

**MARIÂNGELA LINDNER FIGHERA**

**ESCOLAS MULTISSERIADAS: (RE) CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CAÇAPAVA DO SUL – RS**

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

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Gritti

**JAGUARÃO**

**2015**

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

FF471eFighera, Mariângela Lindner.

ESCOLAS MULTISSERIADAS: (RE) CONSTRUÇÃO  
DAS PRÁTICASPEDAGÓGICAS DOS  
PROFESSORES DE CAÇAPAVA DO SUL – RS/  
Mariângela Lindner Fighera.

72 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do  
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2015.  
"Orientação: Prof. Drª Silvana Maria Gritti".

1. Escolas Multisseriadas. 2. Prática Pedagógica.  
3.Projeto Político Pedagógico. I. Título.

**MARIÂNGELA LINDNER FIGHERA**

**ESCOLAS MULTISSERIADAS: (RE) CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CAÇAPAVA DO SUL – RS**

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

Área de Concentração: Educação

Relatório defendido e aprovado em: \_\_\_\_\_ de 2015.  
Banca examinadora:

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Gritti  
Orientadora  
UNIPAMPA

---

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes  
UNIPAMPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Conceição Paludo  
UFPEL

Dedico este relatório a minha amada mãe e irmãos, ao meu filho e marido pelas minhas ausências, aos professores que contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual, por serem a mim referências no Ensino Superior, todos foram meus maiores incentivadores e fontes inesgotáveis de apoio, amizade e presença.

## AGRADECIMENTO

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Agradeço a minha mãe Nadir Zair Lindner Fighera, heroína que me deu apoio, incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

A Prof. Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Gritti pela orientação e pelo apoio para que eu realizasse o curso de mestrado.

A todos os professores do mestrado, minha gratidão pela forma de conduzir o curso em todas as etapas de minha formação.

Ao Professor Dr. Lúcio Jorge Hammes pelo incentivo de sempre e a professora Dr<sup>a</sup> Conceição Paludo que aceitaram fazer parte da banca.

A todos os colegas de curso pelo convívio e pelos momentos de amizade.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos professores das Escolas Municipais do Campo de Caçapava do Sul pelo incentivo e dedicação as atividades do Projeto de Intervenção.

As amigas e colegas Elaine Flores, Maria Aparecida Azzolin e Luciane Bidinoto, agradeço pelo companheirismo, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho.

Mãe, irmãos, filho e marido! Valeu a pena toda distância, todo sofrimento, todas as renúncias... Valeu à pena esperar... Hoje estamos colhendo, juntos, os frutos do nosso empenho! Esta vitória é muito mais de vocês do que minha!!!

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.69).

## RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma produção do curso de pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa Campus/Jaguarão – RS. A pesquisa ação discutiu as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas multisseriadas de Caçapava do Sul, com o objetivo de contribuir na construção do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) destas escolas. Por esta razão foi possível refletir sobre o trabalho pedagógico dos professores nas escolas municipais multisseriadas desta cidade. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa. Os professores das escolas do campo foram os sujeitos da pesquisa, com aplicação de uma entrevista semi-estruturada. Foram sujeitos e protagonistas do/no processo de reconstrução do Projeto Político Pedagógico das suas escolas. Analisamos as práticas pedagógicas dos professores, os aspectos relativos aos saberes experienciais dos professores das escolas do campo. Através do diagnóstico foi possível detectar o problema e elaboramos o projeto de intervenção com cinco ações e os seguintes temas: contexto escolar, educação do/no campo, currículo, gestão democrática, práticas pedagógicas. Estes temas estão interligados no processo de fundamentação teórica reconstruindo do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo sob uma perspectiva emancipatória.

Palavras Chaves: Escolas Multisseriadas - Práticas pedagógicas - Projeto Político Pedagógico.

## **ABSTRACT**

This work is the result of a production of the postgraduate degree in Education, Professional Masters in Education of the Federal University of Pampa Campus / Jaguarão - RS. The action research discussed the pedagogical practices of teachers who work in multigrade schools in Caçapava do Sul, in order to contribute to the construction of the Pedagogic Political Project (PPP) of these schools. For this reason it was possible to reflect on the pedagogical work of teachers in multigrade public schools of this city. The research was characterized by a qualitative approach. The teachers of the field were the subjects, applying a semi-structured interview. Were subjects and protagonists of / in the reconstruction process of the Pedagogical Political Project of their schools. We analyze the pedagogical practices of teachers, the aspects related to the experiential knowledge of teachers in schools in the field. Through the diagnosis was possible to detect the problem and prepare the intervention project with five actions and the following subjects: school environment, education / field, curriculum, democratic management, pedagogical practices. These themes are intertwined in the theoretical basis rebuilding process of the Pedagogical Political Project of the schools in the field under an emancipatory perspective.

Key Words: multigrade schools - Pedagogical practices - Political Pedagogical Project.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 – Localização e números de professores/ alunos

Figura 2 – Professores que trabalham em uma escola ou mais

Figura 3 – Faixa etária dos entrevistados

Figura 4 – Nível de instrução dos professores

Figura 5 – Cronograma do Projeto de Intervenção

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
CEB – Camara de Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional da Educação  
CPM – Conselho de Pais e Mestres  
E.M.E.F. – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
FEMAPRO – Feira Municipal de Artesanato  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INDULAC – Indústria de Laticínio Caçapava Ltda.  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
P.P.P. – Projeto Político Pedagógico  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
SEDUC – Secretaria de Educação do Município  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	12
<b>1. O CONTEXTO DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO</b> -----	15
1.1 O município de Caçapava do Sul-----	15
1.2 A realidade das escolas do campo-----	17
1.3 O processo ensino aprendizagem -----	22
<b>2. REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO</b> -----	25
2.1 Os professores do campo e suas práticas pedagógicas-----	28
2.2 Pensando e analisando o Projeto Político Pedagógico-----	32
<b>3. AÇÕES CONSTRUIDAS E DESENVOLVIDAS COLETIVAMENTE</b> -----	37
3.1 Metodologia da pesquisa – intervenção-----	38
3.2 Analisando as ações -----	44
3.2.1 Princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo-----	44
3.2.2 A Gestão Democrática na escola do campo-----	51
3.2.3 Currículo nas escolas do campo-----	57
3.2.4 Relações interpessoais nas escolas do campo-----	60
3.2.5 Práticas pedagógicas dos professores -----	62
3.3 Avaliando o processo da pesquisa - intervenção -----	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	66
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> -----	68
<b>ANEXO</b> -----	71

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relatório crítico reflexivo de pesquisa e intervenção do curso vinculado ao programa de pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa de Jaguarão – RS oferecido para professores em cargo de gestão, atuantes na rede de educação básica, possibilitando aos profissionais qualificarem suas práticas, dialogando com os referenciais teóricos oferecidos pelo curso.

A Linha de Pesquisa 2 - Política e Gestão da Educação – Está voltada à qualificação das práticas de profissionais da educação que atuam na gestão de sistemas de ensino, em diferentes instâncias e âmbitos. A proposta inicial era construir uma proposta para as práticas pedagógicas dos professores. Observamos durante as discussões nas disciplinas, nos momentos de orientação e desenvolvimento do diagnóstico, que embora seja extremamente importante qualificar as práticas pedagógