode ser visto sob vários aspectos. Um deles refere-se à oferta de treinamento, formação e oportunidades empreendedoras visando à permanência dos agricultores no campo, particularmente dos jovens, e sua vinculação não apenas produtiva, mas também social com a empresa (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, p. 305).

Esse conjunto de ações oferecidas pelas empresas favorece uma aceitação social por parte da população, que as vê como oportunidade de empregabilidade e formação profissional, como possibilidade de melhorar suas condições de vida, sem perceber o caráter de exploração e subalternização que estão imersos, aumentando a lucratividade destas instituições e fortalecendo o sistema capitalista.

Em relação ao papel do Estado, D'Agostini e Vendramini (2014) destacam a presença de um conjunto de políticas focais e fragmentárias de cunho neoliberal que orientam as políticas públicas e os documentos acerca da educação do campo, que estão alinhadas as diretrizes e propostas dos Organismos Internacionais. Com isso, no contexto de formulações destas políticas, constituem-se discussões, disputas e construção de consenso entre as Agências Multilaterais, Movimentos Sociais e Estado. No entanto, as políticas e os programas têm apontado contradições que direcionam para o projeto de educação do capital através da flexibilização, fragmentação e precarização da formação humana.

Neste contexto, compete aos movimentos sociais ampliarem suas frentes de lutas, no sentido de garantir que sejam materializadas políticas públicas que traduzam o projeto da classe trabalhadora e suas necessidades, no campo dos direitos sociais e educacionais. Assim,

[...] a Educação do Campo se afirma no combate aos pacotes (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. (CALDART, 2004, p. 17).

Busca-se na Educação do Campo vincular um projeto de desenvolvimento de campo, sociedade e de educação em que “a escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje” (CALDART, 2012, p. 262). Dessa forma, a Educação do Campo abrange as demandas dos movimentos sociais na luta pelo acesso dos trabalhadores do campo a educação, que pode constituir-se a partir de seus ideais políticos, em vistas a formação de matrizes pedagógicas para as escolas. “A Educação do Campo não é para nem com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (CALDART, 2012, p. 261). Nessa lógica, configuraram-se discussões acerca da necessidade de uma educação que atenda as especificidades dos povos do campo, com propostas de construção de uma pedagogia que os sujeitos do campo, identifiquem-se, no sentido de relacionar a educação a um projeto político e social, em vistas a transformação social.

3.4 IDENTIDADE DOS SUJEITOS E A RELAÇÃO COM A ESCOLA DO CAMPO

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente, [...] que não tenha cercas, que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro. [...] Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados... (Gilvan Santos, canção “Construtores do futuro”).

Ao longo da história, ocorreu um processo de negação da identidade dos sujeitos do campo, à medida que foram privados de seus direitos, sendo que, as políticas educacionais, quando existentes, descaracterizavam sua condição de camponês, inferiorizando-os, tratando o campo como lugar de atraso. Nessa lógica, “Historicamente, a classe dominante tem atribuído aos outros a identidade, ao dizer quem são, e também qual o seu lugar” (SODRÉ 2013, p. 49). Nesse sentido, no contexto de lutas dos movimentos sociais camponeses por direitos sociais e educacionais, o Movimento por uma Educação do Campo ampliou as discussões acerca da educação escolar nas comunidades rurais na defesa da construção de uma concepção de escola que contribuísse para o desenvolvimento de um projeto de campo e de sociedade, que reconheça a pluralidade e singularidade dos sujeitos do campo, uma vez que a política

educacional demonstrada nas escolas atendia a uma política hegemônica de educação e fortalecia o projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. Segundo Batista (2010, p. 180),

O Movimento por uma Educação Básica do Campo afirma uma identidade dos povos que vivem no e do campo, compondo uma categoria ampla de camponeses, entendidos na sua complexidade e multiplicidade, que, numa perspectiva histórico estrutural e classista, afirma-se na contraditoriedade do latifúndio e do agronegócio, modelo social hegemônico direcionador de relações sociais de produção impositivas, exploradoras, excludentes, que busca subjugar todos os povos do campo que não tem a propriedade ou são pequenos proprietários a sua lógica.

Dessa forma, devido ao histórico de negação de direitos vivenciados nas comunidades rurais, o Movimento da Educação do Campo compreendeu a necessidade de reivindicar a garantia de uma educação que considere os sujeitos coletivos que habitam as comunidades rurais, a partir de referências próprias do espaço campesino e com a participação destes, na sua concepção. Neste sentido, os saberes construídos na convivência com a comunidade, os valores, a memória coletiva, os traços culturais, as relações trabalho/terra que fazem parte da realidade campesina, constituem-se como elementos da identidade camponesa que não podem ser desconsiderados pelas instituições escolares campesinas. Sob esse ângulo, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) entendem por escola do campo,

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 53).

Para tanto, constituiu-se um histórico de lutas pela Educação do Campo que resultou no reconhecimento em marcos legais das concepções e princípios de uma escola do campo, na ampliação de políticas educacionais que estimularam a garantia do direito a escolarização para os sujeitos do campo, bem como possibilitou repensar o projeto educativo das instituições escolares do campo. Esse cenário tem contribuído na materialização de propostas educacionais que buscam transformar as escolas rurais em escolas do campo, à medida que se efetivam mudanças de cunho administrativo, pedagógico e financeiro nestas instituições escolares, legitimadas através dos dispositivos legais. No entanto, apesar dos avanços, ainda observa-se uma ampla necessidade das instâncias governamentais cumprirem seu papel na

efetivação de políticas educacionais para o campo e das organizações e movimentos sociais do campo reivindicarem o seu cumprimento.

Dentro dessa perspectiva, uma conquista importante foi reconhecer legalmente a expressão escola do campo, através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo de abril de 2002, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no artigo 2º, parágrafo único, quando define a identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a 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 a qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Nesse intento, as áreas rurais constituem-se por uma diversidade de populações que desenvolvem atividades econômicas, sociais, políticas, religiosas que estão presentes nas formas de produção e no pertencimento étnico racial em que a escola deve estar vinculada aos seus interesses e ao desenvolvimento sociocultural. Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar que o próprio Decreto nº 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, entende por populações do campo,

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir no meio rural (BRASIL, 2010, p. 1).

Isto demarca a importância de desenvolver nos educandos e educandas o sentimento de pertencimento ao espaço em que está inserido, no sentido de fortalecer a luta pela afirmação do campo como espaço de vida, de diversidade cultural, de produção, singulares desse contexto. Dentro dessa diversidade, essa pluralidade de sujeitos na concepção de Sodré (2013, p. 49) “desenvolvem um esforço político de constituir uma referência de agrega o a partir do reconhecimento, enquanto sujeitos excluídos dos projetos de desenvolvimento adotados pelo país, marginalizados na sociedade e não reconhecidos em sua diversidade sociocultural”.

Nesta perspectiva, são os sujeitos da escola, professores, alunos, gestores, pais e comunidade local que devem constituir a identidade da escola, a partir de um movimento dialógico e coletivo, considerando elementos de seu contexto e respeitando as suas

especificidades, paralelo às questões mais amplas da sociedade e os conhecimentos científicos acumulados ao longo dos tempos.

Mas, o que significa o termo identidade? Devido a sua abrangência de significações e apesar de ser uma questão demasiadamente complexa e polêmica, algumas definições conceituais foram sendo constituídas ao longo da história, mas que não oferecem afirmações conclusivas, acerca do tema abordado. Nesse sentido, o conceito de identidade originou-se, segundo Batista (2010, p. 178),

[...] da Psicologia Social para dar conta da compreensão dos processos de desenvolvimento da personalidade e da formação dos indivíduos como sujeitos sociais – e avança ao ser utilizado em outros campos do conhecimento como a Antropologia, Sociologia, Política e a Filosofia o que ampliou os horizontes do seu conteúdo e lhe atribuiu um domínio interdisciplinar [...].

Na perspectiva da Sociologia e com abordagem pós-moderna, Bauman (2005) ressalta que a globalização contribuiu para que a identidade se tornasse um assunto de extrema importância e em evidência, o autor faz uma relação da identidade em termos de nacionalidade à medida que existem comunidades de destino e de vida; a primeira está relacionada ao país de origem e a outra diz respeito às demais realidades que o indivíduo pode estar inserido. Essa identidade pode fundir-se em diferentes contextos, que por sua vez origina indagações, em que por algum momento o sujeito sente-se deslocado. Ele define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado “o horizonte em direção ao qual me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos” (BAUMAN, 2005, p.21).

O autor enfatiza a fragmentação da sociedade e da vida humana em que “nossa época líquido-moderna, o mundo a nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados (BAUMAN, 2005, p. 18)”. Na modernidade líquida, encontra-se uma infinidade de identidades a escolha, e outras ainda a serem inventadas, com isso percebe-se que a construção identitária torna-se algo em constante movimento. Nesse sentido, você tem que criar sua identidade e ao longo da vida redefini-la. “Toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que isso acontece” (CASTELLS, 1999, p. 23).

Visto por esse prisma, a identidade vai sendo construída na relação com o outro, essa mediação influencia no desempenho dos diversos papéis sociais que o indivíduo assume na sociedade. Nesta perspectiva Laurenti e Barros (2007) enfatizam que a identidade é totalidade, e uma das suas características é a multiplicidade. Essas singularidades que se complementam

e favorecem a constituição de uma identidade pessoal e coletiva, vinculadas ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana, que, por sua vez, representam discursos e práticas que refletem na realidade em que os indivíduos estão inseridos.

Entretanto, Castells (1999) com seus estudos sociólogos, enfatiza a necessidade de se estabelecer uma distinção entre identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamados de papéis sociais, e conjunto de papéis.

Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, jogador de basquete, frequentador de uma determinada igreja, fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas instancias e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende das negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, que por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. [...] identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que as identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções (CASTELLS, 1999, p. 22-23).

Assim, Castells (1999, p. 22) define identidade “como processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Isso nos faz refletir sobre a influência da família, do Estado e da Igreja como constituintes na construção da identidade. Nesse sentido, o autor ressalta que a construção de identidades “vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (CASTELLS, 1999, p. 22). No entanto, os indivíduos e grupos sociais devem estar atentos em relação ao significado das tendências sociais e projetos culturais que lhes são impostos, considerando a possibilidade de identificar-se ou excluir-se. Castells (1999) ressalta três formas e origens da construção da identidade que estão marcadas em um contexto de relações de poder, a saber:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...];
 Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...];
 Identidade de projeto: Quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 24).

Esse contexto de construção de identidade(s) nos faz pensar sobre nós mesmos e a realidade social, uma vez que se pode constatar que a configuração da sociedade atual tem contribuído na formação de sujeitos individualistas, uma vez que as políticas governamentais contribuem para amenizar o empenho pelas questões sociais, em que o pertencimento ao movimento coletivo tem sido desconsiderado por grande parte dos sujeitos.

Já Ciampa (1996) embasado nos estudos da Psicologia Social destaca que a identidade é um processo contínuo de transformação, denominado metamorfose, que abrange os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do indivíduo, a partir das relações sociais vivenciadas nos possibilitam permanente mudança. Tem como foco de investigação a relação indivíduo – sociedade, no intuito de contribuir para uma mudança individual e coletiva, através de discussões acerca da identidade. “Identidade, além de questão científica, é vista como questão política” (CIAMPA, 1996, p. 243).

Souza (2012) discute sobre o processo de construção da identidade do sujeito e sua relação com a questão educacional, e enfatiza que toda identidade é relacional, uma vez que sua constituição ocorre embasada no conjunto das relações sociais imbricadas na sociedade. A identidade da escola – o seu projeto pedagógico reflete na constituição da identidade do sujeito em suas dimensões sociais, éticas e políticas. Segundo o autor “[...] o sujeito não pode se contentar com uma identidade meramente herdada. Ao contrário, ele precisa (re)construí-la por meio das decisões que deve tomar, visando inserir-se no processo de transformação social” (SOUZA, 2012, p. 220).

Considerando, as definições conceituais acerca da questão da identidade, pode-se inferir que seu entendimento perpassa por múltiplas compreensões, e essa discussão tem sido bastante recorrente na sociedade atual, nesse contexto, as organizações e movimentos sociais, influenciam nas estruturas sociais, à medida que através do processo de construção e reconstrução de uma identidade coletiva, reivindicam direitos sociais e educacionais, lutam por uma política de igualdade de oportunidades, respeito à diversidade, dentre outros aspectos.

Nessa lógica, como perspectiva do Movimento por Educação do Campo, percebe-se a existência de um processo de construção permanente, de diálogos que se tecem, de práticas pedagógicas alternativas que estão em constantes transformações, que traduzem traços da identidade dos sujeitos coletivos do campo, construída junto aos seus Movimentos Sociais. Nesse sentido, Batista (2010, p. 176) ressalta alguns pontos:

[...] a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; trabalho camponês como princípio educativo; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo; a educação como instrumento intrínseco ao projeto de sociedade e de desenvolvimento que defendem.

Esses elementos estão presentes na dinâmica social, política, cultural e econômica do campo e influenciam na construção da identidade dos sujeitos que fazem parte desse contexto. No entanto, isso perpassa pela necessidade de compreenderem e apropriarem-se destes conceitos, com o intuito de fortalecer a luta pela Educação do campo, enquanto concepção política e pedagógica, bem como contribuir na afirmação de uma identidade coletiva.

O fato é que a escola pode assumir um papel importante no processo de construção e afirmação da identidade camponesa, à medida que considerar em sua ação educativa a realidade dos educandos(as) em consonância com os conhecimentos científicos acumulados historicamente, no sentido de analisar as questões históricas, sociais, políticas, educacionais, vivenciadas pela sociedade ao longo dos tempos como objeto permanente de compreensão e reflexão. Nesse sentido, Molina e Sá (2012, p. 329) ainda ressaltam que,

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Nesse contexto, Ghedin (2012) resalta a importância da ação política da educação, como instrumento de resistência, apresentando-se como uma alternativa de superação do processo de despolitização das massas, à medida que analisa e propõe iniciativas que desvelem as condições de exploração e as formas de dominação presentes na sociedade.

Isso significa que a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

O desenvolvimento de uma proposta educacional pautada nestas finalidades visa favorecer a formação integral dos sujeitos, em vistas a contribuir com as lutas sociais e intervir na realidade em que estão inseridos e fortalecer a organização coletiva. Nessa lógica a identidade da escola, forma-se a partir de elementos da identidade dos diferentes sujeitos do campo, de suas lutas históricas e dos contextos em que estão inseridos. Para tanto, Soares, Albuquerque e Wanderley (2009) ressaltam que:

Cultivo de identidades: esta também é uma das funções da escola trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação (SOARES; ALBUQUERQUE; WANDERLEY, 2009, p. 42).

Desse modo, a discussão da identidade como elemento do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, pode contribuir no processo de construção e afirmação dos sujeitos do campo, à medida que oportunizar uma formação crítica e humanística que os possibilitem enfrentar as situações que os inferiorizam e entenderem a importância de buscarem alternativas para intervir nas comunidades rurais em que estão inseridos, em vistas a transformação social.

No entanto, as marcas históricas de uma política educacional condicionada a programas e projetos governamentais, desvinculados da realidade campesina, ainda estão presentes nas instituições escolares do campo, sendo que o debate acerca da concepção de educação e escola do campo, necessita ser implementado com mais afinco, nos encontros pedagógicos, nos espaços de formação continuada, nas reuniões de pais, nos encontros com as organizações coletivas da comunidade, como ferramentas para fomentar a organização e implementação de um projeto educativo de acordo com os princípios da Educação do Campo, para que as escolas tradicionais do meio rural de fato possam vir a ser escolas do campo. Molina e Sá (2012, p. 328), afirmam a necessidade de,

- 1- Cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de reunir a comunidade em torno da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções;
- 2- [...] Cultivar no lugar do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas de estudos coletivos, bem como instituindo a experiência da gestão coletiva da escola [...].

Para tanto, faz-se necessário que a equipe gestora e professores estejam dispostos a possibilitar um trabalho coletivo, envolvendo os agentes da escola, pais e comunidade, por meio da criação de espaços que favoreçam a discussão sobre as questões administrativas, pedagógicas, jurídicas e financeiras da escola. Desse modo, as reuniões de pais e mestres, os eventos realizados na escola constituem-se como alternativas para estabelecer essa parceria, em torno de uma melhor qualidade de educação para as escolas do campo.

Nessa tentativa, é possível também estabelecer um elo com as organizações sociais, no sentido de fortalecer um projeto de escola que transcenda os limites da sala de aula, fundamentados em elementos teóricos e práticos, que possam contribuir na formação humana e conseqüentemente na constituição de indivíduos capazes de intervir na realidade social. Com base em tais pressupostos, Molina e Sá (2012, p. 327) salientam que “faz sentido afirmar que a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra hegemônico”.

Para tanto, construir propostas político-pedagógicas e curriculares sintonizadas com os interesses e as necessidades das populações rurais, nessa perspectiva, Caldart (2015) sinaliza algumas matrizes pedagógicas, que podem ser integradas ao processo educativo, relacionadas ao trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, história que contribuem no processo de formação humana. Nesse sentido, essas questões vinculam-se aos conhecimentos escolares, fazendo uma relação com a realidade local e ampla da sociedade que pode contribuir com o desenvolvimento de ações concretas, bem como no processo de construção de conhecimentos. Nas palavras de Caldart (2015, p. 123), “O vínculo entre escola e realidade, põe o processo educativo em movimento real”.

Assim sendo, os aspectos apresentados neste capítulo demonstram a questão agrária como elemento fundante da Educação do Campo, que impulsionou a luta pela terra e pela reforma agrária, o contexto de luta dos movimentos sociais que compreendem a necessidade da construção de um projeto de escola, de campo e de sociedade que favoreça melhores condições de vida para as populações camponesas. Além disso, pode-se constatar que a escola apresenta-se como um dos espaços socioeducativos capazes de disseminar os ideais políticos e pedagógicos da Educação do Campo, em vistas a fortalecer os anseios e necessidades da classe trabalhadora, com isso, julga-se de fundamental importância a elaboração do projeto político pedagógico como elemento norteador das ações da escola em suas diferentes dimensões. Nesse sentido, passamos, no próximo capítulo a discutir sobre os conceitos e marcos legais, que tratam sobre a necessidade do projeto político-pedagógico e sua relação com o Projeto educativo da Educação do Campo.

4 O PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA E SUA ARTICULAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O projeto da escola do campo não deve ser apenas uma meta ou uma exigência do sistema, é o mar, o navio, o norte, o cais e o porto de navegação e chegada da escola, o que direta ou indiretamente estará contribuindo ou não para a definição de uma nova ordem social, humana, cultural, ética e solidária, sendo que para isso o mesmo deve ser entendido e assumido como compromisso de todos que fazem a escola, para que assim possamos formar de fato cidadãos a partir da realidade das comunidades camponesas para melhor atuarem e intervirem nesse mundo em que vivem.

Reis (2011, p. 85)

O projeto político-pedagógico tem sido foco de discussões em escolas e diferentes instâncias de gestão do sistema educacional, por compreender sua importância para a organização do trabalho pedagógico da escola e na melhoria da qualidade do ensino e da educação. Através do projeto político-pedagógico, os coletivos da escola tem a possibilidade de traduzir seus anseios, necessidades e expectativas, por meio do processo de construção e implementação, em vistas a promover uma ação educativa sistemática e intencional.

Este capítulo objetiva discutir sobre as bases legais que possibilitam a construção do projeto político-pedagógico das escolas, evidenciando a influência das políticas educacionais oriundas dos organismos internacionais no âmbito educacional e a proposta dos movimentos sociais na luta por uma Educação que traduza a realidade do campo. Além disso, buscar-se-á elencar algumas abordagens conceituais acerca do termo projeto político pedagógico, refletindo acerca do seu processo de construção e execução. Propomos também, analisar os eixos norteadores do PPP e, por fim, discutir sobre o projeto político-pedagógico articulado aos princípios educativos da Educação do Campo.

O texto está estruturado nos seguintes pontos: Bases Legais do projeto político-pedagógico da escola; projeto político-pedagógico – PPP: Definindo Conceitos; Eixos norteadores a partir da construção do PPP e o projeto político-pedagógico na perspectiva da educação do campo.

4.1 BASES LEGAIS DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1992, p. 79).

Tendo em vista as mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais ocorridas na sociedade, devido ao processo de urbanização e de industrialização, a escola representava uma condição de modernização do país, o que contribuiu para o processo de expansão da escolaridade, a partir das décadas de 20 e 30 do século XX. Em decorrência disto, o sistema educacional brasileiro apresentava uma série de problemas em relação a qualidade do ensino. Nesse sentido, “na década de 1980, no bojo das lutas gerais por democratização do país, torna-se visível e significativo o movimento por democratização da gestão escolar e educacional, protagonizado, em sua grande maioria, pelos educadores e educadoras” (MARTINS, 2012, p. 115). Com o processo de globalização novas demandas são postas para a escola, à medida que ocorreram mudanças profundas na tecnologia e nos meios de comunicação no cenário mundial, influenciando na forma de interagir com o conhecimento (PENIN, VIEIRA, 2002). Neste sentido, na perspectiva de Cavagnari (2013, p. 96) “exige-se capacidade de liderança, abstração, trabalho em grupo, gerenciamento e processamento de informações, criatividade, iniciativa, visão de conjunto do processo produtivo, flexibilidade para se adaptar a situações novas”.

Esses fatores contribuíram para a elaboração de estratégias que favoreceram a reforma educacional brasileira a partir da década de 1990, com a aprovação de uma nova legislação educacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), a qual possibilitou a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei 9.424/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001.

Com efeito, a partir da década de 1990, sob o ideário neoliberal, os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Dessa forma, tais dispositivos legais ancorados nas ideias acima influenciaram, na gestão da escola, na organização do trabalho pedagógico, na formação de professores, no

financiamento da educação, dentre outros aspectos, que desencadearam novas atribuições para a escola e conseqüentemente mudanças em sua função social.

No entanto, as organizações sociais, os coletivos da escola e a comunidade devem estar abertos a posicionar-se frente a essas políticas educacionais brasileiras na atualidade, uma vez que se percebe que estas ao longo das últimas décadas têm sofrido influências de acordos de financiamentos de organismos financeiros internacionais, com as entidades governamentais brasileiras, através da inserção de modelos de gestão no sistema de Ensino Fundamental Público. Em face dessa situação, a organização escolar passou a ser regida por modelos de gerenciamento e planejamento, que estimulam a construção de um modelo de educação, escola e formação docente, a partir de uma concepção hegemônica, que atentam para o desenvolvimento de habilidades e competências que favorecem a lógica do capital. Segundo a compreensão de Molina e Sá (2012) a escola, neste contexto, tem como função social formar trabalhadores com competências voltadas para atender o mercado de trabalho capitalista, e educados para o consenso.

Tendo observado esta questão, as políticas educacionais sob a perspectiva neoliberal, contribuem para responsabilizar a escola pelos resultados do processo educativo, através de propostas expressas em lei que ampliam as demandas das instituições em relação a sua organização pedagógico-administrativa e reduzem a responsabilidade do Estado em relação ao desempenho do sistema escolar. A exemplo disso, Cavagnari (2013) cita as medidas de descentralização administrativa e pedagógica, formação de professores, autonomia da escola via construção do projeto político pedagógico, legitimadas no Plano Decenal de Educação para Todos e na LDB- Lei nº 9.394/96, dentre outros aspectos.

Em função do exposto, a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico tem sofrido influências das políticas públicas alicerçadas em indicadores de desempenho que legitimam um processo de ensino e aprendizagem centrado em projetos educacionais, oriundos das instâncias governamentais, tendo em vista um bom desempenho nas avaliações externas como um dos pressupostos da qualidade da educação. Para Fonseca (2012, p. 30), “a qualidade do ensino será garantida pelo próprio esforço da escola, medido pela competitividade entre os estabelecimentos de ensino”. Tais pressupostos contribuem para fortalecer a racionalidade técnica na organização da escola, com ênfase em aspectos como produtividade e competência, fatores que contribuem para despolitizar a ação educativa nas escolas. Diante disso,

As palavras de ordem passam a ser eficiência e custo, deslocando-se o eixo da

discussão dos fins para os meios, proporcionando a desqualificação do magistério, o atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desenvolvimento dos seus determinantes sociopolíticos. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto da reestruturação do capitalismo (VEIGA, 2012, p. 48).

Evidencia-se, pois, que as estratégias educacionais definidas não emergem, a partir do processo de construção do projeto político pedagógico propriamente, estão condicionadas a critérios técnicos formatados para conservar a lógica das políticas educacionais oriundas dos organismos internacionais, desconsiderando a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola, bem como a introdução de inovações significativas. Apresenta-se, como exemplo disso, as influências do plano de desenvolvimento da escola³¹, que prevê a organização do trabalho pedagógico de forma segmentada e fragmentada em que os professores desenvolvam a ação educativa de forma isolada, dicotomizando as relações teoria-prática, ensino-aprendizagem, ensino-avaliação, professor-aluno, conteúdo-forma. Nesse viés, o projeto político pedagógico não assume um caráter emancipatório, à medida que na elaboração de propostas educativas, há um esvaziamento das questões sociais, políticas, econômicas, culturais referentes ao entorno da escola, em que não há uma participação efetiva da comunidade escolar e o trabalho coletivo.

Em termos de dispositivos legais, a partir da promulgação da LDB - 9394/96, foi legitimada a necessidade da elaboração e execução do projeto pedagógico nos estabelecimentos de ensino, através de seus artigos 12 a 14, afirmando-se que

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

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

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, evidencia-se os termos proposta pedagógica e projeto político pedagógico, que na perspectiva de Veiga (2013) relacionam-se a organização do trabalho

³¹ O PDE Escola foi concebido no âmbito do FUNDESCOLA, objeto de acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em 02 de março de 2015.

pedagógico, em que ambos têm o mesmo significado. Ainda, segundo Veiga (2012) o projeto político pedagógico pode ser constituído a partir de uma concepção estratégico-empresarial³² ou emancipatória³³ que, por sua vez, apresentam lógicas distintas de concepções de escola, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 02: Concepções de projeto de escola

ITENS DE ANÁLISE	ESTRATÉGICO EMPRESARIAL	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
Escola	Bancária, cartorial e padronizada por ser: <ul style="list-style-type: none"> •mercoescola submissa aos valores do mercado; •voltada para formar “clientes e consumidores”; •privatista; •excludente. 	Emancipadora e cidadã por ser: <ul style="list-style-type: none"> • estatal quanto ao funcionamento; • democrática quanto a gestão; • pública quanto a destinação; • inclusiva.
Desafio	Garantir qualidade formal, afim de aumentar o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz	Garantir a qualidade técnica e política para todos
Pressupostos	<ul style="list-style-type: none"> • pensamento separado da ação; • estratégia separada do operacional; • os pensadores separados dos concretizadores; • os estrategistas separados das estratégias. 	<ul style="list-style-type: none"> • unicidade da teoria e da prática; • ação consciente e organizada; • participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo; articulação da escola, da família e da comunidade.
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • processo autoritário de tomada de decisões; • construída numa obrigação política vertical professores-direção-Estado; • baseada na separação, no tempo e na posição funcional dos professores; • autonomia decretada, palavra de ordem e vazia de significado. [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • processo democrático para constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino; • construída numa “colaboração voluntária cidadão-cidadão fundadora de uma verdadeira federação de esforços participativos; • construída com base em um projeto coletivo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas; alunos, família, professores, funcionários e demais forças sociais; • autonomia construída, social e politicamente, pela interação dos

³² O projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores. (VEIGA, 2012, p. 47).

³³ Pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação, além do coletivo da escola, na construção de seu projeto político pedagógico, exprimindo sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e construindo um modelo de gestão que podemos entender como democrático (VEIGA, 2012, p. 55).

		diferentes protagonistas.
Currículo e conhecimento	<p>Currículo homogêneo é uma estratégia para a padronização que consolida a exclusão.</p> <p>Conhecimento como produto pronto e acabado, podendo ser transmitido e arquivado por meio da repetição e da memorização.</p>	<p>Currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político pedagógico.</p> <p>Conhecimento como um processo de construção permanente; interdisciplinar e contextualizado; fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos.</p>
Avaliação	<p>Visa aferir e controlar a qualidade por meio de instrumentos técnico-burocráticos e aplicados por grupos estratégicos articulados em diferentes níveis da esfera administrativa.</p>	<p>Visa à emancipação, voltada para a construção do sucesso escolar e a inclusão, como princípio e compromisso social.</p>

Fonte: VEIGA (2012, p. 64-65).

No processo de construção e implementação dos projetos políticos-pedagógicos, grande parte de nossas escolas do campo e da cidade, sofrem as influências da visão estratégico-empresarial, uma vez que, temos visto que a ação educativa desenvolvida nas escolas, visa atender os programas educacionais e os sistemas de avaliação, com base em indicadores de desempenho e foco na apresentação de resultados técnicos, desvinculando a escola de sua ação política. No entanto, precisamos criar espaços para estudo e pesquisa acerca da necessidade de afirmar um projeto político emancipador, que possibilite a comunidade escolar e local organizar o trabalho pedagógico da escola, de acordo a realidade dos sujeitos a que se destina, em busca da formação integral dos educandos e transformação social.

A lei está posta, contudo, precisa ser cumprida para sua efetivação, a partir de uma perspectiva crítica que favoreça a real melhoria da escola, através da elaboração de mecanismos que proporcione reflexão acerca da concepção de sociedade e escola que se almeja construir, como forma de delinear suas finalidades educativas, o que não desconsidera a necessidade de relacioná-las, com o proposto na LDB - 9394/96 que enfatiza no Artigo 2º [...] “que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Dentro dessa lógica, as instituições escolares devem constituir-se como espaços de reflexão da organização de seu trabalho pedagógico, assim como da realidade em que está inserida, tomando como referência a sua cultura, as relações de trabalho, e, sobretudo, buscar uma educação enquanto prática social, a fim de promover uma ação educativa intencional. Nessa perspectiva, na visão de

Veiga (2012, p. 57), “pensar o projeto político de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social”.

Desse modo, as lutas dos movimentos sociais do campo confirmam a necessidade de contrapor-se ao modelo de escola condicionado a eficiência e produtividade, medida pelo rendimento escolar com base em uma concepção burocrática e gerencialista de educação, que na concepção de Molina e Sá (2012) orientam para a inserção no mercado de trabalho, sem questionar a realidade que os sujeitos estão inseridos, favorecendo o individualismo, a competição e o consumismo. Com isso, busca-se, por meio de dispositivos legais, validar políticas educacionais que fortaleçam a autonomia da escola, trazendo em sua essência a afirmação do direito à educação, vinculado aos demais direitos sociais, que contribua para o desenvolvimento do campo e do país. Apesar de que, sabe-se que a lei em seus variados contextos, não é garantia de efetividade de direitos, devido ao descaso das entidades governamentais. Daí a importância dos movimentos sociais e da escola, organizarem-se estabelecendo estratégias políticas e pedagógicas que contribuam para que os direitos conquistados sejam cumpridos.

O Movimento por uma Educação do Campo expressou em termos legais a necessidade das escolas do campo construírem seus projetos políticos pedagógicos, uma vez que pode constituir-se como um instrumento de luta, à medida que traz em sua essência a afirmação da educação como formação humana vinculada a uma concepção de campo, em que através do planejamento de ações concretas, seja possível formar sujeitos conscientes da necessidade de transformação social, capazes de desvelar as relações sociais de subordinação e dominação, oriundas dos processos históricos, bem como das condições existenciais em que estão imersas as populações camponesas. Isso significa, de acordo com Veiga (2014) constituir uma educação com visão sociopolítica voltada para a emancipação humana.

As lutas constituídas pela elaboração do projeto político-pedagógico contextualizadas com a realidade do campo nos remetem à realização da I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do campo em 1998 em Luziânia-Go, que de acordo com Fernandes (2009, p. 142), “faz-se necessário construir escolas do campo com um projeto político-pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, a história e a cultura do povo trabalhador do campo”.

Frente a esse ponto de vista, faz-se necessário que os projetos políticos pedagógicos, entendido por Veiga (2013, p. 11) “como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo,” constituído nas instituições educacionais do campo, sirvam de forma efetiva, como eixo norteador das ações da escola e expresse suas características peculiares,

promovendo assim, o desenvolvimento da cultura camponesa e que contribua para desvelar as contradições e conflitos que permeiam o processo educativo dentro da escola, paralelo a realidade social. Em função disso, a escola deve ter como princípio educativo relacionar as questões escolares com situações cotidianas, tendo em vista a formação humana, oportunizando aos indivíduos intervirem no contexto em que estão inseridos.

Nessa lógica, evidencia-se também como princípio da Educação do Campo, a necessidade das escolas do campo construírem seus projetos político pedagógicos, exposto no Decreto nº 7.352 de 04 de abril de 2010 no artigo 2º,

Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010).

O projeto político-pedagógico emana de uma construção coletiva que envolve os profissionais da escola, alunos, pais, comunidade e organizações sociais, que, por sua vez, deve considerar a organização pedagógica, administrativa, financeira e jurídica da escola, com base em questões relacionadas à realidade escolar e social em que a instituição está inserida, tendo em vista, através de suas ações e demandas contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da própria comunidade.

Partindo dessa premissa, é preciso enfatizar que os espaços de diálogo que devem se constituir no interior da escola, podem assumir caráter de formação, no sentido de desvelar as contradições existentes no que está proposto no projeto, em relação à escola que queremos, no sentido de construir sua identidade, uma vez que, conforme citam Sousa e Correa (2002, p. 71): “O PPP pode ser visto como instrumento de formação em serviço, possibilitando um ambiente colaborativo de aprendizagem permanente”.

Considerando que os dispositivos legais afirmam a necessidade das instituições escolares construírem seus projetos políticos pedagógicos, a seguir serão elencadas algumas definições conceituais que contribuem para entender sua importância para a escola.

4.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – PPP: definindo conceitos

No âmbito das instituições escolares, os projetos devem apontar suas finalidades educativas, isto é, constitui-se como um planejamento das intenções da escola, das ações que se pretende realizar. No Dicionário Aurélio (1989, p. 658) encontramos a definição de projeto como: “[...] plano, intento, empreendimento, redação preliminar de lei, relatório, plano geral de edificação”. Segundo Veiga (2014), considerando seu sentido etimológico o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante, antever um futuro diferente do presente. Nesse intento, significa traduzir nos projetos os sonhos, as expectativas futuras, a vontade de construir o novo, o desejo de querer mudar e transformar o contexto em que estamos inseridos. “Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se a atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente” (GADOTTI, 2012, p. 41).

Nessa perspectiva o projeto político-pedagógico da escola expressa o desejo, o plano de melhoria de mudança de realidade, deve ser construído a partir de um movimento coletivo entre equipe técnico-administrativa, professores, funcionários, pais, alunos, e representantes da comunidade local, desde seu processo de construção a implementação de suas propostas, uma vez que se constitui como um processo democrático de tomada de decisões que define um compromisso político e pedagógico coletivo. “O projeto político-pedagógico (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 179). Esses fatores contribuem para reduzir as consequências da divisão do trabalho, da fragmentação e do predomínio das relações hierárquicas de poder, produzindo uma nova lógica na organização do trabalho pedagógico nas escolas, uma vez que segundo Veiga (2014, p. 14),

O projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Dessa forma, a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) envolve as finalidades da escola, concepção político pedagógica da educação escolar, a organização e gestão da escola, a concepção de currículo, planejamento e revisão das ações pedagógicas, as formas de

financiamento, processo de avaliação, dentre outros aspectos, que devem ser articulados com as práticas educacionais e sociais. Martins (2008, p. 5) entende a “OTP como a organização da educação de modo mais amplo, que se articula também com a visão formal, ou seja, processos educativos sociais e escolares.” Vale ressaltar, que a forma como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas, influencia no desempenho pedagógico dos educandos e educandas e em sua formação política, daí a importância da construção e materialização de uma proposta educativa intencional.

Nesse sentido, Sousa e Marçal (2001) enfatizam que o projeto político-pedagógico apresenta algumas dimensões que precisam ser abrangidas de forma interligadas, porque estão presentes nas várias ações da escola, em que os coletivos da escola devem estar atentos, uma vez que servem de elementos para orientar seu processo de elaboração, a saber:

Quadro 03: Dimensões do projeto político-pedagógico

Pedagógica	Administrativa	Financeira	Jurídica
Proposta Curricular (objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação).	Aspectos físicos e materiais (didáticos). Recursos humanos (composição das equipes).	Recursos financeiros disponíveis (recebidos ou obtidos pela própria escola). Formas de aplicação das verbas, tendo como referência a definição das necessidades e das prioridades da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem.	Relação que a escola estabelece com a sociedade e as várias esferas do sistema público de ensino: municipal, estadual e federal. Autonomia da escola sem ferir os princípios de legalidade e responsabilidade, observando o disposto na Constituição federal e na LDB em relação à educação.
Faixa etária dos alunos, posição social, necessidades e valores dos alunos.	Nível de organização, qualificação e atualização dos professores (plano de carreira).		
Dados sobre repetência, evasão e relação série/idade.			
Definição de estratégias para recuperação dos alunos com baixo rendimento escolar.			
Valorização dos profissionais da educação.			

Fonte: SOUSA; MARÇAL (2001, p. 6).

Veiga (2013) ressalta dois momentos no processo de construção do PPP que estão integrados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução.

Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo a participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange a execução, um projeto é de qualidade quando:

- a) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) é executável e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e a avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível. (VEIGA, 2013, p.11).

No entanto, ainda percebe-se dificuldades por parte das equipes escolares em efetivar um trabalho coletivo e o exercício da autonomia, em decorrência dos resquícios de longos anos de políticas centralizadoras que determinavam as práticas educacionais a serem desenvolvidas nas escolas, considerando a mesma realidade para todos os alunos e um modelo único de escola, uma vez que os coletivos das escolas estavam totalmente alienados a políticas educacionais que eram propostas vindas das instâncias superiores da educação, sem fazerem parte do processo de construção. Sob este aspecto, Neves (2014, p. 110) enfatiza que “A centralização fez com que as escolas se acostumassem a esperar do órgão central suas linhas de trabalho”. Nesse sentido, acredita-se que a efetivação de uma proposta de formação continuada nas escolas pode contribuir na formação política e pedagógica do educador e, conseqüentemente, tratar das questões que interferem no desenvolvimento das ações coletivas, na autonomia das escolas, bem como na estruturação do PPP, dentre outros aspectos.

Desse modo, o projeto político-pedagógico deve expressar as finalidades da escola, considerando as demandas da estrutura organizacional sejam administrativas ou pedagógicas, bem como explicitar as questões sociais do seu entorno, a fim de expressar sua intencionalidade educativa, desconsiderando a ideia da elaboração de projetos políticos pedagógicos que são realizadas para cumprir as exigências dos dispositivos legais, sendo construídos a partir de uma perspectiva técnica, constituindo-se como um documento meramente burocrático sem visibilidade nas escolas. “A elaboração do projeto pedagógico

deve implicar o planejamento da ação cotidiana, da prática educativa, não podendo ser algo a mais ou em anexo, devendo estar encarnado nas relações educativas e não resultar numa mera encadernação a ser apresentada” (SOUSA; CORREA, 2002, p. 69).

Veiga (2013) ressalta que O PPP é um documento que não está relacionado somente à dimensão pedagógica, e também ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor, ele reflete a realidade, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. Nessa lógica, os projetos políticos-pedagógicos das escolas, assumem de fato um caráter pedagógico, por implicar em situações específicas do campo educacional e, o político porque tem como finalidade inserir as questões sociais no processo pedagógico, o que gera uma nova organização do trabalho pedagógico escolar. Como ressalta Veiga (2014, p. 13),

Todo projeto da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] 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 as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Nesse contexto, o PPP pode ser visto como uma ferramenta para os agentes da escola, no sentido de contribuir com mudanças na realidade educacional, à medida que busca um modelo de educação emancipatório e democrático. Para atender a essa perspectiva, Veiga (2013) ressalta que o PPP precisa atender a alguns pressupostos norteadores.

Os pressupostos filosófico-sociológicos reafirmam o compromisso do Poder Público com a educação, no sentido de contribuir com a formação de indivíduos participativos para um determinado tipo de sociedade. Dessa forma, a concepção de educação deve estar relacionada ao tipo de homem e sociedade que queremos construir. A educação básica deve estar fundamentada nas diversas necessidades humanas e trata-se de um processo articulado das relações sociais, culturais e educacionais.

Os pressupostos epistemológicos evidenciam que o processo de produção do conhecimento deve considerar a socialização e a democratização do saber, ser construído e transformado coletivamente. O conhecimento escolar deve estar relacionado às questões educacionais e também as práticas sociais, sendo que o conhecimento produzido pela pesquisa deve “garantir a unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma, dimensão técnica e política” (VEIGA, 2013, p. 20).

Os pressupostos didático-metodológicos apontam que a organização do processo ensino-aprendizagem deve considerar métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as ações coletivas e solidárias, a partir de um trabalho interdisciplinar que contribua na formação da autonomia dos educandos.

Nesse sentido, a discussão sobre o projeto político-pedagógico demanda uma reflexão acerca da concepção que temos sobre educação, relacionando com a sociedade e a escola, bem como o tipo de homem que se deseja formar, isto fundamenta a visão do trabalho pedagógico que queremos desenvolver em nossas escolas. Com referência à Educação do Campo, Albuquerque e Casagrande (2010) enfatizam que se faz necessário esclarecer o tipo de sociedade e educação que defendemos e queremos construir, relacionando a educação, ao histórico de lutas da classe trabalhadora do campo, situando-se na luta ampla dos trabalhadores pela transformação social.

São questões que discutidas com uma intencionalidade, nos possibilitam formar um posicionamento político, que influencia no modo de sistematizar as intenções escolares, por meio dos elementos que estruturam o projeto político-pedagógico das escolas. Segundo Veiga (2013) O projeto político-pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico das escolas, aponta os fundamentos teórico metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e da avaliação da escola. Para Vasconcelos (2002, p. 17), o PPP é,

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir do posicionamento quanto a sua intencionalidade de uma leitura da realidade.

Sousa e Correa (2002) destacam que a construção do projeto político-pedagógico deve contribuir para a democratização dos espaços escolares e a articulação da escola com a sociedade mais ampla. Nessa lógica, é imprescindível que as escolas fomentem ações que estimulam a participação das famílias e das organizações sociais nas escolas, a fim de construir um trabalho pedagógico estruturado a partir da realidade, das ansiedades e dos desejos daqueles que a compõem. Reis (2011) ressalta que os gestores e coordenadores, assumem um papel importante na articulação e facilitação do processo de mobilização, no sentido de envolver e comprometer a todos na busca da materialização dos anseios coletivos. Além disso, segundo Gadotti (2012, p. 40),

Um projeto político- pedagógico da escola apoia-se:

- a) no desenvolvimento de uma consciência crítica;
- b) no envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa a escola;
- c) na participação e na cooperação das várias esferas do governo;
- d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Essas questões perpassam pela importância da construção de escolas democráticas, baseadas numa perspectiva descentralizadora e comprometida com uma nova visão de homem, de mundo e de sociedade de forma integrada e em constante mudança, com o intuito de instaurar uma proposta pedagógica que possibilite a formação de cidadãos críticos e participativos com consciência acerca de seus direitos e deveres, em vistas a intervir no contexto social.

Na perspectiva da Educação do Campo, segundo Albuquerque e Casa Grande (2010). O PPP é o orientador dos compromissos coletivos da escola, que deve estar fundamentado em uma teoria(s) pedagógica(s)³⁴ que correspondam ao modelo de educação e sociedade que defendemos e queremos construir. Pode ser visto como um Programa de Vida, por isso, apresenta como referência inicial no desenvolvimento do trabalho pedagógico as questões relacionadas ao trabalho no campo. Dessa forma,

O programa de vida deve expressar o compromisso coletivo da escola com a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos, que delimitam/influenciam a formação do ser humano, capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva (ALBUQUERQUE; CASA GRANDE, 2010, p. 140-141).

³⁴ 1-A tradição do pensamento pedagógico socialista, o qual pode ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo. Esta matriz teórica também traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, da cultura e do processo histórico. Essas dimensões podem ser combinadas com as questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino desenvolvidos pela psicologia sociocultural, além de outras ciências que buscam compreender a arte de educar com bases humanistas e socialistas.

2- A interlocução com a referência da Pedagogia do Oprimido, especialmente em Paulo Freire, e de toda a tradição decorrente da Educação Popular.

3- O diálogo com as reflexões pedagógicas mais recentes, a chamada Pedagogia do Movimento, a qual, além de dialogar com as tradições anteriores, se produz desde as experiências educativas que vêm sendo desenvolvidas no interior das lutas sociais, dos movimentos sociais da classe trabalhadora do campo. Esta matriz vem se construindo no mesmo tempo histórico da Educação do Campo.

4- A pedagogia histórico-crítica, atribuída à concepção materialista histórico-dialética, que tem grande identificação, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 130-131).

Ao longo do processo de construção do projeto político pedagógico deve ser explicitada de forma clara a intencionalidade da escola, em vistas a elaboração de ações que contribuam para expressar seus objetivos políticos e pedagógicos, que contribuam para constituir sua identidade. Vale ressaltar que as escolas do campo se estruturam de forma diferenciada, uma vez que geralmente estão organizadas por agrupamento de escolas, as quais, contam com a elaboração de um único projeto político-pedagógico, para expressar as demandas de diferentes escolas. Nesse contexto, as etapas que constituem seu processo de formulação desdobram-se, haja vista a importância de fomentar a participação coletiva dos professores, funcionários, pais, comunidade local dos diferentes contextos campestres e contribuir para que o projeto político pedagógico traga as marcas da realidade de cada escola.

Para que isso aconteça, Neves (2014) supõe algumas etapas no processo de construção do PPP, a saber: a) Diagnóstico situacional; b) Definição dos objetivos; c) Seleção das estratégias; d) Estabelecimento de cronograma; e) Coordenação entre os diferentes profissionais e setores envolvidos; f) Execução g) Acompanhamento e avaliação. Pode-se acrescentar outras etapas a depender do processo de organização das atividades, em que todas devem ser acompanhadas e avaliadas permanentemente.

Esse movimento direciona-se para a construção da identidade da escola, a partir de uma ação organizada e intencional. No entanto, vale ressaltar que o processo de formulação do projeto político pedagógico perpassa pela necessidade da formação dos profissionais da escola, que pode emergir através de seu processo de construção, relacionando teoria e prática, uma vez que segundo Boas (2013, p. 181), “O aperfeiçoamento do processo exige que as equipes escolares se fundamentem teoricamente para que possam analisar o papel social, o trabalho que executam, definir suas finalidades e prioridades a serem atingidas assim como registrar todos os seus esforços”. Esse movimento abre espaço para discutir sobre o cotidiano escolar e o processo educativo vivenciado pela escola, de forma mais crítica e participativa.

Se o projeto político-pedagógico da escola for construído com a participação coletiva que expresse a intencionalidade educativa da escola, e seja efetivamente o norteador das ações pedagógicas, constitui-se como um instrumento fundamental para melhorar a qualidade do ensino e da educação, contribuir na formação integral e no sucesso escolar dos educandos e educandas.

A partir do exposto analisaremos alguns eixos norteadores do processo de construção do projeto político- pedagógico a partir do desenvolvimento de um trabalho coletivo.

4.3 Eixos norteadores para a construção do Projeto Político-Pedagógico

O processo de elaboração do projeto político-pedagógico deve ter como eixos norteadores: o exercício da gestão democrática, a consolidação da autonomia escolar, a valorização do magistério, a democratização de acesso e permanência na escola e a qualidade de ensino, elementos que devem ser desenvolvidos na escola, a partir de uma construção coletiva.

Dessa forma, o projeto político-pedagógico está relacionado a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, seus elementos teóricos e metodológicos devem ser construídos, implementados e avaliados com a participação coletiva, possibilitando assim, que a equipe gestora, coordenação pedagógica, alunos, pais, comunidade local, participem da gestão da educação. Segundo Gadotti e Romão (2012, p. 16) “a participação, em relação a escola, contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino”.

Para que isso aconteça, a legislação atual enfoca o exercício de práticas educativas participativas por meio da gestão democrática, fundamentados na Constituição Federal de 1988, que instituiu a Gestão Democrática do Ensino Público (art. 206, inciso VI), bem como a nova LDB no art. 3º, que estabelece como princípio a gestão democrática do ensino público, como modelo de gestão para as escolas públicas de Educação Básica. Sendo que, o artigo 14, define estes princípios.

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

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

É preciso destacar que a LDB ao estabelecer o princípio da gestão democrática suscitou um novo desafio para toda a comunidade escolar, desse modo, propõe-se a reorganização das formas de participação nas instituições escolares, isso demanda o estabelecimento de estratégias que possibilitem o envolvimento dos coletivos da escola, no processo de tomadas de decisão em relação a sua estrutura administrativa, pedagógica, jurídica e financeira.

A Lei nº 13.005/2014 (Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024) que definiu como Diretriz no artigo 2º inciso VII- Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública e apresenta na Meta 19, assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para cumprimento da meta.

Nesta lei, são estabelecidas estratégias que visam estimular a prática da gestão democrática nas escolas, através do repasse de transferências da União na área de educação para os entes federados, ampliação dos programas de apoio a formação dos conselheiros escolares e diferentes Conselhos Municipais, incentivar a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, Conselhos Municipais de Educação, estimular a participação da comunidade escolar e local na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, dentre outros aspectos.

No que tange a legislação acerca da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo instituídas pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, enfatizam no artigo 11, que os mecanismos de gestão democrática contribuirão diretamente:

- I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;
- II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Nesse sentido, os dispositivos legais possibilitam o exercício da gestão democrática nas escolas, no entanto faz-se necessário que os diferentes coletivos das escolas estejam abertos a vivenciá-la no seu cotidiano, uma vez que todos podem ser gestores nas instâncias de suas competências. Dessa forma, a efetivação do princípio da gestão democrática não está designada prioritariamente ao diretor escolar, estende-se ao professor em sua própria sala de aula na postura frente aos alunos. “A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização” (VEIGA, 2014, p. 18). Isto significa distanciar-se da concepção centralizadora e burocrática de gestão, passando a entendê-la em um sentido mais interativo que expresse a participação da comunidade escolar e local. De acordo com Idem (p. 17-18),

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares.

Para que isso ocorra, um dos instrumentos propícios para efetivação da gestão democrática nas escolas é o projeto político-pedagógico, porque possibilita instaurar um movimento participativo de trocas de ideias, conhecimentos, experiências entre equipe escolar, pais e comunidade local, por meio da democratização dos processos de decisão, acerca das mais variadas questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico da escola em busca da melhoria da qualidade de ensino. Nesta perspectiva, segundo Eying (2002, p. 6), o projeto político-pedagógico

[...] é o instrumento que define mediante planejamento coletivo os processos de gestão da escola. O projeto pedagógico é, portanto, o veículo do planejamento e a principal ferramenta da gestão. Nesse são definidos, organizados, normatizados e acompanhados os processos de aprendizagem e participação individual e coletiva.

No entanto, apesar de ter sido incorporado teoricamente por muitos profissionais da educação, ainda se percebe algumas dificuldades na materialização da gestão democrática no âmbito das escolas públicas. Existe um discurso que se confronta com uma realidade contraditória, à medida que em grande parte das Redes Municipais de Ensino os gestores escolares são selecionados por indicação política, uma vez que desconsideram a eleição direta para diretor da escola, o que os torna mais vulneráveis às políticas da rede de ensino. Gadotti e Romão (2012) também citam algumas limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático como parte do projeto político-pedagógico da escola. Entre eles, podemos mencionar:

- a) A nossa pouca experiência democrática;
- b) A mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as fases;
- c) A própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;
- d) O autoritarismo que impregnou nossa prática educacional;
- e) O tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional. (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 40)

Em relação às instituições escolares do campo, nota-se de forma mais expressiva as dificuldades para materializar a gestão participativa nas escolas, devido à ausência da presença constante da equipe gestora e coordenação pedagógica nas referidas unidades de

ensino. Esse fator tem inviabilizado uma proximidade da escola com a comunidade e movimentos sociais do campo, a efetivação do estreitamento dessa relação tão importante para as comunidades rurais, uma vez que geralmente os indivíduos que residem nestes espaços, ainda mantém elementos da coletividade, solidariedade, cooperação e participação no desenvolvimento de suas atividades comunitárias.

No caso da Educação do campo, a democratização da gestão da escola reside também em ações emanadas da própria prática escolar pautadas por necessidade de contribuição para com a realidade camponesa.

Ou seja, uma gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do campo. A escola age como um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo e, mais que isso, pode funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais de desenvolvimento local. (MARTINS, 2012, p.121).

Nesse sentido, Martins (2012) ainda aponta algumas iniciativas que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas escolares de gestão democrática das escolas do campo, a exemplo disso, proporcionar encontros para a formação dos professores, elaborar um currículo que contemple também elementos da realidade local, organizar atividades que promovam a integração escola, comunidade e movimentos sociais, a fim de democratizar a gestão da escola do campo.

No entanto, deve-se considerar que a gestão democrática nas escolas contribuiu para estimular uma nova forma de organizar o trabalho pedagógico nas escolas. Segundo Gadotti e Romão (2012, p. 16),

[...] a gestão democrática já vem exercendo influência positiva sobre a educação brasileira como um todo:

- a) sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas: “colaboração” entre os sistemas e comunicação direta da administração com as escolas;
- b) sobre a organização do trabalho na escola: autonomia, projeto político pedagógico e avaliação compartilhada (escola e sistema de ensino);
- c) sobre o órgão de gestão da educação: plano estratégico de participação, canais de participação (ampliação do acesso a informação) e por isso, transparência administrativa;
- d) sobre a qualidade do ensino: formação para a cidadania (cria possibilidades de participar da gestão pública) [...].

Sendo assim, à medida que a gestão democrática estimula um movimento participativo e coletivo gera um sentimento de pertencimento a instituição escolar, favorece a construção da autonomia da escola, que por sua vez, segundo Neves (2014) há vinculação muito estreita entre projeto político pedagógico e autonomia da escola. Essa autonomia já prevista na

legislação educacional incide em mudanças nos parâmetros de gestão e no planejamento das escolas. Mas o que vem a ser autonomia nas escolas? Segundo Veiga (2013, p. 15),

A autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social. Nesse sentido, a escola deve alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. 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. Essa supõe a possibilidade de singularidade e variação entre as instituições escolares.

Sabe-se que a escola está atrelada as políticas educacionais dos órgãos centrais e intermediários, e o exercício da autonomia no âmbito educacional favorece a comunidade escolar e local exporem seu ponto de vista, à medida que tem oportunidade de discutir as questões relacionadas à organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Dessa forma, adquirem uma atitude mais reflexiva e questionadora frente ao contexto escolar, em vistas ao modelo de educação e escola que se deseja construir, que devem ser delineadas na proposta pedagógica da escola. “Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2014, p.14).

Cavagnari (2013) entende que há possibilidades da construção da autonomia na escola, o que possibilita um avanço para as Unidades de Ensino, ainda que estejam submetidas a um Sistema Nacional de Educação, as Diretrizes de uma legislação comum e a um núcleo básico de currículo, que lhes garantem unidade e democratização. Neves (2014) também contribui com essa discussão, ao ressaltar que,

O fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas. (NEVES, 2014, p. 98).

Esse processo de construção da autonomia da escola depende do compromisso dos agentes pedagógicos da escola, em estabelecer mecanismos que propicie uma abertura à participação coletiva, na tomada de decisões em relação ao processo educativo, não estando prioritariamente, vinculados aos ditames das políticas educacionais. Dessa forma, o projeto político-pedagógico,

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento a responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (NEVES, 2014, p. 110)

No entanto, é necessária a intervenção do Estado, no sentido de prover os recursos humanos, materiais e financeiros, favorecendo a autonomia da escola. Dessa forma, “é preciso, simultaneamente, vontade e decisão política dos dirigentes maiores dos sistemas e competência dos agentes pedagógicos da escola em consolidá-la. Autonomia é, portanto, outorga e conquista” (NEVES, 2014, p. 115).

Segundo Veiga (2013) a autonomia abrange quatro dimensões básicas que se articulam entre si: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica, a saber:

A autonomia administrativa: consiste na possibilidade de elaborar e gerir planos, programas e projetos. Envolve, inclusive, a possibilidade de adequar sua estrutura organizacional a realidade e ao momento histórico vivido. Refere-se a organização da escola e nela destaca-se o estilo de gestão, a direção como coordenadora de um processo que envolve relações internas e externas, ou seja, com o sistema educativo e com a comunidade na qual a escola está inserida. [...]

A autonomia jurídica diz respeito a possibilidade de a escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares, como, por exemplo, matrícula, transferência dos alunos, admissão de professores, concessão de graus. [...]

A autonomia financeira refere-se a existência de recursos financeiros capazes de dar a instituição educativa condições de funcionamento efetivo. [...]

A autonomia pedagógica consiste na liberdade de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada a identidade, a função social, a clientela, a organização curricular, a avaliação, bem como aos resultados e, portanto, a essência do projeto pedagógico da escola. [...] (VEIGA, 2013, p. 16-18).

Diante disso, percebe-se que a autonomia é uma questão essencial numa instituição educativa, isso implica uma mudança de atitude de todos os segmentos da comunidade escolar em relação ao processo de tomada de decisões da escola. Nesse sentido, no processo de elaboração e implementação do projeto político-pedagógico o exercício da autonomia deve ser vivenciado cotidianamente, contribuindo na construção da identidade da escola, respeitando suas especificidades, sua história, os anseios e necessidades dos sujeitos que estão envolvidos neste contexto. Para Veiga (2014, p. 14), “A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia de sua capacidade de delinear sua própria identidade”.

Pode-se ressaltar também, a valorização do Magistério como um elemento a ser considerado no processo de discussão do projeto político-pedagógico, uma vez que os educadores(as) assumem um papel fundamental em seu processo de construção, implementação e avaliação. Veiga (2014) destaca que as condições de trabalho, a remuneração e a formação inicial e continuada dos educadores, são elementos que influenciam na qualidade do ensino e são indispensáveis à profissionalização do Magistério.

Em relação à formação continuada, entende-se que deve abarcar todos os profissionais da escola, uma vez que, segundo Cavagnari (2013) pode ser vista como um elemento que promove a competência do grupo. Isso possibilita a valorização dos profissionais da educação e a garantia do direito ao aperfeiçoamento profissional permanente. No caso dos educadores e educadoras, fortalece seu trabalho pedagógico e deve ser construída a partir de aspectos de sua realidade profissional, bem como da organização do trabalho pedagógico, articulado as questões sociais.

Dessa forma, é imprescindível estabelecer estratégias que apontem as demandas de interesse da comunidade escolar, a fim de favorecer uma participação mais efetiva na gestão da escola e no fortalecimento de sua autonomia, fatores estes que estimulam a construção de um projeto político pedagógico que traduza a identidade da escola. Cavagnari (2013) aborda que a formação continuada é base para a efetivação do projeto político pedagógico e da construção da autonomia escolar. Veiga (2014, p. 20) também salienta que:

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político pedagógico. Assim, compete à escola:

- a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
- b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

À luz de tais pressupostos, vale ressaltar que a formação em serviço realizada na escola possibilita a reflexão teórico-prática acerca da escola como um todo e suas relações com a sociedade, contribui na formação pessoal e profissional e na autonomia docente. Essa formação poderá ser desenvolvida, de acordo com Cavagnari (2013, p. 108) “com base na reflexão sobre as práticas pedagógicas, com tempos coletivos de estudos desenvolvidos permanentemente, de forma contínua e sistemática”.

Pode-se considerar também, como eixo norteador na elaboração do projeto político pedagógico a democratização de acesso e permanência na escola, isto evidencia a importância

de abrir espaços de discussão acerca da realidade escolar e local, considerando as questões relacionadas ao acesso nos diferentes níveis e modalidades de ensino, (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior; educação especial, jovens e adultos), bem como a permanência com sucesso do aluno na escola. Nesta perspectiva, segundo Souza (2013),

Promovendo amplos debates, a escola pode criar espaços para a discussão e a (re)significação da concepção de cidadania, efetivamente validando os pontos de vista contraditórios que surgem da reflexão coletiva dos grupos que participam da elaboração de suas respostas. Considerando isso e construindo seu projeto político pedagógico, a escola pode transformar-se em centro de cidadania, na proporção em que define como objetivo central de suas práticas a cultura do sucesso escolar e a democratização dos mecanismos de acesso e permanência do aluno em seu interior (p. 136-137).

Nesse sentido, essa discussão torna-se mais necessária, no caso das comunidades rurais, devido à precariedade das condições físicas e materiais, bem como o fechamento das escolas de Ensino Fundamental I do Campo, incidindo na política de nucleação. Segundo, Oliveira e Campos (2012, p. 241) “Vários estudiosos vem denunciando a nucleação de escolas como responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas”.

Além disso, o número reduzido de escolas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio favorece a inconclusão dos estudos dos indivíduos que não tem condições de deslocar-se para as escolas urbanas, devido às longas distâncias a serem percorridas para suprir essa ausência, aliado aos custos financeiros que isto representa para as famílias, apesar da democratização do acesso à educação como um direito já garantido no âmbito das políticas públicas. Corroborando com essa ideia, Oliveira e Montenegro (2010, p. 57) ressaltam que “os indicadores de acesso à educação por parte da população do meio rural revelam um quadro restrito e preocupante, diante das impossibilidades de continuidade dos estudos e das elevadas taxas de distorção idade-série afetando a trajetória escolar”.

Em relação às crianças, jovens e adultos do campo que tem a oportunidade de frequentar a escola, faz-se necessário ampliar os investimentos em programas e elaboração de estratégias que favoreçam a permanência dos discentes na escola. Essa permanência nas instituições escolares também está vinculada a elaboração de um currículo relacionado à realidade do campo, adequação do calendário escolar, conforme prescrito na LDBEN 9.394/96, utilização de materiais didáticos contextualizados, desenvolvimento da autoestima do educando, efetivação de uma prática pedagógica que motive o interesse do aluno pela escola.

Cabe apontar também, que o projeto político pedagógico deve ter como objetivo a melhoria da qualidade do ensino, entendida como um dos princípios norteadores em seu processo de elaboração, execução e avaliação que, por sua vez, está em consonância com o artigo 3º e inciso IX da LDB 9394/96, ao enfatizar que o ensino será ministrado com base no princípio da garantia de padrão de qualidade. Nessa perspectiva, Veiga (2014, p. 16) ressalta “Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos”.

Mas, o que significa propiciar uma qualidade de ensino? Segundo Oliveira e Araújo (2005) ao longo da história, na educação brasileira três significados distintos de qualidade permearam as políticas educacionais e estiveram presentes na sociedade: um primeiro relaciona-se a oferta limitada de oportunidades de escolarização, com isso, a definição de qualidade estava atrelada a possibilidade ou impossibilidade de acesso à escola; a partir da expansão de matrículas, originou-se um segundo conceito, que se baseava nas taxas de evasão, aprovação e reprovação dos alunos, uma vez que os índices alcançados serviam como referência para aferir a qualidade de ensino; por fim, o terceiro que tem influenciado os sistemas de ensino na atualidade, em que a qualidade é indicada pela capacidade cognitiva dos alunos por meio das avaliações padronizadas em larga escala, no caso da Educação Básica, orientadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Diante do exposto, percebe-se que o significado de qualidade de ensino referenciados ao longo dos anos, esteve mais relacionado a ideia de quantidade (expansão de matrículas, diminuição da evasão e repetência, dentre outros aspectos) com foco no domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, no intuito de disseminar um modelo de educação que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas para servir aos interesses do mercado e do capital. No entanto, entende-se que a qualidade de ensino, deve ir além da meta quantitativa, considerando a formação de sujeitos críticos para que contribuam com a transformação social.

Nesse sentido, Demo (2006, p. 14) defende o conceito de qualidade abrangendo duas dimensões da educação: a qualidade formal é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” e a qualidade política a qual se refere “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Essa compreensão suscita a importância do projeto político pedagógico ter compromisso com uma qualidade de ensino, que abrange o desenvolvimento de habilidades instrumentais que propicie o manejo e a produção de conhecimentos, enquanto qualidade formal, e a incorporação de valores humanos

e a formação para cidadania, enquanto qualidade política. Sendo assim, qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar” (DEMO, 2006, p. 19).

Diante do exposto, percebe-se que os eixos norteadores apontados no processo de construção do projeto político-pedagógico são interdependentes e estimulam a necessidade de ampliar a relação entre as comunidades escolar e local, através da participação no processo de tomada de decisões da escola, sem desconsiderar a relação com o Sistema Nacional de Educação. Sabendo que essa postura possibilita mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola, à medida que o planejamento, a execução e avaliação das ações das escolas, são definidos considerando uma “escuta sensível” com diz Reis (2011) sobre a realidade dos sujeitos envolvidos nesse contexto, possibilitando-lhes pensar de forma coletiva sobre as questões inerentes a escola, comunidade local e sociedade.

Partindo desse pressuposto, a seguir serão elencadas algumas questões relativas ao projeto político pedagógico da escola articulado aos princípios políticos e pedagógicos da educação do campo, que contribuem para a construção de uma concepção de escola mais política, mais pedagógica e mais humana.

4.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Compreender a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como instrumentos para analisar seu espaço de atuação, bem como reconhecer estratégias de ação que possam ser aplicadas nessa realidade, constitui-se como pressupostos fundamentais na elaboração do projeto político pedagógico para a escola do campo (MACHADO, 2009). Esse projeto deve fortalecer a identidade dos povos do campo, inserindo no processo pedagógico, seus saberes e experiências, os conhecimentos acumulados historicamente, valorização da cultura, e o vínculo com as lutas sociais, dentre outros aspectos. Segundo Santos e Moura (2009, p. 5), “no contexto de busca por uma afirmação e promoção da Educação do Campo, o projeto político pedagógico além de apresentar-se como um espaço de formação, constitui-se num importante mecanismo de articulação entre a prática educativa e a prática social”.

De tal maneira, insere-se a necessidade de pensar um projeto político pedagógico para as escolas do campo, sob a égide de um movimento coletivo e intencional, que por sua vez, possa contribuir na construção de uma ação educativa que materialize os anseios e necessidades da comunidade escolar, pais e organizações sociais. Dessa forma, segundo Reis

(2011) no processo de construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo, deve-se considerar a o trabalho coletivo, reconhecer elementos da realidade interna e externa a escola, elencar os problemas relacionadas as suas dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras e jurídicas, avaliação continua do projeto, dentre outros aspectos.

Esse espaço de discussão pode fortalecer a relação escola e comunidade, a gestão democrática, autonomia e a valorização dos profissionais da escola, incentivando o protagonismo de todos os envolvidos no processo de elaboração, execução e avaliação, tornando-os co-partícipes na tomada de decisões em relação à escola como um todo, isto é a vivência da gestão compartilhada das ações. Nesse sentido,

O Projeto Político-Pedagógico da escola, enquanto materialização do trabalho coletivo, apresenta-se enquanto síntese da identidade da escola. Sua concepção, construção e execução podem expressar o grau de intensidade das relações democráticas no interior da escola, ou o contrário (MARTINS, 2004, p. 42).

Geralmente, os projetos políticos-pedagógicos das escolas do campo são construídos por Núcleo Administrativo, em que conta-se com um único projeto para atender ao agrupamento de escolas. Diante disso, é de fundamental importância que sejam realizadas reuniões em cada uma destas instituições, mobilizando comunidade escolar e local, movimentos sociais, onde houver, a fim de realizar um diagnóstico da situação atual, resgatar a história da comunidade e das escolas, elencar objetivos, metas e plano de ação. Posteriormente, com representantes de todas as Unidades Escolares, possibilitar a mediação no processo de sistematização do projeto, como um todo, sabendo que isso exige da equipe gestora e coordenação pedagógica um maior esforço e que o processo de construção deste projeto seja mais prolongado. Esse movimento deve contribuir para constituir e fortalecer a identidade das escolas do campo, ainda que, perceba-se fragilidades no processo de construção e implementação dos projetos políticos-pedagógicos das escolas do campo, devido ao formato de organização escolar, tão frequente nas comunidades rurais.

Para tanto, o projeto político-pedagógico, deve estar fundamentado em questões da realidade escolar e social em que a instituição está inserida, tendo em vista, através de suas ações e demandas contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da própria comunidade. Nessa lógica, Reis (2011) ressalta que o projeto da escola do campo ao enfatizar questões presentes no campo, como ausência de políticas públicas, os conflitos pela posse da terra, o campo como espaço de vida, incentivo a organização coletiva como instrumento para

a construção e desenvolvimento de ações para o desenvolvimento da escola e comunidade, imprimem ao trabalho pedagógico uma perspectiva política.

Essas discussões quando efetivadas na sala de aula, oportunizam aos educandos uma formação integral, no sentido de pensar em um projeto de desenvolvimento e de sociedade, que proporcione melhores condições de moradia, saúde, educação, trabalho, lazer, enfim uma vida digna aos sujeitos do campo. A educação do campo tenciona uma concepção de campo e de educação, vinculada a um projeto político e educativo em que na perspectiva de Caldart (2004)

pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; [...] na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (p. 15).

Nesse intento, o projeto político-pedagógico da escola, deve relacionar o projeto de educação com o projeto de desenvolvimento do campo e de sociedade, considerando na ação educativa os conhecimentos construídos historicamente sobre as diferentes áreas disciplinares, concomitante a realidade em que estão inseridos. O trabalho pedagógico desenvolvido pela escola não pode abster-se dos conhecimentos científicos acumulados historicamente, eles contribuem para compreender a realidade, a partir de suas raízes sociais, políticas, culturais e históricas. Desse modo, abre-se espaço para questionar a escola e o seu entorno, constituindo elementos para desenvolver uma ação educativa que expresse a realidade dos educandos, fazendo um paralelo com a prática social de forma mais ampla. “A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento, a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p. 53).

No entanto, para que isso efetive, o direito a educação deve ser cumprido, porque ainda percebe-se nas comunidades rurais a ausência de creches, de escolas ensino fundamental II, ensino médio e universidades, o que tem provocado a migração de muitas pessoas para cidades ou a desistência dos estudos. Os sujeitos do campo devem ter a possibilidade de estudar em suas comunidades, a partir de uma educação que traduza sua realidade. São questões que devem ser tratadas nos diferentes espaços comunitários, seja na igreja,

associação de moradores e escola, no intuito de fortalecer a luta pela garantia efetiva da universalização do ensino as populações camponesas.

Em relação a escola, de acordo (Reis 2011) o projeto político-pedagógico deve reafirmar o direito dos povos do campo ao acesso à educação pública gratuita e universal em todos os níveis e modalidades de ensino no e do campo. No entanto, essa reivindicação deve estar articulada a necessidade de uma ação educativa que possibilite aos sujeitos do campo, entender as contradições existentes no campo, no sentido de discuti-lo como um todo, contribui para pensar as lutas sociais e inseri-las nos projetos educativos, traduzindo em conhecimentos teóricos e práticos o estudo da realidade em que estão imersos os diferentes coletivos do campo. Pois, segundo Caldart (2004),

É preciso pensar também que tratar do direito universal a educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela conquista (p. 18).

Além disso, ainda como perspectiva da proposta de Educação do Campo apresenta-se a necessidade de que as políticas e programas educacionais destinados as comunidades rurais devam ser construídos com a participação dos sujeitos do campo, a fim de que possam pensar e construir propostas, respeitando suas especificidades, no sentido de afirmar sua identidade coletiva. Nesse sentido, a construção do projeto político pedagógico da escola, pode ser visto com um espaço para a elaboração de propostas que atendam as especificidades dos sujeitos do campo e que sejam reconhecidas na prática educativa desenvolvida na escola, no intuito de afirmar a identidade camponesa no projeto da escola. Reis (2011) colabora com essa discussão ao enfatizar

Que o projeto seja um instrumento de reconhecimento de que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo e que tudo isso produz conhecimento que pode e deve ser escolarizado como conhecimento formativo.

Para tanto, a luta pela escola tem sido uma das referências para os Movimentos Sociais Camponeses, uma vez que a educação oferecida nas escolas do campo pode atenuar ou fortalecer o desenvolvimento do projeto político e pedagógico da Educação do Campo, a depender da política educacional implementada no âmbito escolar, uma vez que, na visão de Caldart (2004, p. 23) [...] a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação

do campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana”. Ao vincular a Proposta de Educação do Campo a escola, pode-se contribuir para que as gerações que estão presentes hoje no campo, possam ter uma formação que afirme sua identidade e possam contribuir com o desenvolvimento do campo e da sociedade. Sendo assim, no projetos político- pedagógico da escola a depender do nível de ensino pode constar atividades de intervenção que estabelecem um vínculo com projetos de desenvolvimento local e regional, com o intuito de melhorar as condições de vida nas comunidades rurais.

Nesse sentido, para que a escola desenvolva um trabalho pedagógico que dialogue com a perspectiva política e pedagógica da Educação do Campo, na visão de Caldart (2004) a escola deve ao promover o processo de socialização dos educandos e estar atenta as referências³⁵ utilizadas nos processos educacionais articulada ao tipo de homem que deseja formar. Além disso, estimular aos educandos a entenderem suas concepções pessoais e os processos históricos vivenciados ao longo dos tempos, a fim de fazer uma leitura crítica da realidade e posicionar-se diante dela. Nesse ensejo, a escola ainda, tem como função trabalhar os processos de percepção e formação de identidades, à medida que contribuir para as pessoas reconhecerem a visão que tem de si mesma e de desenvolver o vínculo com as identidades coletivas. Por fim, a articulação dos saberes relacionados a cultura, arte, estética, militância e luta social aos saberes ligados aos conhecimentos científicos.

Esses elementos inseridos no projeto político-pedagógico da escola e postos em prática favorecem a construção de uma ação educativa de cunho político e pedagógico que dialoga com a realidade do educando e a sociedade de forma mais ampla, fortalece as identidades locais e estimula um projeto de educação pautado na formação humana. Isso implica em uma mudança de postura por parte da comunidade escolar e local, no sentido de dispor-se a questionar sobre a escola que temos e queremos e buscar alternativas para oportunizar uma educação que fortaleça a identidade dos sujeitos do campo em vistas a transformação social.

Pode-se constatar que o projeto político-pedagógico, constitui-se como um instrumento de luta, à medida que traz em sua essência a afirmação da educação como formação humana vinculada ao desenvolvimento do campo, em que através do planejamento de ações concretas, seja possível formar sujeitos conscientes de transformação, capazes de

³⁵ Caldart ressalta que essas referências podem ser: Individualismo ou da cooperação e da preocupação com o bem estar coletivo; dos objetivos de consumo e de ‘se dar bem na vida’ ou dos valores da justiça e da igualdade; desde a perspectiva de mudar a realidade ou de deixar tudo como está acomodando-se a lógica social dominante. (2004, p. 24).

desvelar as relações sociais de subordinação e dominação, oriundas dos processos históricos, bem como das condições existenciais em que estão imersas as populações camponesas. Na perspectiva de Albuquerque e Casa Grande (2010, p. 126) “Os trabalhadores vem reivindicando uma educação de qualidade, consistente, ampla, e não a educação que historicamente vem sendo oferecida às escolas do campo – esvaziada de conteúdos científicos, despolitizada”.

Sendo assim, pode-se considerar, que o fortalecimento da luta pela Educação do Campo e a valorização das especificidades das escolas do campo, perpassam pela necessidade de uma formação continuada para professores e gestores, que contribua no desenvolvimento político e pedagógico destes profissionais, através de uma formação que trate de sua realidade, a fim de constituir-se como uma ferramenta essencial no processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola.

Desse modo, no próximo capítulo trataremos sobre o projeto político-pedagógico e a construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricao, de modo a discutir, quais são os elementos que favorecem o entendimento desta questão.

5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR DO SUBSISTEMA DE MARICOABO

...Atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos (RESENDE 2014, p. 90).

O projeto político-pedagógico emana de uma construção coletiva que envolve os profissionais da escola, os alunos, os pais, a comunidade e as organizações sociais, que, por sua vez, deve considerar a organização pedagógica, administrativa, financeira e jurídica da escola, com base em questões relacionadas à realidade escolar e social em que a instituição está inserida, tendo em vista, através de suas ações e demandas contribuir para a melhoria da qualidade da educação e da própria comunidade.

Considerando essa ideia, é preciso indagar a respeito do projeto político-pedagógico, que se tem organizado nas escolas do campo, como forma de analisar os aspectos que o constituem e a realidade expressa em sua proposta, por meio de um movimento coletivo que incite um processo de organização escolar mais democrático, que expresse a intencionalidade da escola, gere um sentimento de pertença e revele a identidade da escola.

Dessa forma, este capítulo objetiva tratar sobre o projeto político-pedagógico e a construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo, tomando como referência a importância da formação continuada para a construção do seu projeto político-pedagógico, os aspectos que favorecem a construção de um instrumento que traduza a identidade das escolas do Subsistema. Para essa reflexão, tomamos como ponto de partida, a análise documental, tendo em vista, as discussões realizadas nos encontros formativos com professores e gestores, as entrevistas livres e o diálogo com os autores que tratam das categorias que emergiram no decorrer da pesquisa.

O texto está dividido nos seguintes tópicos: 5.1. Formação Continuada: Espaço coletivo de problematização e reconstrução da identidade do Subsistema de Maricoabo; 5.2. Aspectos importantes para a constituição do projeto político-pedagógico das escolas do Subsistema de Maricoabo; 5.3. Análise do projeto político-pedagógico do Subsistema de Maricoabo.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO COLETIVO DE PROBLEMATIZAÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUBSISTEMA DE MARICOABO

O coração de uma escola é a coletividade, sem ela, não funciona e nada tem sentido. A sua importância é insubstituível para o bom funcionamento de uma escola, para que as decisões sejam tomadas de forma responsável e coerente.

(PROFESSORA P)

O Subsistema de Maricoabo apresenta realidades diversas, por ter escolas situadas em comunidades rurais com atividades sociais, econômicas, produtivas e culturais diferenciadas, e isso influencia na organização do trabalho pedagógico das escolas. Dessa forma, ter um projeto político-pedagógico que atenda essa diversidade, torna-se um desafio e exige da comunidade escolar e local maior disponibilidade em relação à participação em seu processo de elaboração, acompanhamento e implementação.

Segundo Martins (2008), o projeto político-pedagógico é a materialização identitária da escola, pode ser visto como elemento articulador de todas as atividades da escola, vinculando comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escola. Nessa lógica, a escola precisa estar atenta às necessidades específicas da comunidade em que está inserida, como elementos constituintes da organização de seu trabalho pedagógico, a fim de construir uma identidade que traduza a realidade dos alunos, uma vez que, não é mais possível conceber uma educação desvinculada de uma perspectiva política e pedagógica.

A construção do projeto político-pedagógico, não só representa um compromisso coletivo com a definição da identidade para a instituição educativa, como representa um espaço de luta pela formação da cidadania comprometida com a transformação social (PEREIRA; BECKER, 2002, p. 97).

Nesta perspectiva, construir um projeto político-pedagógico para as escolas do Subsistema de Maricoabo, implica compreender a Educação do Campo, enquanto concepção política e pedagógica, como elementos para fundamentar a organização do trabalho pedagógico das escolas. Para contribuir com essa discussão, Caldart (2004) apresenta como traços fundamentais da Educação do Campo: Formação humana vinculada a uma concepção de campo; luta por políticas públicas que garantam o acesso universal a educação; projeto de educação dos e não para os camponeses; movimentos sociais como sujeitos da educação do campo; vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; valorização e formação dos educadores e a escola como um dos objetos principais da educação do campo.

Desse modo, estes conceitos precisam ser mais discutidos no ambiente escolar, sendo que, os encontros formativos confirmaram essa necessidade, à medida que se percebia a ausência de conceitos teóricos e práticos, por parte dos gestores e professores acerca da Proposta de Educação do Campo. Para destacar essa questão, as falas a seguir, demonstram o entendimento das professoras e gestora acerca do conceito de Educação do Campo.

[...] É Educar dentro da realidade da criança, proporcionando condições para que ele possa e queira ficar dentro de seu contexto (GESTORA B);

[...] É um ensino diferenciado onde se resgata a cultura de sua localidade (Professora H);

[...] É uma educação que deve ser diferenciada em alguns aspectos da educação da cidade. Por exemplo, voltada para o cotidiano do morador do campo (Professora L);

[...] A educação especialmente desenvolvida para estudantes das escolas do campo que resgata e valoriza a cultura campesina (Professora C);

[...] É uma educação que busca oferecer conhecimentos adequados e diferenciados de acordo a realidade do aluno (Professora P).

Com base nas falas transcritas percebe-se que a definição acerca da concepção de Educação do Campo está relacionada à Educação Escolar, dando ênfase a utilização de uma Pedagogia que reconheça a realidade do aluno, como referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo. No entanto, a Educação do Campo não pode ser vista como uma simples ação pedagógica, uma vez que representa a luta por direitos sociais e educacionais negados ao longo da história, em decorrência da questão agrária brasileira e de uma política educacional que fortalecia as bases capitalistas, desconsiderando as questões inerentes a realidade do campo, conforme mencionadas no capítulo III.

Nesse sentido, essa fragilidade em relação a apropriação de conceitos teóricos e práticos, por parte dos professores acerca da concepção de Educação do Campo, decorre da ausência de uma formação específica para os educadores do campo. Nossos educadores, na perspectiva de Arroyo (2007) foram fruto de políticas universalistas e generalistas que não respeitavam a diversidade existente em nossa sociedade. O que culminou em um modelo de educação hegemônico pensado a partir do paradigma urbano. Dessa forma, os educadores que atuam em escolas do campo, grande parte destes em sua trajetória de formação, seja no Ensino Médio (Magistério) e Nível Superior (Cursos de Pedagogia e Licenciaturas) não tiveram a oportunidade de discutir sobre questões relacionadas a concepção de Educação do Campo, devido à ausência de disciplinas referentes a realidade e a escola do campo.

No que tange a formação continuada oferecida pelas redes de ensino, tem como referência os pacotes educacionais do governo, a exemplo disso, o Pacto com Municípios pela Alfabetização - PACTO e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC que

tem influenciado a prática pedagógica dos educadores das escolas de Educação Básica de Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano).

Nesse contexto, os professores das escolas do campo participam de um modelo de formação técnica, que não trata das especificidades do campo, apesar dos módulos trabalhados pelo programa serem intitulados por Educação do Campo.

Nós fomos acostumados a pegar o pacote pronto certo e a gente adequar quando a gente puder, a gente não tem esse dom de argumentar, por isso por aquilo, ou por medo de represália de seu próprio grupo e a gente fica aceitando, mas é preciso mudar essa situação, precisamos estudar, pesquisar e buscar formas de mudar esta situação (Professora R).

Essa ausência de embasamento teórico traz marcas para o exercício da docência e tem influenciado na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo como um todo. Isso demanda instaurar no âmbito escolar um processo contínuo de formação dos profissionais da escola, tendo em vista constituir espaços de diálogo que favoreçam a construção de conceitos teóricos e práticos, através de estudos e das experiências vivenciadas na escola.

O desafio que representa a construção e implementação de um Projeto Político-Pedagógico perpassa pela necessidade de formação continuada de todos os profissionais da escola. Esse fato pode ser observado na fala a seguir, da Professora B,

[...] As Secretarias de Educação e equipe gestora falam muito da formação do professor, hoje entendo que a Formação Continuada tem que ser para todos, já que a construção é coletiva do Projeto Político- Pedagógico a formação deve abranger todos os profissionais da escola.

De fato, observa-se que as Secretarias de Educação e as equipes gestoras das escolas, priorizam a formação dos professores, à medida que estimulam a realização de reuniões quinzenais ou mensais, ainda que, observa-se o predomínio de uma concepção de formação técnica que não privilegia o estudo e a pesquisa. Diante disso, na visão de Scheibe (2010, p. 991), “É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente”.

Nesse movimento, nota-se que se faz necessário rever esse modelo de formação, no sentido de buscar ferramentas que favoreçam o desenvolvimento político e pedagógico, não só, dos professores, mas dos demais profissionais da escola. “A formação continuada dos profissionais da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não

deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender a discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade” (VEIGA, 2014, p. 20).

No âmbito escolar, todos devem ser considerados como educadores, independente da função que exercem, que por sua vez, coopera para a valorização de todos os profissionais da escola. Isso fortalece o desenvolvimento e a efetivação das atividades realizadas na escola, à medida que todos se sentem responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino.

Nessa lógica, a Formação Continuada realizada com os professores e gestores do Subsistema de Maricoabo gerou um espaço de debates, estudos e (re)construção de conhecimentos teóricos e práticos, acerca do projeto político-pedagógico e sua articulação com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo. Pode-se considerar a importância dos encontros formativos realizados para o desenvolvimento profissional, de docentes e gestores, conforme as falas transcritas abaixo que dizem:

Entendo que os temas abordados nos encontros foram bastante pertinentes com a realidade a qual nosso subsistema vivenciava no momento. Esclarecer e reforçar as peculiaridades das escolas do campo nos deu um maior embasamento para a construção do projeto político-pedagógico e poder constituir o PPP a partir dos momentos de formação nos deu mais oportunidade para discutirmos e democratizar ainda mais o processo (GESTORA C).

A partir dos encontros, passei a ter uma visão mais ampla acerca do termo educação do campo, isso influenciou na minha vida profissional, porque me possibilitaram perceber mais sobre a educação voltada para o campo, mostrando a importância de construir um projeto político-pedagógico que tenha haver com a realidade do campo e retrate a identidade da escola do campo (PROFESSORA C).

Nos discursos apresentados, observa-se que os encontros formativos possibilitaram aos professores e gestores, pensar sobre a construção de um projeto político-pedagógico na perspectiva da Concepção de Educação do Campo. Pode-se considerar, esse entendimento como um avanço, à medida que pode colaborar para o desenvolvimento de ações pedagógicas que estejam articuladas as especificidades das escolas do subsistema de Maricoabo.

Nesse ensejo, é importante ressaltar o interesse e disponibilidade do grupo gestor e docentes em fazerem parte dos encontros formativos, como participantes e colaboradores em seu processo de construção, à medida que contribuíam com sugestões, atuavam de forma efetiva nos debates e nas atividades realizadas. Este movimento foi interessante, porque se configurou como um momento de descobertas, reflexões sobre a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida pela escola e denúncia das dificuldades vivenciadas no cotidiano das escolas do Subsistema de Maricoabo.

Os Encontros Formativos sinalizaram uma nova proposta de Formação Continuada para os professores e gestores do Subsistema porque articulou estudo, pesquisa e o exercício de atividades concretas, causando impacto na formação pessoal e profissional de todos os envolvidos na pesquisa. Desse modo, uma semente foi plantada e acredita-se que poderá ser disseminada em outros espaços, para que possa gerar novos entendimentos e práticas acerca da Educação do Campo.

Sendo assim, os encontros formativos contribuíram para fortalecer a Educação do Campo numa perspectiva contra-hegemônica, à medida que possibilitou aos professores e gestores compreenderem a concepção política e pedagógica, construírem novos conhecimentos e refletirem sobre a necessidade de posicionarem-se diante da realidade em que estão inseridos. Dessa forma, nos encontros formativos foram sinalizados alguns elementos que podem contribuir para a construção de um projeto político-pedagógico que traduza a identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo que serão apontados no próximo item.

5.2 Aspectos importantes para a constituição do projeto político- pedagógico das escolas do subsistema de Maricoabo

O projeto político- pedagógico dá voz à escola e é a concretização de sua identidade [...] (NEVES, 2014, p. 113).

O projeto político-pedagógico revela a identidade da escola, definindo o tipo de sociedade, homem e educação que queremos formar, por isso, é de fundamental importância que estejamos atentos ao projeto de escola que temos constituído em nossas comunidades rurais, uma vez que esse posicionamento influencia no processo de formação dos educandos.

Então, que identidade queremos construir para nossas escolas? É de fundamental importância que essa identidade fortaleça os princípios políticos, econômicos, sociais, educacionais, ambientais e culturais da comunidade em que a escola está inserida, isto é valorizar e fortalecer as identidades locais. Dessa forma, precisamos desenvolver em nossas escolas do campo, uma educação que transcenda o espaço escolar, que estimule a luta pela justiça e igualdade social, que trabalhe a formação humana, assumindo no seu processo pedagógico uma ação política e pedagógica.

Diante do exposto, pode-se considerar como um avanço para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas do Subsistema, à medida que os gestores e

professores perceberem a importância de fortalecer a luta pela Educação do Campo, e inserir no projeto político pedagógico da escola seus princípios e fundamentos, articulados aos anseios e necessidades da comunidade escolar e local.

Nesse sentido, construir um projeto político-pedagógico que traduza a identidade das escolas do Subsistema e que seus sujeitos se identifiquem, perpassa pela necessidade de considerar alguns elementos que são importantes em seu processo de construção e implementação.

5.2.1 Vinculação com a realidade do educando

Os projetos políticos-pedagógicos das escolas do campo devem considerar as condições de vida dos sujeitos camponeses que se objetiva educar, isso implica em reconhecer a dinâmica social, econômica, ambiental, produtiva e cultural em que os educandos estão inseridos. Essas questões devem ser trabalhadas pela escola, como elementos para a formação de sua identidade, integrando-os no processo ensino e aprendizagem. Sabendo que é urgente a construção de projetos educativos voltados para as especificidades do meio rural.

Dessa forma, sobre a categoria realidade, assim apresenta-se no Dossiê do MST (2005, p. 51).

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia a dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva.

Sobre esse tema as professoras a seguir, em suas falas ressaltam:

Penso que principalmente na minha realidade, né, é preciso trabalhar a identidade do aluno, porque legalmente somos certificados de quilombolas, essa questão deve ser mais trabalhada na escola, para se tornar mais presente na realidade do aluno. Por isso, percebo que devemos fazer um estudo da história local, da origem familiar de nossos alunos, através de entrevistas com pessoas mais antigas da comunidade e resgatar essa memória coletiva e inserir em nossa prática educativa (Professora R).

Sabemos que nossa comunidade é quilombola, então precisamos buscar formas de pesquisar com os alunos sobre essa realidade e trazer para nossa sala de aula, para o projeto político pedagógico da escola. Isso deve fazer parte da identidade da escola, porque faz parte da vida do aluno, do meio em que vive, da história da comunidade (Professora H)

Nossas comunidades de forma diversa, é, tem como meio de subsistência a pesca, agricultura, o comércio, o trabalho nos roldões, temos que trazer, essa realidade para a escola, para nossa pratica em sala de aula, para o projeto político pedagógico, são coisas que estão presentes no nosso dia a dia dos alunos, não podemos deixar distantes da escola (Professora B)

Diante do exposto, vale ressaltar que Maricoabo possui quatro comunidades de remanescentes de quilombos, que foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares, entre 2009 e 2015, esse aspecto deve ser considerado pela escola, no sentido de implementar uma ação educativa pautada em propostas de Educação Escolar Quilombola. No entanto, essa demanda não tem sido reconhecida nas escolas do Subsistema que fazem parte desse contexto, com isso, é necessário criar espaços para realizar um estudo acerca da abordagem da temática quilombola.

Para contribuir com essa discussão deve-se considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica³⁶ que foram definidas por meio da Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012, uma vez que apresenta os objetivos, os princípios da educação escolar quilombola, da organização da educação escolar quilombola, das etapas e modalidades de educação escolar quilombola, da nucleação e transporte escolar, dos currículos, da gestão, dentre outros aspectos. Nesse contexto, deve-se ressaltar que a política de Educação do Campo, estende-se as comunidades quilombolas existentes no campo, contribuindo para afirmar a existência das populações quilombolas, considerando as especificidades de sua identidade coletiva.

Além disso, a Professora B reconhece a existência da diversidade econômica existentes em Maricoabo, como elementos do contexto em que os educandos vivenciam que devem ser trabalhados na ação educativa das escolas. Isso favorece a valorização das

³⁶ Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade.

atividades profissionais exercidas em nossas comunidades, considerando sua importância para o desenvolvimento do campo.

Isso é significativo, porque segundo Caldart (2004),

A escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada; porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. [...] Como a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de ‘ser da roca’; a aprender a ‘ser camponês’ e a ‘ser de movimento social’, a aprender a valorizar a história de seus antepassados, tendo uma visão sobre ela, aprender do passado para saber projetar o futuro (p. 27).

Essa valorização da identidade do aluno, considerando os elementos que estão presentes em seu entorno, pode contribuir na formação de sujeitos que reconheçam os problemas existentes no lugar em que vivem e construam perspectivas para o desenvolvimento de suas comunidades camponesas. O projeto político-pedagógico em uma perspectiva emancipatória tem como pressuposto pensar na educação como uma ação consciente e organizada, em vistas a construção de uma escola emancipadora e cidadã.

Dessa forma, os projetos interdisciplinares que são incluídos no PPP, podem ser vistos como uma alternativa para pesquisar e estudar questões da comunidade e elencar algumas ações de intervenção, ainda que, de forma simplificada. Pode-se expor, como exemplo disso, em Maricoabo o trabalho desenvolvido nos manguezais, atividade profissional exercida por grande parte dos pais de nossos alunos. Nesse sentido, os nossos educandos precisam reconhecer a importância do trabalho desenvolvido pelos pescadores e marisqueiras, as formas de exploração e as possibilidades de organização coletiva para melhorar suas condições de vidas.

Diante do exposto, deve-se considerar ainda, a importância do resgate da história das escolas e comunidades, como elemento da realidade do aluno que deve fazer parte do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, é importante que a equipe gestora e docentes adotem algumas ações, juntamente com os pais e alunos para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa sobre a história das escolas e comunidades. Esta estratégia tem sido utilizada pelo grupo de gestores e professores do Subsistema, no intuito de contribuir na construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo, o qual deverá estar exposto em seu projeto político-pedagógico.

Conforme citam as professora L e D:

Precisamos registrar a história de nossas escolas e comunidades, através das narrativas das pessoas mais velhas das comunidades, para trazer isso para o projeto da escola, as memoriais relacionadas a cultura, ao modo de vida, aos valores dessas pessoas, isso que forma a identidade do sujeito deve fazer parte da identidade da escola. (Professora L)

Acho importante fazer o estudo da história local de forma mais detalhada. Os alunos devem fazer entrevistas e sugar as informações de quem tem, que são as pessoas de mais idade da comunidade. É o resgate da cultura, de acontecimentos importantes, dos valores, que devem fazer parte do planejamento da escola (Professora D)

Dessa forma, ao resgatar os fatos marcantes da história das escolas e das comunidades, os educandos têm a oportunidade de compreender as lutas constituídas em torno da fundação da escola, os aspectos históricos e culturais das comunidades, seus principais representantes e mudanças ocorridas ao longo dos tempos, dentre outros aspectos. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo de abril de 2002, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação -CNE no artigo 2º, parágrafo único, evidenciam essa importância, ao definir a identidade da escola do campo, vinculada também, a memória coletiva. Nessa perspectiva, segundo Reis (2011, p. 178)

As comunidades do campo possuem uma história que não pode ser negada pela instituição escolar, pelos seus discursos homogeneizantes. Essa história precisa ser compreendida como ponto de partida dos condicionantes e determinantes da realidade do campo e das condições materiais em que vivem os seus povos, tendo nesse exercício de desnaturalização do processo educativo e dos processos históricos, a projeção de outra caminhada da qual a escola torna-se uma ferramenta essencial. .

Então, pode-se criar um espaço nas instituições escolares para divulgação dessas memórias, uma vez que a escola, além de ser um ambiente da prática educativa, é onde ocorre as reuniões, assembleias, festividades, podendo assim, serem melhor divulgadas para a comunidade escolar e local. Além disso, essas memórias podem ser utilizadas como conhecimentos a serem inseridos na prática pedagógica desenvolvida pela escola.

Portanto, vincular a realidade dos educandos ao projeto político-pedagógico da escola, deve ser uma das referências na construção da identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo, que por sua vez, pode gerar nos educandos um sentimento de pertencimento à comunidade, bem como a formação de cidadãos que lutem pela transformação do espaço em que estão inseridos, em busca de melhores condições de vida.

5.2.2 O currículo das Escolas do Campo

No projeto político-pedagógico deve ser explicitada uma concepção de currículo que organiza e orienta a prática educativa de forma intencional, uma vez que é um elemento importante na organização do trabalho pedagógico da escola, que sistematiza os meios para que se efetive a construção do conhecimento, embasado em um referencial teórico que o sustente. Desse modo, os conteúdos curriculares, metodologia, recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica devem considerar os conhecimentos acumulados historicamente, e os saberes dos alunos, relacionando-os ao contexto em que estão inseridos, analisando-os de forma crítica, possibilitando a construção de novos conhecimentos. Sendo assim, o processo de construção do currículo deve estar para além da dinâmica de seleção e organização de conteúdo.

O currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa pela ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura (VEIGA, 2014, p. 26).

Nas falas transcritas a seguir, as professoras ressaltam a importância da elaboração de um currículo para a escola do campo.

Nós precisamos pensar em um currículo para escolas do campo que seja interdisciplinar e contextualizado, daí, a importância da matriz curricular trazer conteúdos relacionados as especificidades das escolas do campo. [...] Precisamos de um currículo que pense nas classes multisseriadas e no calendário do campo (GESTORA C).

O currículo da escola do campo deve ser organizado de acordo com as necessidades locais mais não se distanciando de uma perspectiva ampla. É um equívoco pensar que educação do campo significa ensinar só conteúdos rurais. O indivíduo precisa e necessita ampliar seus conhecimentos para transformar seu meio de forma positiva (PROFESSORA P).

Temos que ter clareza em relação a concepção de currículo ao elaborarmos o projeto político-pedagógico das escolas do campo, considerando, conforme citado pelas professoras que os saberes e conhecimentos abordados nos currículos das escolas do campo, devem incluir as especificidades dos sujeitos do campo. Sobre esse tema a Professora P evidencia a

necessidade de desenvolver uma prática educativa ancorada também nos conhecimentos acumulados historicamente para que os educandos tenham condições de ampliar seus conhecimentos e intervir no meio em que estão inseridos. “Os currículos das escolas do campo devem permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas existentes nas escolas com as práticas socioeducativas vivenciadas pelos alunos” (LIMA, 2011, p. 115).

Já a Gestora C chama atenção para rever a organização curricular, à medida que pontua a interdisciplinaridade e contextualização como referência no currículo da escola do campo, uma vez que nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Nesse aspecto, Santos (2009) propõe a produção de um currículo que:

[...] busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar que se articule com os problemas da vida cotidiana, buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores (, p. 13).

Além disso, a Gestora C ainda enfatiza a necessidade da elaboração de um currículo que contemple as classes multisseriadas, em agrupam duas ou mais séries em uma turma, realidade presente em grande parte das escolas do campo de todo o Brasil, isso demanda a construção de diretrizes e orientações para esta organização escolar, devido as dificuldades evidenciadas em seus processos pedagógicos.

Conforme dados da Secretaria Geral do Subsistema referentes ao ano de 2015, Maricabo possui cinco escolas com classes multisseriadas, em vista disso, a Professora R, ressalta que a problematização da multissérie deve ser evidenciada nos projetos político-pedagógicos do Subsistema, por fazer parte da identidade de suas escolas.

Agente percebe que é necessário ter uma discussão sobre as classes multisseriadas no PPP, porque grande parte das escolas do subsistema são multisseriadas e que possamos ter um projeto diferenciado para essas turmas, porque precisa para melhorar a aprendizagem de nossos alunos (PROFESSORA R).

Conforme é exposto, na fala da professora acima referenciada, há necessidade de um projeto específico para as classes multisseriadas, nesse sentido, as Secretarias de Educação, devem abrir espaços para que professores e gestores desenvolvam estudos, pesquisas e utilizem sua própria experiência sobre o contexto multissérie, a fim de construir conceitos teóricos e práticos que favoreçam a construção de uma pedagogia para as classes

multisseriadas. Há pesquisas que evidenciam as condições didático-pedagógicas, a precariedade das estruturas físicas e materiais e a própria formação do professor para atuar nas classes multisseriadas. Em relação as escolas multisseriadas do Subsistema de Maricoabo, em sua grande parte, apesar de não apresentar uma estrutura física adequada, possuem recursos materiais que podem favorecer o desenvolvimento de uma prática educativa significativa. No entanto, acredita-se na necessidade de estabelecer uma formação que seja contínua, para os professores que atuam nestas unidades de ensino, assim como, os que atuam em turmas regulares para que possam pensar em práticas pedagógicas diferenciadas que atendam as especificidades do campo.

Sendo assim, geralmente as propostas curriculares apresentadas nos projetos político-pedagógicos do campo apresentam-se de forma fragmentada, com a definição de conteúdo por disciplinas de forma técnica e sistemática, de acordo com o ano de ensino. Tem como eixo norteador as competências e habilidades retiradas do Pacto com Municípios pela alfabetização,- PACTO e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e o instrumento de avaliação Prova Brasil, acentuando um caráter homogêneo a organização escolar, ainda que, para acentuar as especificidades da educação, perpassa o discurso de que o planejamento pode adequar-se à realidade do educando. “O planejamento vem com os direitos de aprendizagem, os conteúdos, os objetivos, a metodologia, a avaliação, a gente pode estar acrescentando mais coisas adaptando a nossa realidade” (GESTORA C). Na verdade, a adequação não pode ser vista como um caminho para o desenvolvimento de uma prática educativa que contemple a realidade do campo, de fato, faz-se necessário construir uma Proposta Curricular específica que atenda a diversidade existente nas escolas do campo.

5.2.3 Inserção de Teorias Pedagógicas que estejam articuladas com a Concepção de Educação do Campo

O projeto político-pedagógico das escolas do campo deve estar fundamentado em uma teoria pedagógica, que esteja relacionada com a concepção de educação do campo que está vinculada a luta por justiça e igualdade social. Dessa forma, esses princípios podem servir de referência para o educador no desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula. Segundo Freitas (2014, p. 93), “uma teoria pedagógica trata do trabalho pedagógico, formulando princípios norteadores”.

Em conformidade ao exposto, a Professora F ressalta que,

[...] Vejo que temos várias teorias relacionadas a educação, que aprendemos na faculdade mas, precisamos entender quais são as teorias que fazem parte da Educação do Campo, para que esteja claro no projeto político-pedagógico da escola, porque ela deve orientar nossa prática em sala de aula.

Geralmente, os educadores que atuam em escolas do campo desconhecem as teorias pedagógicas que fortalecem a Concepção de Educação do Campo, assim como a professora em evidencia, ao demonstrar essa ausência de conhecimentos, no entanto acredita que no projeto político-pedagógico deve especificar uma teoria pedagógica que possibilite nortear a prática do professor em sala de aula. Dessa forma, Caldart (2004) apresenta três referenciais prioritários da Educação do Campo.

Pode-se considerar a Pedagogia do Movimento, que na perspectiva de Caldart (2012) apresenta-se como parte de uma teoria pedagógica e social que propõe uma concepção de educação pautada na formação humana que se concretiza na relação teoria e prática a medida que os indivíduos se formam e modificam-se ao transformar sua realidade. Pontua matrizes de formação humana, entre as quais, a luta social e organização coletiva articuladas as matrizes do trabalho, da cultura e da história que podemos denomina-las no âmbito educacional, como matrizes pedagógicas.

Essas matrizes podem servir como referência para o desenvolvimento de uma ação educativa que vincule os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho, da cultura e da história com atividades teóricas e práticas que possibilitem pensar a realidade da escola e seu entorno. Como exemplo disso, em Maricoabo, temos o trabalho desenvolvido na pesca, na produção do azeite de dendê, a época da colheita de cravo, as casas de fabricação de farinha, bem como, suas manifestações culturais, o terno de reis e zambiapunga, e acontecimentos que marcaram a história da comunidade, que por sua vez, precisam ser mais discutidas e incluídas nas atividades da escola. São elementos que fazem parte da identidade coletiva da comunidade que devem estar inseridas no projeto político-pedagógico, a fim de que, de fato, as escolas de Maricoabo, construam sua identidade pautada em questões reais vivenciadas na comunidade.

Além disso, a organização coletiva e participação nas lutas sociais são importantes matrizes pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas, porque à medida que a escola incentiva a integração do sujeito a uma organização coletiva, contribui para desenvolver habilidades que lhes permitam pensar coletivamente, a fim de cooperar com o

desenvolvimento da escola e do campo. As lutas sociais devem ser elemento de estudo na escola, no intuito de que os estudantes sejam educados a participar das mobilizações que ocorrem na sua localidade.

As referências da Pedagogia do Oprimido constituem-se também, como uma teoria pedagógica, que orienta a ação pedagógica nos movimentos, nas escolas, nos cursos de formação e conforme Arroyo (2012), apresenta como matriz pedagógica a experiência de opressão construída historicamente, isto é, os oprimidos, a partir da vivência e de estarem conscientes que estão sendo explorados utilizam estratégias para reagir e tentarem libertar-se. Então, o autor destaca ainda, como matriz formadora a terra, à medida que reconhece na expropriação da terra, na destruição dos processos de vida, de produção da agricultura camponesa à opressão, resistência e libertação. Nesses processos, formam-se, cria resistências em relação as situações que os oprimem, seja na luta pela terra, teto, territórios, trabalho, enfim, por melhores condições de vida.

Com base nisto, na ação pedagógica desenvolvida pela escola, deve-se considerar as marcas históricas de opressão e libertação vivenciadas ao longo do tempo e na atualidade, como elementos para desenvolver uma prática pedagógica intencional que possibilite aos educandos pensarem sobre a realidade em que estão inseridos, no intuito de buscarem alternativas, se necessário, para modificá-la. Reconhecer esses processos, pedagogicamente, significa na visão de Arroyo (2012, p. 558)

Mostrar que a desumanização da opressão não é uma vocação histórica, mas assumir que, mesmo que a desumanização seja um fato concreto, persistente na história, não é, porem destino dado, mas resultado de uma ordem injusta gerada pela violência dos opressores. Explicitar, destacar essa realidade histórica, não um destino dado, é uma das tarefas da Pedagogia do oprimido e da pedagogia dos movimentos de libertação – uma tarefa da Educação do Campo, indígenas e quilombolas.

Pode-se considerar também, a Pedagogia Socialista como um referencial teórico e prático, articulado as experiências de luta social e política, em relação a concepção hegemônica do capital, que na visão de Caldart (2004) nos possibilita pensar sobre a relação educação e produção, com base na realidade dos sujeitos do campo, reforçando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão da cultura no processo histórico, agregando as questões do processo ensino e aprendizagem, através dos estudos da psicologia sociocultural com outras ciências que visem compreender a educação na perspectiva humanista e critica.

Cabe assinalar ainda, a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica que na perspectiva de Saviani (2014), tem por interesse abarcar a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, sua concepção deriva do materialismo histórico dialético, à medida que busca compreender a história por meio das condições materiais da existência. Nesse sentido, essa proposta pedagógica visa a transformação social, através da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, analisando-o de forma crítica.

As pedagogias mencionadas a priori, contribuem para fortalecer o ideário da concepção de Educação do Campo, à medida que os objetivos propostos em seus processos educacionais visam a formação humana, afirmam a luta por igualdade social, estimulam a organização coletiva, em vistas da transformação da sociedade, dentre outros aspectos.

Para que haja de fato mudanças na prática pedagógica, é de fundamental importância que os professores e gestores do campo tenham a oportunidade de estudar e pesquisar sobre essas perspectivas pedagógicas, a fim de que possam servir de subsídio para analisar e construir a ação educativa da escola. Em relação aos professores e gestores do Subsistema de Maricao, esse movimento torna-se necessário, pelo fato de estarem em processo de revisão do projeto político-pedagógico das escolas, isso pode influenciar na organização do trabalho pedagógico da sala de aula.

Nesse sentido, a teoria pedagógica que subsidia o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica desenvolvida pela escola deve estar articulada as suas finalidades educativas. Em se tratando das escolas do campo, é interessante que essas finalidades estejam alinhadas aos fundamentos da Educação do Campo, conforme sinalizado pela Gestora A, na fala transcrita a seguir.

[...] Então de acordo o que vimos, nos encontros anteriores que discutimos sobre os princípios da educação do campo, achei interessante porque podem servir de suporte para construirmos as finalidades educativas de nossas escolas, no momento de revisão do projeto político- pedagógico. [...] Foram importantes os encontros, porque as vezes, entendemos que a finalidade primordial para nossos alunos é aprender a ler e escrever, porque nos preocupamos muito com isso (GESTORA A).

Observa-se no discurso da Gestora A que seu entendimento se ampliou acerca da Concepção de Educação do Campo, o que pode contribuir favoravelmente, como subsídio para proporcionar uma análise acerca dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas na atualidade, o que pode contribuir para refletir sobre sua intencionalidade educativa de forma mais consciente.

Além disso, as finalidades específicas da escola também devem estar articuladas as finalidades da educação brasileira, conforme disposto no art.2º da LDB 9394/96 “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No entanto, anterior aos encontros formativos, o desenvolvimento da leitura, escrita e dos conhecimentos matemáticos, ainda eram tidos nas escolas do Subsistema como as finalidades norteadoras da ação educativa. Já a formação política que significa reconhecer os direitos e deveres dos sujeitos do campo, a formação integral do educando, a compreensão da sociedade em que vivem relacionando, trabalho, cultura, história, luta social, organização coletiva, a educação para transformação social, são trabalhadas de forma muito superficial, que são elementos importantes da Educação do Campo.

Diante disso, compreende-se que a ausência de uma formação inicial e continuada acerca da realidade do campo contribuiu para que equipe gestora e professores dessem mais ênfase ao conhecimento técnico, em detrimento da formação humana. Esse posicionamento influencia na formação dos educandos, uma vez que precisamos formar lutadores em prol do desenvolvimento do campo, conhecedores de seus direitos e deveres e que busquem a igualdade e justiça social.

Nesse movimento, deve-se considerar que as teorias pedagógicas mencionadas *a priori*, contribuem para pensar a importância do desenvolvimento da ação coletiva, tanto nas escolas quanto nas comunidades rurais, como elemento essencial para o fortalecimento do projeto político e pedagógico da educação do campo.

Desse modo, a ação coletiva constitui-se como uma ferramenta importante na organização do trabalho pedagógico das escolas, por acreditar na importância da participação do professor, assim, como dos demais agentes da comunidade escolar e local, na definição das ações a serem desenvolvidas na escola. Esse fato pode ser observado no relato a seguir das professoras,

Penso, que é muito importante desenvolver o trabalho coletivo na construção e execução do PPP, isso ajuda a dividir as responsabilidades, a saber a opiniões de todos, a construir as ações da escola, a conhecer melhor a escola. Isso favorece o acompanhamento de suas atividades e todos participarem mais ativamente (PROFESSORA N).

[...] É importante desenvolver o trabalho coletivo na construção do PPP para reforçar a democracia que deve existir na escola e permitir que todos da comunidade escolar e local se sintam pertencentes a este ambiente. Capazes de

mudar e transformar o ambiente escolar nos diferentes espaços e contribuir para uma melhor qualidade de educação (GESTORA C).

Percebe-se nestas falas o anseio das professoras em promover uma ação coletiva na escola, como base para a construção de um projeto político-pedagógico que democratize os espaços escolares e contribua para uma melhor qualidade na educação. Ainda observa-se nestes educadores um desejo de mudança, à medida que se mostram dispostos a organizar o trabalho pedagógico da escola de forma coletiva, mesmo evidenciando em diversos momentos dos encontros formativos, algumas dificuldades relativas as suas condições de trabalho.

Nesse ensejo, o trabalho coletivo desenvolvido na escola deve estar alinhado ao projeto de educação do campo, sabendo da importância da participação dos sujeitos do campo, na tomada de decisões da escola, no intuito de construir uma educação pautada em seus anseios e necessidades. Em se tratando de Maricoabo, essa ação coletiva deve envolver as associações de moradores, de agricultores, pescadores e marisqueiras nas atividades da escola, considerando que são importantes organizações sociais existentes nas comunidades rurais que lutam por direitos sociais e educacionais. Sabendo da importância das escolas estabelecerem essa parceria, a professora R relata

Digo sempre nas reuniões de pais e da associação. Gente, a comunidade que tem um grupo associativista ele tem que de certa forma estar irmanado com a escola porque um depende muito do outro. [...] Às vezes a escola está buscando algo e que esse algo só pode vir a tona se tiver a parceria com o associativismo, com o povo que está no campo. [...] A força também da educação do campo está nas associações que existem no campo e no momento de construção do projeto político- pedagógico eles têm que estarem presentes, para conhecer a realidade da escola (PROFESSORA R).

A professora R evidencia a necessidade da articulação entre associações de moradores e escola, por perceber que esse vínculo pode contribuir para a melhoria das condições de funcionamento da escola. Com isso, sinaliza que no processo de construção do projeto político-pedagógico a presença das associações, torna-se fundamental para reconhecerem as dificuldades e os avanços em relação as dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras e jurídicas da escola.

A reivindicação da professora torna-se pertinente, porque percebemos em Maricoabo a ausência das associações nas escolas, o desconhecimento por parte da escola dos objetivos a serem alcançados em termos de melhorias para a comunidade, assim como as conquistas efetivadas. Então, como forma de fortalecer a associação esses elementos devem fazer parte da prática pedagógica desenvolvida pela escola, de modo a torná-las conhecidas para a

comunidade escolar, a fim de que contribua na formação de sujeitos críticos que almejem a transformação social. Desse modo, na visão de Caldart (2004, p. 20) [...] “precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas lutadores sociais, militantes de causas coletivas [...]”.

Nesse sentido, Bussman (2014) aponta alguns elementos que favorecem a democracia na escola e a elaboração de um projeto político-pedagógico construído coletivamente, tais como: romper com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas, definir de forma clara os princípios e diretrizes, acerca do projeto almejado de escola; estabelecer a parceria e o diálogo através do envolvimento e vontade política da comunidade escolar, conhecer a realidade escolar baseando-se em um diagnóstico sempre atualizado, criar estratégias para resolver as questões problemáticas da escola, elaboração de um planejamento participativo, possibilitar o processo de análise e revisão acerca dos elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, promover a formação continuada do pessoal docente e técnico.

A inserção destes elementos na estrutura organizacional administrativa e pedagógica da escola perpassa pelo exercício da gestão democrática nas escolas. Em relação à equipe gestora do Subsistema de Maricao, observa-se que entende sua importância para o desenvolvimento da escola em todas as instâncias, à medida que juntamente com os docentes tem buscado novas alternativas para envolver os pais, alunos e comunidade local no processo de revisão do projeto político-pedagógico já existente, haja vista o reconhecimento da importância de desenvolver um trabalho coletivo para a melhoria da escola como um todo. “A legitimidade de um projeto político-pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer continuidade de ações” (VEIGA, 2013, p. 14).

É um desafio para as escolas promover a participação coletiva, principalmente, nas escolas situadas nas comunidades rurais, devido ao sistema de agrupamento de escolas, sob a responsabilidade de apenas uma equipe gestora composta por um diretor, um vice-diretor e um coordenador para gerir as questões administrativas e pedagógicas, como é o caso da realidade em estudo nesta pesquisa. Esse movimento torna-se mais intenso, devido à localização das escolas, disponibilidade de transporte, estradas em condições precárias, demanda um maior esforço dos agentes das escolas para buscar alternativas que possibilite a inserção de todas nas escolas no processo de elaboração do projeto político-pedagógico e seu acompanhamento no processo de execução.

Sendo assim, esse trabalho coletivo proposto nas escolas do campo contribui em uma nova perspectiva de educação para os sujeitos que fazem parte dessa realidade, em prol de uma melhoria da qualidade de educação e do desenvolvimento do campo. Acredita-se que o processo de revisão do Projeto Político-Pedagógico do Subsistema, que já está sendo realizado pelos professores e gestores, reforce o ideário da Concepção de Educação do Campo, trazendo seus fundamentos para a prática educativa, em vistas a transformar nossas escolas do Subsistema de Maricoabo, de fato, em Escolas do Campo.

Dessa forma, no próximo item, serão elencados alguns aspectos do projeto político-pedagógico construído em 2010, para fins de análise, contando com a contribuição dos professores e gestores.

5.3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO SUBSISTEMA DE MARICOABO

Penso que a missão da escola é construir e realizar juntamente com toda a comunidade escolar (professor, alunos, funcionários, pais) e organizações sociais, ações que visem uma educação de qualidade em que o aluno seja preparado para ser um cidadão/crítico e questionador, diante das situações do dia a dia no decorrer de sua vida (PROFESSORA P).

Tendo em vista a importância de realizar a análise do projeto político-pedagógico do Subsistema de Maricoabo, como forma de iniciar seu processo de revisão documental e coletar dados para a pesquisa foi efetivada no 8º encontro de formação realizado em 18 (dezoito de novembro de 2015), envolvendo os professores e gestores. O referido PPP está estruturado com os seguintes elementos: Apresentação, Justificativa, Fundamentação Teórica, Objetivos, Metas, Avaliação, Referência e Anexos (Cronograma de Atividades, Projetos Didáticos, Diagnóstico da escola, Plano de ação e Proposta Curricular), esses itens foram analisados com base em algumas questões³⁷ norteadoras acerca da Concepção de Educação do Campo.

³⁷ 1-O documento faz referência as bases legais da Educação do Campo? 2- No PPP está inserido, o resgate a historicidade das comunidades e escolas, considerando sua dinâmica social, econômica, produtiva e cultural? 3- Há discussões relacionadas a questão agrária brasileira? 4- No decorrer dos textos, percebe-se um fortalecimento das identidades locais? 5-Com base no projeto político pedagógico existente, quais são as finalidades da escola? 6- Em relação a Proposta Curricular, observa-se que está vinculada aos Programas ou a Política de Educação do Campo? 7- Os Projetos didáticos estão relacionados a realidade escolar e social? 8-O Projeto Político-Pedagógico existente expressa a identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo? Caso a resposta seja sim, quais são os elementos que caracterizam essa afirmação?

Nesse sentido, este projeto político - pedagógico atende as 11 escolas do Subsistema de Maricao, conforme citadas anteriormente, devido ao agrupamento de escolas, geralmente configurado na organização escolar do campo. Sendo assim, foi elaborado no decorrer de 2010, com a participação efetiva dos professores e da equipe gestora, por fazerem-se atuantes em todas as etapas de construção e de forma parcial com pais e funcionários, haja vista a quantidade de encontros que foram realizados para discutir a temática em questão. Em relação, aos alunos, não ocorreu um momento específico para dialogar com estes, e debater de forma mais ampla sobre a importância do projeto político pedagógico da escola, no entanto, a partir de observações feitas pelos docentes em relação aos anseios dos alunos em relação ao perfil de escola que desejavam, foram coletadas algumas informações e acrescentadas no documento. Quanto às organizações sociais, como as associações de moradores, pescadores e marisqueiras, não participaram do movimento de construção e implementação do referido projeto. De acordo com Sousa e Correa (2002, 53) “A discussão coletiva na construção do projeto político-pedagógico constitui-se em referência importante para que os vários segmentos da escola descubram formas de participação, muitas vezes, ainda não percebidas por eles”.

O **diagnóstico das escolas** existentes no projeto político-pedagógico foi elaborado considerando a configuração mencionada *a priori*, em que nem todos os segmentos da comunidade escolar e local participaram ativamente de seu processo de construção. Tendo em vista a dimensão pedagógica, administrativa, financeira e jurídica, foram realizados por escola especificando as forças/ fraquezas e as ações a serem desenvolvidas, de acordo com cada problema evidenciado nas Unidades Escolares.

Nesses termos, nota-se a ausência de uma ação coletiva na elaboração do projeto político- pedagógico, em evidência, à medida que não ocorreu uma articulação efetiva entre comunidade escolar e local em seu processo de construção. Segundo relatos de professores e gestores, o projeto não servia como referência nas reuniões realizadas pelas escolas, fator que inviabilizou o desenvolvimento de grande parte das suas ações, tornando-o um documento estritamente burocrático.

Sendo assim, faz-se necessário organizar estratégias que fortaleçam o trabalho coletivo nas instituições escolares, a fim de promover o desenvolvimento de uma ação educativa integrada com os anseios e necessidades dos grupos envolvidos, tendo em vista expressar a realidade destes sujeitos e melhorar a qualidade do ensino. Vasconcelos (2002) destaca a importância da participação coletiva, afirmando que

[...] mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de construção do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Que o planejamento seja do grupo e não para o grupo. Como sabemos, o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustenta-la. Daí a essencialidade da participação! (p. 52).

Na **apresentação** enfatiza que o documento é visto como um diagnóstico da realidade escolar, que propõe através de um plano de ação oportunizar uma educação de qualidade que atenda a especificidade de cada contexto. Teoricamente, enfatiza a importância de desenvolver um trabalho coletivo na escola, no entanto restringe essa ação coletiva aos professores, gestores e funcionários. Conforme dito textualmente,

[...] este documento apresenta a visão da equipe de trabalho do Subsistema Educacional de Maricobo e as concepções que embasam este pensar, bem como as direções e decisões a serem tomadas a partir de um diagnóstico traçado, propondo, através de um plano de ação bem estruturado, ideias concretas que deverão ser acionadas para fazer acontecer uma educação de qualidade [...] (PPP do Subsistema de Maricobo, 2010, p. 07-08).

Em relação à discussão acerca da Educação do Campo sinaliza a importância do Programa Escola Ativa para melhorar a prática educativa nas classes multisseriadas ao enfatizar que “o Programa Escola Ativa pode ser visto como uma ação educativa que visa melhorar o trabalho pedagógico nas referidas turmas, bem como resgatar a cultura existente nessas localidades, fortalecendo as identidades sociais” (PPP do Subsistema de Maricobo, 2010, p. 07-08).

Na **justificativa** discutiu-se sobre as mudanças ocorridas nos diversos segmentos da sociedade, oriundas do avanço tecnológico e mundialização da economia, suas consequências e os desafios da escola, nessa conjuntura. Além disso, apresentou a importância de elencar ações que contribuam no desenvolvimento do espaço escolar em seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. No entanto, observa-se a inexistência do delineamento do perfil das escolas, além da ausência de elementos que se constituem como dificuldades na melhoria da qualidade do ensino que caracteriza a realidade e análise da situação das escolas. No projeto político- pedagógico (2010, p. 09) apenas menciona que “a partir de uma análise diagnóstica da escola, foram evidenciadas situações que se constituem como fraquezas no processo educacional que necessitam ser amenizadas, a fim de melhorar a qualidade do ensino em todos os seus aspectos”.

Com base na análise feita por uma das professoras ao enfatizar que neste item deveria apresentar em seu texto “[...] um relato sobre o contexto socioeconômico e familiar em que os alunos fazem parte, como está organizado o Subsistema de Maricoabo, os fatores que impedem uma melhor qualidade de ensino em nossas escolas” (PROFESSORA J).

De fato, percebe-se que as questões inerentes à realidade das escolas do Subsistema não foram mencionadas, gerando uma justificativa descrita de forma ampla, que não contemplam as discussões acerca da Educação do Campo.

Em relação a **fundamentação teórica** abordou-se sobre a importância da educação escolar como instrumento de transformação social, à medida que oportunizar um processo educacional a partir de uma perspectiva intencional que torne a aprendizagem significativa para os educandos, isto é, a depender das ações desenvolvidas pela escola. Nessa lógica, o PPP (2010, 14) considera que:

[...] a educação escolar serve como ponto de partida na busca da transformação social, mediante uma ação educativa voltada para uma análise crítica do mundo. Nesse sentido, é de fundamental importância que sejam utilizados instrumentos que possibilitem ao aluno desenvolver habilidades e competências, tendo em vista contribuir para ampliar sua visão de mundo de forma a cumprir o papel da escola. É através da educação que o indivíduo aprende a questionar, aprende a estabelecer relações entre as diversas situações ocorridas no contexto social, aprende a ver o mundo de forma mais ampla, adotando um olhar reflexivo e questionador.

Neste item, menciona sobre os quatro pilares da Educação,³⁸ conceitos baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, apresentando-o como referência na ação educativa das escolas. Apesar de propor uma educação de cunho intencional e transformador, é possível perceber, a ênfase dada ao

³⁸ **Aprender a conhecer** significa não tanto a aquisição de um vasto repertório de saberes mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Supõe aprender a aprender, exercitando os processos e habilidades cognitivas: atenção, memória e o pensamento mais complexo (comparação, análise, argumentação, avaliação, crítica);

Aprender a fazer exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações e trabalhar em equipe[...]

Aprender a conviver significa tanto a direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto a participação em projetos comuns[...]

Aprender a ser quer dizer contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para comunicar-se, espiritualidade.

desenvolvimento de habilidades e competências como pressupostos da prática pedagógica. Em vista disso, (a Professora H) ressalta que :

Percebi a necessidade de pontuar sobre as bases legais que orientam a Educação do Campo, descrever um pouco sobre a Educação Quilombola, já que temos várias escolas de remanescentes de quilombos. Não foi dito no documento sobre as especificidades do contexto do campo, articulando ao tipo de sociedade, homem e educação que se deseja formar.

Dito isso, observa-se a necessidade de inserir as discussões acerca da concepção política e pedagógica de Educação do Campo como elementos para definir a teoria pedagógica que sustentará este projeto político- pedagógico, bem como as finalidades educativas específicas de uma escola do campo. Deve ser considerada a concepção de educação, de homem e de sociedade que queremos construir que contribua para o desenvolvimento do campo e do país.

Sobre o **objetivo geral, os objetivos específicos, metas e plano de ação** emergem a partir de um diagnóstico realizado nas escolas, que por sua vez, expressa suas necessidades administrativas, pedagógicas e financeiras. Com isso, foram elencados em vistas a atender as diferentes realidades educacionais das escolas do subsistema, no entanto em termos de implementação tem encontrado alguns empecilhos, uma vez que algumas ações não dependem da equipe da escola, precisa de um envolvimento maior dos pais, comunidade e das instâncias governamentais. Desse modo, o desenvolvimento de estratégias que estimulem a ação coletiva nas escolas, constitui-se como ferramenta essencial, para ampliar as formas de participação na elaboração e execução de suas atividades administrativas, pedagógicas, jurídicas e financeiras.

No **Cronograma** constam atividades relacionadas as datas comemorativas, a saber: Páscoa, Dia das mães, Semana do Meio Ambiente, Festa Junina, Dia dos Pais, Semana do Folclore, Semana da Criança, Dia do Professor, Dia do Funcionário Público e Confraternização de Encerramento do Ano Letivo. Nessa lógica, percebe-se que os temas discutidos fortalecem o predomínio de uma proposta hegemônica de educação, à medida que desconsidera questões inerentes a realidade do educando.

Nesse contexto, a Professora L cita que “Nesse cronograma seria importante colocar o dia da família na escola”. Ainda nessa perspectiva, a Gestora B ressalta que “achei uma boa ideia o dia da família na escola pelo menos fazer um trabalho duas vezes ao ano. Diferente de reuniões de pais. Se pudesse fazer de forma geral seria melhor do que por escola, para provocar um envolvimento coletivo”. Com isso, pode-se criar espaços de diálogo acerca da

realidade das comunidades e das escolas e conseqüentemente gerar temas que podem ser inseridos no trabalho pedagógico destas instituições escolares.

Já em relação aos **projetos didáticos** enfatizam datas comemorativas e recreação, conforme análise da Professora F “Senti falta de um projeto didático relacionado a Cultura do Dendê que é bastante forte em nossa comunidade e a questão do manguezal também. Seria bom inserir questões relacionadas as culturas locais”. Sendo assim, essas temáticas por fazerem parte da realidade do educando podem estimular o desenvolvimento de práticas educativas mais significativas que transcendam o espaço escolar.

Para tanto, seria mais interessante denominá-los como projetos interdisciplinares, porque fortalece a ideia de organizar e produzir o conhecimento de forma integrada, uma vez que ao selecionar uma temática para estudo e pesquisa, pode-se criar estratégias para desenvolver uma ação educativa que consiga articular as disciplinas, amenizando a fragmentação do conhecimento tão propalada nas escolas, fazendo do processo ensino e aprendizagem um movimento de aprendizagem significativa.

No que tange, a **Proposta Curricular** foi elaborada para atender aos alunos da Educação Infantil Estágio IV e V, Ensino Fundamental I e EJA, que define os seguintes itens, conforme tabela abaixo:

Tabela 09: Itens da proposta curricular

ESTAGIO IV / V	ENSINO FUNDAMENTAL I E EJA
Define os saberes essenciais nas disciplinas de linguagem, matemática, natureza e sociedade.	Define o objetivo geral, objetivos específicos e saberes essenciais nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia.

Nesse contexto, a Proposta Curricular está centrada em uma lista de conteúdos, objetivos gerais e específicos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais³⁹ de 1ª a 4ª série referentes as Disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História

³⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (Referenciais Curriculares Nacionais)

e Geografia. Mediante a realidade e localização das escolas, seria interessante ampliar essa proposta, no sentido de incluir eixos temáticos ou temas geradores, oriundos de demandas da escola e da comunidade.

No entanto, nota-se também que a proposta contempla algumas questões relacionadas ao campo com base no Programa Escola Ativa, conforme cita a Gestora C:

Na proposta curricular que tem no PPP de 2010, a gente percebeu que a proposta está vinculada a um Programa que na época era a Escola Ativa mencionando alguns conteúdos que são próprios da especificidade do campo que naquele tempo se fazia campo separado da cidade, mas falta ainda o exercício da prática a discussão da realização de uma proposta real de campo que realmente aconteça. É tanto que a Escola Ativa acabou e hoje o município problematiza outras questões que são alheias ao contexto do campo. E hoje a questão do campo se reduziu a inserção de conteúdos que são elaborados na escola. A gente percebe que as alterações aqui são bem poucas.

Além disso, nota-se que, apesar do Subsistema de Maricoabo ter cinco escolas multisseriadas na época de construção do referido projeto, não há uma proposta específica para o contexto da multissérie, fator que origina um amontoado de planos, devido a quantidade de anos/séries para cada turma. Com isso, identificamos a necessidade da Secretaria de Educação, equipe gestora e docentes buscarem estratégias para atender a essa configuração de ensino que tem se ampliado ao longo dos anos na escola. “Melhorar a dinâmica da ação educativa das classes multisseriadas é uma ansiedade, um desejo, mas a gente sabe enquanto gestão que não pode sozinha” (Gestora B).

Sabendo da importância da Proposta Curricular para organização do trabalho pedagógico da escola, consideramos essencial que seja construída de forma democrática, com a participação dos sujeitos da comunidade escolar e local, o que favorece no envolvimento das atividades da escola. Deve ser avaliada continuamente, a fim de que se possa suprimir ou acrescentar elementos que contribuam para uma melhor qualidade do ensino. Na perspectiva de Santiago e Zasso (2014, p. 186),

A concepção de que uma proposta curricular precisa ser flexível e estar em permanente reconstrução, associada a circunstância de que esta escola está implantando gradativamente o ensino fundamental completo, faz com que a cada ano a proposta seja avaliada e complementada de acordo com as construções próprias de um grupo que permanece sempre atento as questões da prática, refletindo e teorizando sobre elas.

Em relação a Proposta Curricular percebe-se que está mais vinculada aos Programas propostos pelo governo do que a uma Política de Educação do Campo, haja vista a influência

do Programa Escola Ativa de 2010 a 2012 e na atualidade o PACTO e o PNAIC, conforme já citados anteriormente. Segundo a professora R “Não existe um olhar específico para a Educação do Campo, esses projetos que temos não dão conta da realidade das escolas do campo”.

Nesse sentido, Lima (2011) sugere a organização do currículo por temas geradores, utilizando como referência, temáticas relacionadas ao contexto histórico e cultural da comunidade, que servirão como eixos norteadores, tanto na organização quanto nas formas de abordagem do conhecimento. Para que essa proposta se efetive, a comunidade escolar e local deve participar da seleção dos temas geradores, em vistas a construir uma nova concepção de currículo pautada na construção coletiva e vinculada as problemáticas vividas pelas populações camponesas.

No que tange a **avaliação** define-a como um processo importante para analisar os avanços e dificuldades em relação as ações propostas no projeto, no entanto, durante o período de 2011 – 2014, conforme relatos dos professores e gestores, o projeto não foi avaliado. Cabe enfatizar, que essa avaliação se torna necessária porque nos permite perceber a realidade da escola em sua dimensão administrativa, pedagógica, jurídica e financeira e buscar alternativas para rever as ações contidas no projeto que reflete no trabalho pedagógico da escola.

A avaliação do projeto político pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). (VEIGA 2014, p.32).

Nas **Referências** constam autores que discutem sobre a importância do projeto político pedagógico para escola e suas bases legais de forma ampla.

Diante do exposto, faz-se necessário sinalizar que no projeto político pedagógico construído em 2010, observa-se a ausência de discussões teóricas acerca das bases legais e da concepção política e pedagógica da Educação do Campo, em relação ao resgate da historicidade das comunidades e escola, considerando a dinâmica social, econômica, produtiva e cultural a questão é inexistente. Com isso, percebe-se que não há um fortalecimento das identidades locais, à medida que a realidade escolar não está associada a realidade social, pelos menos teoricamente.

É importante enfatizar que o documento ressalta a existência de escolas em Maricoabo que estão inseridas em comunidades de remanescentes de quilombos, no entanto,

desconsidera-se esse fato, à medida que os elementos contidos no PPP, não discutem sobre a Educação Escolar Quilombola.

Vale salientar, a necessidade de construir um projeto que traduza a identidade das escolas do campo do Subsistema de Maricoabo, a fim de que seja referência nas reuniões pedagógicas, de pais, na sala de aula, no âmbito administrativo, no intuito de implementá-lo de forma efetiva. “Considerando que o PPP é o instrumento norteador da organização do trabalho pedagógico da escola, penso que deve servir como referência no desenvolvimento das atividades do Subsistema, porque o que foi construído não está presente nas reuniões” (Gestora C). Nestes espaços deve-se propiciar a avaliação contínua do projeto político pedagógico, buscando elencar os resultados positivos e negativos que contribuirão para um repensar acerca da organização do trabalho pedagógico da escola, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino.

O processo de construção de um projeto político-pedagógico para atender a um agrupamento de escolas, torna-se um desafio para a equipe gestora e docentes que atuam nessa configuração de organização escolar, tão recorrente nas comunidades rurais, devido às condições das estradas, falta de transporte para direcionarem-se as escolas, número reduzido de profissionais na equipe gestora, dentre outros fatores. Isso implica uma maior disponibilidade para a organização e desenvolvimento de estratégias que favoreçam a construção e implementação de um projeto político pedagógico de forma coletiva, envolvendo funcionários, pais, alunos e comunidade local. Mas é preciso, principalmente ter consciência de sua importância para o desenvolvimento das instancias administrativas, financeiras, pedagógicas e jurídicas da escola.

Espera-se que essa análise contribua no processo de revisão do projeto político-pedagógico existente, à medida que sinaliza alguns pontos importantes que favoreçam uma reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, trazendo novas possibilidades em sua ação educativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ...

A vida é feita de caminhos...
 ...caminhos que levam
 Caminhos que trazem sonhos, alegrias, tristezas, amores, esperanças.
 De qualquer forma nada vem ou vai sem caminho.
 O caminho é parte integrante de nossas vidas.
 Já buscávamos percorrer caminhos.
 Nossos primeiros passos foram treinados...
 E aperfeiçoados para conquistar caminhos.
 ... Outros se perdem pelo caminho
 Uns tiveram tudo para caminhar...
 Outros, muita dificuldade para chegar.
 E chegaremos ao ponto final.
 Certamente nós, fomos feitos
 Para abrir caminhos,
 Romper barreiras,
 Ultrapassar limites e vencer [...]

BY Lincoln Ferreira

“Certamente nós educadores, fomos feitos para abrir caminhos, romper barreiras, ultrapassar limites e vencer”, considerando essa perspectiva, que construímos nossa proposta de pesquisa e demos início a uma caminhada de diálogo, troca de experiências, investigação, descobertas, enfim de construção de conhecimentos. Com isso, torna-se um desafio maior de sermos multiplicadores do que aprendemos e de efetivarmos a proposta de Educação do Campo nas escolas do Subsistema de Maricoabo.

Desse modo, a pesquisa reafirmou a ideia de que a Educação do Campo, enquanto concepção política e pedagógica, precisa ser discutida nos espaços de formação dentro e fora das escolas do campo, ao perceber sua importância teórica e prática para o desenvolvimento de uma ação educativa, almejando-se, nesse sentido, a formação de indivíduos que assumam o compromisso com a transformação social e contribuam para repensar a identidade da escola.

Nesse sentido, confirmou-se que a prática educativa que vem sendo desenvolvida pelas escolas do subsistema, não dialoga com as questões acerca da proposta de Educação do Campo, uma vez que os professores e gestores que atuam nestas escolas foram fruto de uma formação homogênea que desconsidera os diferentes coletivos existentes em nossa sociedade, isso vem refletindo no desenvolvimento da ação educativa de nossas escolas. Além disso, os cursos de formação continuada oferecidos aos professores do campo, ainda fundamentam-se no discurso da adaptação as questões específicas ao campo.

No decorrer deste trabalho foi possível perceber que as escolas do subsistema, ainda apresentam características da Educação Rural, uma vez que o trabalho pedagógico

desenvolvido pelas escolas está fundamentado em projetos educacionais oriundos da política educacional do Governo Federal que retiram a autonomia docente e propagam um modelo de educação pautado na apresentação de resultados por meio das avaliações externas.

No projeto político- pedagógico do Subsistema de Maricoabo de 2010, evidenciou-se a ausência de articulação com os princípios políticos e pedagógicos da Educação do Campo, à medida que seus elementos teórico-metodológicos atendiam a uma perspectiva de Educação de forma ampla, sem tratar das especificidades do campo. Partindo desse pressuposto, não revela a identidade das escolas do Subsistema, porque as marcas históricas, econômicas, sociais, produtivas e culturais dos sujeitos de Maricoabo que caracterizam sua identidade coletiva não estão presentes nas dimensões do projeto político- pedagógico existente.

Além disso, constatou-se que o projeto político-pedagógico era pouco utilizado nas reuniões pedagógicas e de pais, era tratado como um documento burocrático por que não servia de referência ao trabalho pedagógico implementado pelas escolas. Na verdade, as ações administrativas e pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar estavam sobre o direcionamento do PDE - Plano de Desenvolvimento da escola, que favorece a racionalização na organização da escola e prioriza os aspectos como produtividade e competência.

Desse modo, o processo educativo desenvolvido pelas escolas do Subsistema está fundamentado em um projeto que atende a perspectiva estratégico-empresarial, porque está condicionado as ações contidas no Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE que foram elaboradas por meio de indicadores de desempenho pré-estabelecidos que servem de referência na elaboração do diagnóstico e avaliação dos resultados. Dessa forma, para a execução do plano, a escola conta com uma verba específica para cada ação proposta, a qual possibilita pô-lo em prática, fator que facilita sua implementação articulado a necessidade de realizar uma prestação de contas anualmente.

Nesse contexto, deve-se considerar que a configuração escolar do Sistema de Ensino de Valença, recorrente em grande parte dos municípios, organizado por agrupamentos de escolas nas comunidades rurais, torna o trabalho da equipe gestora mais intenso, uma vez que atualmente as escolas possuem uma demanda de programas educacionais que contam com a administração e acompanhamento do diretor, do vice-diretor e do coordenador. Além disso, a presença nas escolas sem frequência inviabiliza o acompanhamento do trabalho pedagógico vivenciado cotidianamente na escola e ocorre devido à ausência de transporte, problemas de acesso por conta das estradas e o deslocamento entre as escolas.

Nesse ensejo, a Formação Continuada contribuiu para a reflexão política e pedagógica dos professores e gestores do Subsistema de Maricoabo, em decorrência dos momentos de

estudo, pesquisa, diálogo, debates e o exercício de atividades práticas, vivenciados ao longo dos encontros formativos. Isso reflete no âmbito escolar a medida que se abrem possibilidades de analisar a organização do trabalho pedagógico que tem sido efetivada nas escolas do Subsistema, em vistas a construir uma ação educativa que contemple a realidade dos sujeitos destas instituições educativas por meio do processo de revisão do projeto político-Pedagógico.

Nos momentos de formação evidenciou-se fragilidades dos professores e gestores em relação ao domínio de conceitos teóricos relacionados a educação de forma ampla, bem como a proposta específica de Educação do Campo, isso incide em uma superficialidade na ação educativa desenvolvida pela escola, porque a articulação entre teoria e prática é necessária para construir uma prática pedagógica sistemática e intencional. Entretanto, ao final dos encontros formativos, percebeu-se que os professores e gestores avançaram em termos de fundamentação teórica em relação à concepção política e pedagógica da Educação do campo.

Nesse contexto, penso ser importante indicar algumas pistas, a fim de colaborar no processo de construção, desenvolvimento e avaliação do projeto político pedagógico das escolas do Subsistema, tendo em vista a construção de sua identidade escolar.

- **O Projeto Político - Pedagógico como instrumento norteador das ações da escola**

O projeto político- pedagógico deve ser referência para a elaboração do planejamento das atividades administrativas, pedagógicas, jurídicas e financeiras da escola, uma vez que as propostas elencadas neste documento, à medida que emergem de um trabalho coletivo devem ser implementadas e avaliadas continuamente. Desse modo, as reuniões pedagógicas, os encontros de pais, os momentos de conversa com as associações de moradores são vistos como espaços para discutir e elaborar estratégias para a efetivação das propostas contidas no projeto político- pedagógico, de modo a torná-lo um instrumento norteador das ações da escola.

- **As reuniões pedagógicas como tempo de estudo, pesquisa e avaliação**

Nas reuniões pedagógicas com professores e gestores deve-se considerar o estudo de textos, atividades de pesquisas teórico-práticas, divulgação das experiências exitosas e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito escolar. Isso gera uma formação continuada pautada no desenvolvimento político e pedagógico destes profissionais, ampliando seus

olhares acerca dos processos educacionais, possibilitando-lhes analisar a proposta de formação técnica que tem sido oferecida nas escolas e pelas Secretarias de Educação para atender aos programas propostos pelo governo. Esse movimento pode oportunizar mudanças na organização do trabalho pedagógico das escolas do Subsistema, pois, possibilita questionar a ação educativa que tem sido desenvolvida pelas escolas e conseqüentemente cooperar no desenvolvimento de uma prática pedagógica, que fortaleça a identidade dos sujeitos do campo, contribua para a formação crítica dos educandos, reconhecendo a importância de lutar por seus direitos e no cumprimento de seus deveres e melhorar a qualidade do ensino.

- **Redução do número de escolas por equipe gestora nas comunidades rurais**

A configuração da organização escolar nas comunidades rurais por agrupamentos de escolas tem sido recorrente, em que conta-se com apenas uma equipe gestora para administrar, geralmente nove ou mais escolas, diferente das escolas da cidade que se constitui no máximo com três unidades escolares. Desse modo, deve constituir-se como pauta de reivindicações do coletivo da escola e das associações de moradores, frente ao Poder Público a redução do número de escolas por grupo gestor nas comunidades rurais, a fim de que se tenha condições de acompanhar mais frequentemente o trabalho pedagógico desenvolvido nestas instituições de ensino.

- **Envio do Relatório Final da Formação Continuada para a Secretaria de Educação**

O Relatório Final da Formação Continuada deve ser enviado a Secretaria de Educação do Município de Valença, como fonte de estudo e pesquisa para as diretorias e coordenações que a constituem, bem como auxiliar os grupos dos demais subsistemas no processo de elaboração e revisão de seus projetos políticos- pedagógicos. Nesse ensejo, acredita-se que com este movimento coletivo torna-se possível, colaborar na construção de uma nova organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, inserindo a concepção política e pedagógica da Educação do Campo na ação educativa de nossas escolas.

- **Efetivação de reuniões coletivas com equipe gestora, professores, funcionários, pais e membros das associações de moradores**

O estabelecimento de um cronograma de reuniões com equipe gestora, professores, funcionários, pais e membros das associações torna-se fundamental para avaliar o trabalho desenvolvido pelas escolas em suas dimensões administrativa, pedagógica, jurídica e financeira. Nesse sentido, devido ao número de escolas, estas reuniões podem ser realizadas por trimestre ou semestre, como forma ainda, de promover uma integração entre esses grupos, promover o exercício da gestão democrática e oportunizar uma participação mais efetiva na tomada de decisões da escola.

- **Atuação na Coordenação Pedagógica das Escolas do Subsistema de Maricoabo**

O retorno a Coordenação Pedagógica das escolas do Subsistema de Maricoabo, nos possibilitará enquanto mediadora no desenvolvimento das atividades da escola, colaborar com o fortalecimento da proposta de Educação do Campo. Nessa perspectiva, os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no decorrer da pesquisa servem de subsídio para organizar as estratégias de trabalho para 2016, juntamente com o coletivo da escola e organizações sociais, bem como dar continuidade ao processo de revisão do projeto político-pedagógico construído em 2010.

- **Ampliação das políticas de formação para os educadores do campo**

A concepção política e pedagógica da Educação do Campo precisa ser materializada nas escolas do campo, isso perpassa pela necessidade de políticas de formação inicial e continuada que trate das especificidades das escolas do campo. Sobre este aspecto, os movimentos sociais camponeses têm reivindicado políticas de formação docente que visem promover uma formação crítica e transformadora, a exemplo disso, a Licenciatura em Educação do Campo, Cursos de Especialização e Mestrado que discutam sobre a realidade do campo. Desse modo, Molina e Hage (2015, p.133) ressaltam que as reivindicações dos movimentos sociais “quanto às políticas e práticas de formação docente priorizam a formação humana dos educadores, a fim de se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto”.

No entanto, essas políticas devem ser ampliadas, com o intuito de formar mais educadores que sejam construtores de uma proposta de educação para as escolas do campo, em que os sujeitos do campo identifiquem-se e que possam contribuir no desenvolvimento e implementação de projetos de formação continuada para os profissionais da escola que fortaleçam o ideário da Educação do Campo.

Para que isso aconteça, é necessária a elaboração e implementação de políticas de formação docente para os educadores do campo, como um elemento importante no processo de transformação das escolas rurais, ainda presentes nas comunidades campesinas, para que de fato, tornem-se escolas do campo. Além disso, pode colaborar na construção de um novo posicionamento frente ao projeto político pedagógico das escolas do campo, em vistas a constituição de uma identidade escolar que revele as necessidades dos sujeitos do campo.

- **Elaboração da Proposta Curricular da Educação Escolar Quilombola para as escolas do Subsistema que foram tituladas como quilombolas**

Em Maricoabo temos seis escolas tituladas como quilombolas, com isso, devido à ausência de uma proposta curricular que atenda a estas instituições escolares, torna-se necessário mobilizar o coletivo da escola e comunidade local, a fim de efetivar o seu processo de construção e implementação. Nesse sentido, inicialmente, faz-se necessário que professores e gestores façam um estudo nas reuniões pedagógicas acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que dentre outras questões, no cap. II, inciso VII que está relacionado aos princípios da Educação Escolar Quilombola ressalta sobre “a implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas”.

Com base nisto, promover momentos de discussão nas reuniões de pais acerca das propostas enfatizadas nas diretrizes, bem como coletar dados que possam contribuir posteriormente na estruturação da proposta curricular que atenda a essa realidade. Sabemos que esse processo demanda muito esforço e disponibilidade por parte das equipes das escolas, por perceber que são questões, que apesar de serem conhecidas foram pouco estudadas, uma vez que as comunidades rurais receberam as titulações de quilombolas, mais ao longo dos anos não foram desenvolvidas ações para fortalecer a educação escolar quilombola. Mas, acredito que é possível mudar essa realidade.

Sendo assim, construir um projeto político-pedagógico que revele a identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo, torna-se um desafio para a equipe gestora, professores, funcionários, pais, alunos e organizações sociais, pois cada escola está inserida em uma comunidade rural que possuem características que se cruzam e que se diferem. No entanto, acredita-se que com o exercício da gestão democrática e o desenvolvimento de um trabalho coletivo, abrem-se caminhos que possibilitam traduzir a identidades das escolas do Subsistema em seu projeto político-pedagógico, construído com e para os sujeitos de Maricoabo.

Por fim, a investigação científica desenvolvida contribuiu para ampliar a formação política e pedagógica da pesquisadora e dos envolvidos na pesquisa, de modo que possibilitou construir novas perspectivas em torno do processo de construção e implementação do projeto político-pedagógico do Subsistema. Isso implica em mudanças na organização do trabalho pedagógico das escolas, mediante a proposta de educação do campo discutida nos encontros formativos. Desse modo, acredita-se que a pesquisa refletirá na realidade educacional do Município de Valença, porque a formação continuada efetivada com os professores e gestores do Subsistema e os resultados evidenciados neste processo, quando divulgados, podem servir como subsidio para a Secretaria de Educação e instituições escolares do campo, estimularem um movimento em torno da construção de projetos políticos-pedagógicos que estejam articulados a concepção de Educação do Campo, em vistas da construção da identidade das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto político pedagógico. *In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JUNIOR, Claudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Caderno didáticos sobre educação do campo**. Editora: Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2010, p. 117-150.*

AFONSO, Tatiana.; SILVA, Simone Sousa da Costa; PONTES, Fernando Augusto Ramos.; KOLLER, Silva Helena. O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de comunidade Ribeirinha. *In: **Revista Psicologia & Sociedade**. 2015. V. 27, N. 1, p. 131-141.*

AGOSTINI, Adriana; D'TAFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Escola Ativa. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 313-324.*

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de formação de educadores do campo. *In: **Caderno CEDES**. Campinas. V. 27, p. 157-176, mai./ago., 2007.*

_____. Formação de Educadores do Campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.*

_____. Pedagogia do Oprimido. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 553 - 559.*

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**, (edição reduzida do Médio Dicionário Aurélio). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação do campo: (re) construindo território e a identidade camponesa. *In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.*

BAUMAN, Zahar. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Org). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

_____. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

_____. **PDE escola** – plano de desenvolvimento da escola. Brasília: MEC. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em 02 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB nº 9.394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável do território Baixo Sul da Bahia**. Bahia: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. Brasília: MEC, 2002 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acessado em: 18 ago. 2011.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20/11/2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acessado em: 11 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PDE: plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil; ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; nep, 2008.

_____. Ministério da Cultura. **Certidão de autodefinição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2008.

_____. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – Pronera. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação** – PNE. Lei Nº 13.005 de junho de 2014. 2014.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. O projeto político pedagógico e a avaliação. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Goncalves de. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 160-179.

BENJAMIN, César. A escola do campo em movimento, *In*: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000. V. 3. p. 10-25.

BONETI, Lindomar Wessler. Educação e movimentos sociais hoje. *In:* ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.

BOGO, Ademar. A questão da educação do campo e as contradições da luta pelo direito a terra. *In:* NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Maria Chaves.; SODRÉ, Maria Dorath Bento. (Org). **Educação do campo e contemporaneidade**. Cap. 05. Salvador: EDUFBA, 2013, p. 91-108.

BUSSMAN, Antônia Carvalho. O projeto político pedagógico e a gestão da escola. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus. 2014, p. 37-52.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In:* BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000. V. 3. p. 26-62.

_____. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. *In:* MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia. Meire Santos Azevedo de. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 10-31.

_____. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso. trabalho, educação e saúde**, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar.-jun. 2009.

_____. Educação do campo. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

_____. Pedagogia do Movimento. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 546-553.

_____. Caminhos para a transformação da escola *In:* CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs). **Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: expressão popular. 2015. p. 115-138.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. *In:* THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (org). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.

_____; CASTRO, Luis Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S. da. Políticas educacionais: questões e contradições da educação rural no Brasil. *In:* WERTIEN, Jorge; BORDENAVE,

Juan Diaz (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. V. 5. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981. – (Coleção Educação e Comunicação).

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Vol. II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 21-87.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 26- 32.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto político pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Goncalves de. Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas, São Paulo; Papirus, 2013.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense. 5ª reimp. 1996.

CHALITA, Gabriel. **Educação a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

COSTA, Francisco de Assis. **A formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável**. Belém/PA: Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2000.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? a perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. *In: Revista Reflexão e Ação*, Rio Grande do Sul, jul./dez. 2014, V. 22, n. 2, p. 299-322.

DELGADO, Nelson Giordano. *Comodities agrícolas*. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 133- 141.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EYNG, Ana Maria. Planejamento e gestão do projeto político pedagógico desenvolvendo competências. *In: EYNG, Ana Maria (Org.). Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica*. Curitiba: Champagnat, 2002.

FEITOSA, Debora Alves. **Tensão e desordem: escolarização e imaginário de mulheres recicladas**. UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do campo. *In: MOLINA Castagna Mônica. (Org). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.* Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. Volume 05. p. 32-53.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do campo”. *In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2009, p.21-63.

_____. Via campesina. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 765-768.

_____. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 496-499.

_____; WELCH, Cifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. **Os usos da terra no Brasil.** 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do campo.** Brasília: Fonec, ago. 2010.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. As dimensões do projeto político-pedagógico.* 9. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2012. p. 13-44.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In: MUNARIM, Antônio et al (orgs). Educação do campo: reflexões e perspectivas.* Florianópolis: Editora Insular, 2010, p. 19-46.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997

FREITAS, Luíz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GALVÃO, Araken Vaz. **Valença** – memória de uma cidade. Valença: Edição Patrocinada pela Prefeitura Municipal de Valença, 1999.

_____. **Valença** – perspectivas futuras. *In*: OLIVEIRA, Edgar Otacílio da. Silva. **Valença: dos primórdios a contemporaneidade**. Salvador: Secretaria de Cultura e turismo, 2006.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 36-46.

GABARRÓN, Luis. R, LANDA, Libertard Hernandez. O que é a pesquisa participante? *In*: BRANDÃO. Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. (Org). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

GHEDIN, Evandro. *In*: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas *In*: GOHN, Maria da Glória, (ORG) **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do estado brasileiro**. 1ª reimpressão. São Paulo. Brasiliense, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Caderno n. 1- Brasília-DF: Vozes, 2009.

_____; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Caldart. MST e Educação. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 500-507.

LAURENTI, Carolina; BARROS, Maria Nilza Ferrari de. Identidade: questões conceituais e contextuais. In: **Revista psi social e institucional**. Universidade Estadual de Londrina, V. 2, n. 1, jun. 2000. Disponível: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>. Acesso em 15 abr. 2015.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. V. 70. São Paulo: Cortez, 1999. – (Coleção Questões de Nossa Época).

_____.; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 79-85.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das Escolas do Campo: Perspectivas de Rupturas e inovação. In LIMA, E. de S. S, ARIOSTO, M. d. **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Um projeto político-pedagógico para a escola do campo**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, 2009, V. 4, p. 191-219.

MARCONDES, Nilson Aparecida Vieira. BRISOLA, Elisa Maria Andrade. In: **Revista Univap**. São José dos Campos – SP-Brasil, v.20, n. 35. Jul. 2014.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

_____. Organização do trabalho pedagógico. In: **Revista do centro de Educação**. UFSM. Ed., V. 33, n. 01. jan./jul. 2008.

_____. Gestão democrática e educação do campo. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 28, n. 1, p. 112-128, jan./abr, 2012. p. 112-128.

_____. Formação de professores e luta de classes. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATOS, Valci Maria. (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MARTINS, José de Souza Martins. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro. Vozes. 1984.

GOMES, Romeu. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. MINAYO, Maria Cecília de Souza. ASSIS, Simone Gonçalves de. SOUZA. Edinilsa Ramos de (org). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2005. p. 185-221.

MITSUE, Morissawa. **A história da luta pela terra no Brasil e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, Terciana. Vidal. SANTOS, Fabio. Josue. Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *In: Revista Debates em Educação*. Maceió, V. 4, n. 7, jan./jul. 2012.

MOLINA. Mônica Castagna (Org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 50-59.

_____. Reflexões sobre o protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna (org). Educação do campo e pesquisa II*: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2010, p. 137-149.

_____. SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-331.

_____; TAFAREL, Celi Zulke. Política Educacional e Educação do Campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 569-576.

MOLINA, Mônica de Castagna. HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de Formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. *In: revista Educação em Questão*. V. 51. n.37. Natal: jan./abr. 2015.

MST. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST. Escola: documentos e estudos: 1990-2001**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. (Caderno de Educação n. 13. Edição Especial).

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. *In: MUNARIM, Antônio et al. Educação do campo*. reflexões e perspectivas. Florianópolis: Editora Insular. 2010.

_____. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *In: Revista em Aberto*. V. 24, n. 85. Brasília: abril/ p. 51-63. 2011.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. *In: VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível.*** 29. ed. Campinas, SP: Editora: Papirus. 2014. p. 95-130.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *In: **Revista Brasileira de Educação.*** n. 28. jan./fev./mar./abr. 2005, p. 05-23.

OLIVEIRA, Edgar Otacílio da Silva. **Valença.** dos primórdios a contemporaneidade. Salvador: Secretaria de Cultura e turismo, 2006.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da Educação do campo. *In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs). **Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas.*** Florianópolis, Editora Insular, 2010, p. 47-80.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. *In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). **Dicionário de educação do campo.*** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237-244. .

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Barbárie e modernidade: As transformações no campo e o agronegócio no Brasil. *In: STEDILI, João Pedro. **A questão agrária no Brasil.*** O debate na década de 2000. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. V. 7. 2013.

PENIN, Sônia Teresina de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. *In: In: DAVIS, et al (org). **Gestão da escola desafios a enfrentar.*** Rio de janeiro: DP&A, 2002, p. 13-45.

PEREIRA, Sueli Menezes. BECKER, Analígia. **O projeto político pedagógico e a construção da identidade escolar.** Contexto e educação. Editora Unijuí – Ano 17 – nº 67. jul./set.2002, p. 82-100.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. *In: CALDART, Roseli Salette et al (Orgs.). **Dicionário de educação do campo.*** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 685- 689.

REIS, Edmerson dos Santos. O Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Campo: Um instrumento essencial. *In LIMA, E. de S. S, ARIOSTO, M. d. **Diálogos sobre educação do campo.*** Teresina: EDUFPI, 2011.

_____. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** Salvador. Tese de doutorado junto ao núcleo de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de poder – Projeto político-pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In: VEIGA, Ilma Passos*

Alancastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível.** 29. ed. Campinas, SP: Editora: Papyrus. 2014. p. 53-94.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário de educação do campo.*** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SANTIAGO, Anna Rosa F. ZASSO, Silvana Maria Bellé. A Experiência de uma escola de periferia urbana na construção de sua identidade. *In: VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível.*** 29. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2014, p. 158-179.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto político pedagógico da escola: Desafio a organização dos Educadores. *In: VEIGA, Ilma Passos Alancastro. **Projeto político pedagógico: uma construção possível.*** 29. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2014, p. 157-178.

SANTOS, Lucíola. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar: **Salto para o futuro.** Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, nº 1, Abril. 2009.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. **A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas municipais.** 19º. EPENN – Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste. Paraíba. jul. 2009.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do campo *In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Michel Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos de educação do campo.*** Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2010, p. 13-65.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos. Quilombos. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário de educação do campo.*** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 650-656.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados 2013.

SAUER, Sérgio. Reflexões sobre a questão agrária e a demanda por terra no século XXI. *In: STEDILI, João Pedro; ESTEVAM Douglas. **A questão agrária no Brasil.*** debate sobre a situação e perspectiva da reforma agrária na década de 2000. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. V. 8. 2013.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional. *In: Revista Educação e Sociedade*. Campinas, V. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante**. Album Krig-há, Bandolo. 1973. Disponível em: <https://musicasbrasilbrasileiras.wordpress.com/2010/06/03/metamorfose-ambulante-raul-seixas/>. Acesso em 03 nov. 2015.

SILVA, Maria do Socorro, Da Raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo *In: MOLINA, M. C. (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. *In: _____; HALL, Stuart; WODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Maria. Ozanira. da. Silva. **Refletindo a pesquisa participante**. 2ª edição. São Paulo. 1991.

_____. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Org). Pesquisa participante: o saber da partilha*. 2. ed. São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

SILVA, Edileusa Fernandes de. A coordenação Pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar. *In: VEIGA, Ilma passos Alencastro. Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico*. 2ª. ed. São Paulo, Papirus, 2013. Pag. 131 -162.

SOARES, Edla de Araújo Lira *et al.* **Educação do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SODRÉ, Maria Dorath Bento. Educação do campo discutindo aspectos da questão de identificar. *In: NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Maria Chaves SODRÉ, Maria Dorath Bento (org). Educação do campo e contemporaneidade*. Cap. 05. Salvador, EDUFBA, 2013, p.91-108.

SOUSA, José Vieira; MARÇAL, Juliane Corrêa. **Como promover a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola?** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

SOUSA, José Vieira de; CORREA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. *In: DAVIS, et al (org). Gestão da escola desafios a enfrentar*. Rio de janeiro, DP&A, 2002.

SOUSA, José Vieira. Avanços e Recuos na Construção do projeto político pedagógico em rede de ensino. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Goncalves de. Escola: espaço do projeto político pedagógico.* Campinas, São Paulo; papiros, 2013, p. 127-157.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *In: Revista Educação e Sociedade.* V. 33, n 120, p.745-763, jul./set, 2012.

STEDILI, João Pedro. **A questão agrária no Brasil.** O debate tradicional – 1500-1960. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. V. 1. 2011.

_____. A questão agrária. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 639-644.

_____. **A questão agrária no Brasil.** O debate na década de 2000. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. V. 7. 2013.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). Pesquisa Participante: o saber da Partilha.* 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). Dicionário de educação do campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 569-575.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento.** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. *In: _____; FONSECA, Marília. As dimensões do projeto político-pedagógico.* 9. ed. Campinas, SP: Editora: Papiros. 2012, p. 45-66.

_____. Perspectivas para Reflexão em torno do projeto político pedagógico da escola. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Goncalves de. Escola: espaço do projeto político pedagógico.* Campinas, São Paulo: Papiros, 2013, p. 9- 32

_____. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico: uma construção possível.* 29. ed. Campinas, SP: Editora: Papiros. 2014, p. 11-35.

VALENÇA. **Plano Plurianual – PPA.** Valença: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, 2014.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Regimento Interno**. Valença: Secretaria Municipal de Educação, 1994.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Regimento Interno**. Valença: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Subsistema de Maricoabo**, Valença-Ba, 2010.

Disponível: <http://municipios.educacao.ba.gov.br/pacto>. Acesso em 22 abr.2015. Disponível: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 22 abr.2015.

Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 20/04/2015.

Disponível: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/tupi-guarani/> Acesso em 06/02/2016.

ANEXOS

ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA -UFRB
 CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CPF)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO
 CAMPO**
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A contribuição do Projeto Político Pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: Um Estudo sobre o Subsistema de Maricoabo.

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Maria do Rosário Santos Souza, discente do Mestrado Profissional de Educação do Campo da UFRB/CPF, têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntária(o) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

1) **Natureza da pesquisa:** Esta pesquisa tem como finalidades: Compreender, a partir do olhar dos professores e gestores, como o Projeto Político Pedagógico pode contribuir para a constituição da identidade das escolas do campo do Distrito de Maricoabo, em Valença/Ba?

2) **Participante da pesquisa:** _____

3) **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você contribuirá com informações para a pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do coordenador do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4) **Sobre as coletas ou entrevistas.** Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes no decorrer dos encontros formativos

5) **Riscos e desconforto:** Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF.

6) **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

7) **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8) **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

9) **Liberdade de recusar ou retirar o consentimento:** Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizastes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que
minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo
algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do
trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Valença, _____ / _____ / _____

Nome do Voluntário(a): _____

Telefone: (____) _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

ANEXO B. TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM/ ADULTO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM/ ADULTO**

Neste ato _____,
 nacionalidade, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG,
 nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº
 _____, residente à Av/ Rua _____
 _____, nº. _____, município de _____ Estado
 _____. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre
 fotos e documentos, para ser utilizada para a dissertação e produtos relacionados ao Mestrado
 profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que
 está lotado no Centro de Formação de professores da UFRB, na Av. Nestor Melo de Pita, 535
 – Centro – Amargosa (BA), sejam essas destinadas á divulgação ao público em geral. A
 presente autorização e concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
 mencionada em território Nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) livros; (II) folhetos
 em geral (encartes, boletins etc.); (III) folder de apresentação; (IV) revistas e jornais em
 geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) folder; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-
 tapes, blogs, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros). Por esta ser a expressão da
 minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a
 títulos de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente
 autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Valença, _____ de _____ de 2015.

 Assinatura

Nome: _____

Telefone para contato: (____) _____

APÊNDICES

APENDICE A: CONVITES DOS ENCONTROS FORMATIVOS DE GESTORES E PROFESSORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO

1º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO

Nosso encontro está confirmado para dia 16 de junho de 2015, às 13:00h na Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes (Sede do Subsistema de Maricoabo).

Temática: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.



“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paula Freire



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
Semeando sonhos...
Cultivando direitos.



Governo de Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

2º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
Semeando sonhos...
Cultivando direitos.



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



Governo de Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Temática: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

Nosso encontro está confirmado para dia **17 de julho de 2015, às 8:00h** na Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes (Sede do Subsistema de Maricoabo).

Para reflexão:

“Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente, (...) que não tenha cercas, que não tenha muros, onde iremos a aprender a sermos construtores do futuro (...) Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados...”

Gilvan Santos, canção “Construtores do futuro”

3º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO



Temática: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

Nosso encontro está confirmado para dia **31 de julho de 2015**, às **13:00h** na Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes (Sede do Subsistema de Maricoabo).

Para reflexão:

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire

Governo de
Valença
Nossa terra, nosso orgulho
PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UFB
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
Semeando sonhos...
Cultivando direitos.

4º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO



Temática: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

Nosso encontro está confirmado para dia 17 de agosto de 2015, às 13:00h na Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes (Sede do Subsistema de Maricoabo).

Para reflexão:

Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada um vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, ao se encontrarem, trocam as ideias; cada homem vai embora com duas. Quem sabe, é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias, para todos terem pão...

Cortela, 1998

UFB

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
Semeando sonhos...
Cultivando direitos.

Governo de
Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
*Semeando sonhos...
Cultivando direitos.*



Governo de
Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

5º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO



Temática: “O Projeto Político Pedagógico da Escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

Nosso encontro está confirmado para 28 de agosto de 2015, às 08:00h na Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes (Sede do Subsistema de Maricoabo).

Para reflexão:

A educação é do tamanho da vida! Não há começo. Não há fim. Só a travessia. E se queremos descobrir a verdade da Educação, ele terá de ser descoberta no meio da travessia.

Neidson Rodrigues



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
*Semeando sonhos...
Cultivando direitos.*



Governo de
Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Temática: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.



6º Encontro Formativo confirmado!

Data: **22/09/2015**

Horário: **13:00h**

Local: **Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes
(Sede do Subsistema de Maricoabo).**

7º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO



Temática: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

A Visita à Cooperativa de Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves – Ba (COOPATAN) e Casa Familiar Rural está confirmada para dia 29 de outubro de 2015, com saída às 8:00h.

Para reflexão:

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo de risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se advinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida.

Paulo Freire

UF B

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
Semeando sonhos...
Cultivando direitos.

Governo de
Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

8º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO

TEMÁTICA:



O Projeto Político-Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

Nosso encontro está confirmado para dia **18 de novembro** de 2015, às **13:00h** na **Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes** (Sede do Subsistema de Maricoabo).

Para reflexão:

“O projeto político pedagógico deverá surgir da necessidade, do horizonte que se busca enquanto coletivo de educadores/as, educandos e comunidade, pois, só assim este passará a ter o sentido, e a coração, a mola propulsora do caminhar da escola [...]”.

Reis 2011

UF B

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
Semeando sonhos...
Cultivando direitos.

Governo de
Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Governo de Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
*Semeando sonhos...
Cultivando direitos.*



UFBA
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CONVITE

Prezada Sr.

Venho, por meio deste, convidar-lhe a participar do 9º Encontro Formativo de Professores e Gestores do Subsistema de Maricoabo, que apresenta como temática: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”, a fim de proporcionar a análise, discussão dos resultados da pesquisa e entrega de certificados.

Local: Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes (Sede do Subsistema)

Data: 12 de fevereiro de 2016

Horário: 08:00h

Atenciosamente,



Maria do Rosário Santos Souza
Discente do Mestrado Profissional em Educação do Campo



Governo de Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO DO CAMPO
*Semeando sonhos...
Cultivando direitos.*



UFBA
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

9º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO

Temática: “O Projeto Político Pedagógico e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

Nosso encontro para análise, discussão dos resultados da pesquisa e entrega de certificados está confirmado para dia **12 de fevereiro de 2016**, às **08:00h** na Escola Municipal Rita dos Anjos Fernandes (Sede do Subsistema de Maricoabo).



Para reflexão:

Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos.

APENDICE B: PAUTA DOS ENCONTROS FORMATIVOS

B.1 PAUTA DO 1º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES

 <p>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO</p>	 <p>Governo de Valença Nossa terra, nosso orgulho</p> <p>PREFEITURA MUNICIPAL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p>
	
<h2>EDUCAÇÃO DO CAMPO</h2>	
<p>Semeando sonhos... Cultivando direitos.</p>	
<p><u>1º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO.</u></p>	
<p>TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.</p>	
<p><u>PAUTA</u></p>	
<p>16/06/2015</p>	
<p>1º MOMENTO: Abertura com a presença da Coordenadora Geral de Educação do Campo de Valença;</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de pasta com material de trabalho (papel, caneta, lápis, borracha, texto e ficha de avaliação). 	
<p>2º MOMENTO: Autodiagnóstico – Concepção (O que as pessoas pensam)</p>	
<p>QUESTÃO GERADORA DA DISCUSSÃO:</p>	
<p>O QUE É EDUCAÇÃO DO CAMPO?</p>	
<p>METODOLOGIA: Debate acerca do tema gerador.</p>	
<p>2º MOMENTO: Palestra</p>	
<p>TEMÁTICA: A proposta de Educação do Campo construída pelos movimentos sociais e as bases legais que evidenciam seus princípios e fundamentos.</p>	
<p>PALESTRANTE: Ninaldo de Souza Santos</p>	
<p>METODOLOGIA: Realização da palestra e questionamentos.</p>	
<p>3º MOMENTO: Intervalo para lanche</p>	
<p>4º MOMENTO: Avaliação e sugestões para o próximo encontro. Abertura para discussão</p>	

B.2 PAUTA DO 2º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Semeando sonhos...
Cultivando direitos.



2º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO.

TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

PAUTA

17/07/2015

1º MOMENTO: Tempo da Mística – Música “Não vou sair do campo” – Gilvan Santos (<http://letras.cifras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>) Acesso em 15 de julho de 2015.

2º MOMENTO:

METODOLOGIA:

- **LEITURA EM GRUPO;**
- **APRESENTAÇÃO POR GRUPO DAS IDEIAS PRINCIPAIS DO TEXTO.**

REFERÊNCIA: MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. *In:* MUNARIM, Antônio *et al.* **Educação do campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

3º MOMENTO: QUESTÕES GERADORAS PARA DISCUSSÃO:

1- Há mudanças, a partir de uma concepção de Educação do Campo? Se há, quais são essas mudanças?

2- A prática educativa dialoga com a proposta de Educação do Campo? De que forma?

METODOLOGIA: Debate acerca das questões geradoras.

4º MOMENTO: Intervalo para lanche

5º MOMENTO: Palestra

TEMÁTICA: Discutindo os aspectos políticos e pedagógicos da Educação do Campo.

PALESTRANTE: Rosiane Sousa Costa

METODOLOGIA: Realização da palestra e questionamentos.

6º MOMENTO: Avaliação e sugestões para o próximo encontro.

Abertura para discussão

B.3 PAUTA DO 3º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES

UF
B

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Governo de
Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Semeando sonhos...
Cultivando direitos.



3º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO.

TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

PAUTA

31/07/2015

1º MOMENTO: Tempo da Mística – Texto: O Melhor Milho – Trabalho em Equipe
Disponível em: <http://www.blogdofabossi.com.br/2011/09/o-melhor-milho-trabalho-em-equipe/>. Acesso em 26 jul. 2015.

2º MOMENTO: QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

- 1- Como compreendemos a sociedade atual?
- 2- Qual sua concepção de Escola?
- 3- Que tipo de alunos queremos formar?
- 4- Qual o contexto sociopolítico, econômico e cultural em que está inserida a escola?
- 5- O que você entende por projeto político pedagógico?
- 6- Qual a importância do projeto político pedagógico para escola?
- 7- O PPP tem sido efetivamente norteador da prática pedagógica de sua escola?
Como isso acontece?

- 8- Que processos envolvem a elaboração do projeto político pedagógico?
 9- Qual a população-alvo da escola?
 10- Quais tem sido as finalidades educativas de sua escola?

METODOLOGIA:

- As Questões serão distribuídas para os membros do grupo, a fim de propor um momento de discussão.

3º MOMENTO: PALESTRA

TEMÁTICA: Discutindo as bases conceituais e legais acerca do Projeto Político Pedagógico da escola.

PALESTRANTE: Ítala Cristina Machado França Barreto

METODOLOGIA: Realização da palestra e questionamentos.

4º MOMENTO: Lanche

SUGESTÃO DO GRUPO: CONSTRUÇÃO DE DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ATUAL DE CADA ESCOLA DO SUBSISTEMA DE MARICOABO– ASPECTOS POSITIVOS/ ASPECTOS NEGATIVOS/ TOMADAS DE DECISÃO.

Observação: Serão realizadas reuniões nas comunidades para elaborar o diagnóstico da realidade das escolas, com a participação dos pais, representantes da comunidade local, professores, gestores e funcionários.

METODOLOGIA: Posteriormente, serão analisados de forma coletiva com o auxílio do Data Show.

5º MOMENTO: Avaliação e sugestões para o próximo encontro.
 Abertura para discussão

B.4 PAUTA DO 4º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

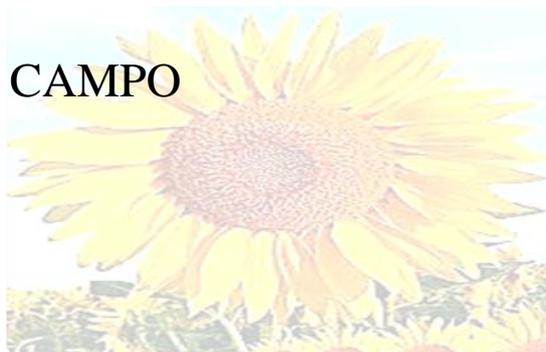
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Semeando sonhos...
Cultivando direitos.



4º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO.

TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

PAUTA

17/08/2015

1º MOMENTO: Mística- Música: TA ESCRITO (Grupo Revelação). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=09_s_Kh8sls. Acesso em 16 de agosto de 2015.

2º MOMENTO: Oportunizar um diálogo acerca das reuniões que estão sendo realizadas nas escolas para construção de diagnóstico da situação atual. Para saber como estão os encaminhamentos.

Observação: No encontro anterior foi organizado um Cronograma de reuniões nas escolas para construção do diagnóstico. Ficou definido o prazo de um mês para realização desta atividade.

3º MOMENTO: **Leitura do Artigo “O Projeto Político Pedagógico”**

TÓPICOS:

- PPP e a Organização do Trabalho Escolar;
- Princípios Norteadores;
- Elementos Básicos.

REFERÊNCIA:

QUARESMA. Adilene Gonçalves. O Projeto Político Pedagógico. In: **Revista Presença Pedagógica**. V. 18. Nº 104 p. 12-17, mar./abr. 1988.

Questões Geradoras:

GRUPO 1-

1. Como redimensionar a Organização do Trabalho Pedagógico em nossas escolas, tendo em vista a proposta de Educação do Campo? (**Questão para discussão**)
2. Qual a missão de nossa escola? (**Questão escrita**)

GRUPO 2-

1. Que tipo gestão está sendo praticada em nossas escolas? (**Questão para discussão**)
2. A gestão democrática pode ser vista como um dos eixos norteadores do PPP, sendo assim, de que forma deve ser efetivada em nossas escolas? Quais as contribuições do exercício da gestão democrática para as nossas escolas? (**Questão escrita**)

GRUPO 3-

1. Como os profissionais do Magistério tem sido valorizados na atualidade? (**Questão para discussão**)
2. A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político pedagógico, de que forma deve ser constituída na escola. (**Questão escrita**)

GRUPO 4 –

1. A elaboração do planejamento escolar está articulado as demandas do projeto político pedagógico? (**Questão para discussão**)
2. Qual a nossa compreensão de planejamento? (**Questão escrita**)

GRUPO 5-

1. Qual a nossa compreensão de Currículo?
2. Que concepção de currículo, se faz necessário para atingir a elaboração e implementação de uma prática pedagógica que traduza as especificidades do campo, articulado aos conhecimentos científicos acumulados historicamente?

GRUPO 6-

1. Como tem sido construído o princípio da autonomia em nossas escolas?
2. Qual a nossa compreensão de autonomia?

METODOLOGIA: Divisão de grupos;
Leitura do artigo;
Cada grupo responderá uma questão oral e uma escrita.

4º MOMENTO: Lanche

5º MOMENTO: Discussão das questões no grupo

6º MOMENTO: Avaliação e sugestões para o próximo encontro.
Abertura para discussão

Neste encontro foi sugerido pelo grupo a Visita a Cooperativa de Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves – Ba (COOPATAN) e Casa Familiar Rural.

B.5 PAUTA DO 5º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Semeando sonhos...
Cultivando direitos.

**5º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO.**

TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

PAUTA

28/08/2015

1º MOMENTO: Mística - **Dinâmica: "Teia de Aranha"****Objetivo:** Mostrar que em um trabalho em grupo, todos devem permanecer unidos.**Material:** Um rolo de barbante**Procedimento:** Peça que a turma que fique em círculos. Segure a ponta do barbante e jogue o rolo para outra pessoa que esteja no lado oposto ao seu. Esta pessoa deve segurar uma parte do barbante de modo que não fique frouxo, e jogar para outro colega ressaltando uma característica marcante, e assim sucessivamente, até o último participante. Depois peça que um ou dois deles solte(m) o barbante. Mas, o que acontece ao soltar o barbante?**2º MOMENTO:** Questões geradoras para discussão

1. Segundo Martins (2008) o Projeto Político Pedagógico é a materialização identitária da escola, que aspectos teóricos e metodológicos devem ser considerados importantes no PPP das escolas do campo?
2. Na perspectiva de Pereira e Becker “A construção do projeto político pedagógico, não só representa um compromisso coletivo com a definição da identidade para a instituição educativa, como representa um espaço de luta pela formação da cidadania comprometida com a transformação social” (2002, p. 97). Nesse sentido, de que forma a escola deve proceder para atingir estes objetivos?

REFERÊNCIAS:

PEREIRA, Sueli Menezes. BECKER, Analígia. **O Projeto Político Pedagógico e a Construção da Identidade Escolar**. Revista Contexto e Educação. Editorial Unijuí – Ano 17 – nº 67 – Jul./Set. 2002. P. 81-100.

MARTINS, Fernando José. **Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo**. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a6.htm>. Acesso em 22 de agosto de 2015.

2º MOMENTO: Leitura do texto: O Projeto Político Pedagógico nas Escolas do Campo: Um Instrumento Essencial.

Tópicos:

Grupo I- A importância do projeto político pedagógico na escola do campo;**Grupo II-** Elementos necessários a se considerar na construção do projeto político pedagógico das escolas do campo.**METODOLOGIA:**

- Divisão dos tópicos;
- Leitura do texto;
- Cada participante fará a leitura individualmente e apresentará ao grupo os pontos que julgou relevante.

REFERÊNCIA

REIS, Edmerson dos Santos. O projeto político pedagógico nas escolas do campo: um instrumento essencial. In: LIMA, Elmo de Souza. SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

3º MOMENTO: Lanche

4º MOMENTO: Elaboração dos objetivos e metas da escola de forma coletiva, com base no diagnóstico situacional, a partir das reuniões realizadas em algumas Unidades Escolares.

METODOLOGIA: Elaboração coletiva, utilizando o data show. (Caso o tempo não seja suficiente, será transferido para o próximo encontro).

5º MOMENTO: Preenchimento da ficha de avaliação e sugestões para o próximo encontro.

B.6 PAUTA DO 6º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES

UF
Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Governo de
Valença
Nossa terra, nosso orgulho

PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Semeando sonhos...
Cultivando direitos.



6º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO.

TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

PAUTA **22/09/2015**

1º MOMENTO: Mística - **Seja Girassol!**

2º MOMENTO: Leitura e Discussão do artigo: **Da concepção a materialização da escola do campo.**

REFERÊNCIA:

MOLINA, Mônica Castagna, BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Da concepção a materialização da escola do campo.** Revista Presença Pedagógica, V. 20, nº 120, p. 36-42, nov/dez. 2014.

3º MOMENTO: Que identidade nossa escola quer construir?

Com base nesta questão, construiremos de forma coletiva os traços da identidade das escolas do Ensino Fundamental I do Distrito de Maricoabo-Valença/Ba



3º MOMENTO: Lanche

4º MOMENTO: Organização da Visita a Cooperativa de Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves – Ba (COOPATAN) e Casa Familiar Rural. Previsão de data 29 de outubro de 2015.

Endereço: Sitio Coopatan, KM 315, Distrito de Moenda | Presidente Tancredo Neves - BA

CEP: 45.416-000

TEL: (73) 3540.1111

E-mail: coopatan@coopatan.com

5º MOMENTO: Preenchimento da ficha de avaliação e sugestões para o próximo encontro.

B.7 PAUTA DO 7º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Semeando sonhos...
Cultivando direitos.



7º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO SUBSISTEMA DE MARICOABO.

TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

PAUTA

22/09/2015

Visita a Cooperativa de Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves – Ba (COOPATAN) e Casa Familiar Rural.

OBJETIVO 1- Aprofundar os conhecimentos acerca dos processos de instalação, gestão e manutenção da Casa Familiar Rural, a metodologia de ensino, Pedagogia da Alternância, principais estratégias, desafios e disseminação da TEO, adotados pela Casa Familiar de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN).

OBJETIVO 2- Conhecer a estrutura, os objetivos e funcionamento da Cooperativa de Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves- Ba

Agenda de visita:

09:00h - Chegada à Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves.

09:10h- Apresentação Institucional da Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves, visita as instalações da CFR e Campo Demonstrativo de Tecnológico da Mandioca e Fruticultura.

10:00h- Acompanhamento das Atividades Pedagógicas

12:00h- Almoço

13:30h - Visita à Cooperativa de Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves (Unidade de Beneficiamento de Frutas/ Unidade de Beneficiamento de Aipim/ Unidade de Beneficiamento de Ingredientes para Ração/ Fábrica de Farinha de Mandioca/ Loja do Produtor).

15:00h- Retorno

B.8 PAUTA DO 8º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



**8º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO
SUBSISTEMA DE MARICOABO**

TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

PAUTA

18/11/2015

1º MOMENTO: Mística – Mensagem “**O laço e o abraço**”.

Objetivo: Promover um momento de integração, a fim de desejar boas-vindas aos membros do grupo.

Disponível em:

http://www.powermensagens.com/power-point-amor/O_laco_e_o_abraco. Acesso em 10 de novembro de 2015.

2º MOMENTO: Análise do Projeto Político Pedagógico do Subsistema de Maricoabo.
Itens a serem analisados no Projeto Político Pedagógico:

- 1- Apresentação;
- 2- Justificativa;
- 3- Fundamentação Teórica;
- 4- Objetivos Gerais e Específicos;
- 5- Metas;
- 6- Cronograma de Atividades;
- 7- Projetos Didáticos;
- 8- Proposta Curricular.

Metodologia:

- Divisão em 08 (oito) grupos, cada um fará análise de um item do projeto político pedagógico existente;
- Discussão da análise dos grupos, a partir do projeto político pedagógico como um todo;
- Auxílio do data show.

Algumas questões para análise do projeto político pedagógico:

- 01** O documento faz referência as bases legais da Educação do Campo?
- 02** No PPP estão inseridas, o resgate a historicidade das comunidades e escolas, considerando sua dinâmica social, econômica, produtiva e cultural?
- 03** No documento, há relação com a questão agrária baiana e local?
- 04** No decorrer dos texto, percebe-se referências às identidades locais?
- 05** Com base no projeto político pedagógico existente, quais são as finalidades da escola?
- 06** Em relação a Proposta Curricular, observa-se que está vinculada aos Programas ou a Política de Educação do Campo?
- 07** Os Projetos didáticos estão relacionados a realidade escolar e social?
- 08** O Projeto Político Pedagógico existente expressa a identidade das escolas do Subsistema de Maricoabo? Caso a resposta seja sim, quais são os elementos que caracterizam essa afirmação?

Observação: Fica a critério do grupo elencar outras questões que julgarem pertinente.

3º MOMENTO: Discussão da análise dos grupos, a partir do projeto político pedagógico como um todo.

4º MOMENTO: Lanche

5º MOMENTO: Discussão acerca do próximo encontro que provavelmente, acontecerá em fevereiro.

6º MOMENTO: Mensagem “SHALOM” – Felicitações de Final de ano.

Disponível em:

http://www.powermensagens.com/power-point-agradecimento/shalom_para_voce. Acesso em 10 de novembro de 2015.

B.9 PAUTA DO 9º ENCONTRO FORMATIVO DE PROFESSORES E GESTORES

Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



**9º ENCONTRO FORMATIVO COM PROFESSORES E GESTORES DO
SUBSISTEMA DE MARICOABO**

TEMÁTICA GERAL: “O Projeto Político Pedagógico da escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”.

PAUTA

12/02/2016

1º MOMENTO: Mensagem de Abertura: “A Vida é feita de Caminhos”.

Apresentação em Power Point

A vida é feita de caminhos...

...caminhos que levam

Caminhos que trazem sonhos, alegrias, tristezas, amores, esperanças.

De qualquer forma nada vem ou vai sem caminho.

O caminho é parte integrante de nossas vidas.

Já buscávamos percorrer caminhos.

Nossos primeiros passos foram treinados...

E aperfeiçoados para conquistar caminhos.

... Outros se perdem pelo caminho

Uns tiveram tudo para caminhar...

Outros, muita dificuldade para chegar.

E chegaremos ao ponto final.

Certamente nós educadores, fomos feitos

Para abrir caminhos,

Romper barreiras,

Ultrapassar limites e vencer.

2º MOMENTO: Reflexão com o grupo da mensagem

3º MOMENTO: Apresentação dos Resultados da pesquisa

4º MOMENTO: Discussão e validação dos resultados

5º MOMENTO: Avaliação dos encontros formativos

6º MOMENTO: Pronunciamentos

- Coordenadora Geral de Educação do Campo
- Equipe Gestora
- Docentes
- Palestrantes
- Mediadora

7º MOMENTO: Certificação

8º MOMENTO: Confraternização

APENDICE C: CERTIFICADOS

C.1- CERTIFICADO DOS PROFESSORES E GESTORES

	 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO Mestrado Profissional em Educação do Campo</p>	 <p>Governo de Valença Nossa terra, nosso orgulho PREFEITURA MUNICIPAL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p>	
	<h1>CERTIFICADO</h1> <p>Certificamos que _____</p> <p>_____ participou dos Encontros Formativos de professores e gestores do Subsistema de Maricoabo com a temática: “O Projeto Político-Pedagógico da Escola e sua Articulação com os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação do Campo”, promovido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Valença- Ba, no período de junho de 2015 a fevereiro de 2016, perfazendo um total de 60h.</p> <p style="text-align: right;">Valença- Bahia, 12 de fevereiro de 2016.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; vertical-align: bottom;"> <p><i>Débora Alves Feitosa</i> Vice- Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo</p> </td> <td style="width: 50%; text-align: center; vertical-align: bottom;"> <p><i>Maria Vanuzia de J. Oliveira</i> Secretaria de Educação do Município de Valença</p> </td> </tr> </table>		<p><i>Débora Alves Feitosa</i> Vice- Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo</p>
<p><i>Débora Alves Feitosa</i> Vice- Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo</p>	<p><i>Maria Vanuzia de J. Oliveira</i> Secretaria de Educação do Município de Valença</p>		

C.2- CERTIFICADO DE PALESTRANTES

	 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO Mestrado Profissional em Educação do Campo	 Governo de Valença Nossa terra, nosso orgulho PREFEITURA MUNICIPAL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
	<h2>CERTIFICADO</h2> <p>Certificamos que _____ participou como palestrante do ____ Encontro Formativo de professores e gestores do Subsistema de Ma- ricoabo com a temática: _____, realizado no dia ____ de _____ de 2015.</p> <p style="text-align: right;">Valença- Bahia, 12 de Fevereiro de 2016.</p> <p> <i>Débora Alves Feitosa</i> Vice- Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo </p> <p> <i>Maria Vanuzia de J. Oliveira</i> Secretária de Educação do Município de Valença </p>	

C.3- CERTIFICADO DA MEDIADORA

	 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO Mestrado Profissional em Educação do Campo	 Governo de Valença Nossa terra, nosso orgulho PREFEITURA MUNICIPAL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
	<h2>CERTIFICADO</h2> <p>Certificamos que <i>Maria do Rosário Santos Souza</i> participou como mediadora dos Encontros Formativos de professores e gestores do Subsistema de Maricoabo com a temática: “O Projeto Político- Pedagógico da Escola e sua Articulação com os Fundamentos Po- líticos e Pedagógicos da Educação do Campo”, promovido pela Uni- versidade Federal do Recôncavo da Bahia, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Valença- Ba, no período de junho de 2015 a fevereiro de 2016, perfazendo um total de 60h.</p> <p style="text-align: right;">Valença- Bahia, 12 de fevereiro de 2016.</p> <p> <i>Débora Alves Feitosa</i> Vice- Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Campo </p> <p> <i>Maria Vanuzia de J. Oliveira</i> Secretária de Educação do Município de Valença </p>	

APENDICE D: FOTOS DE MOMENTOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS













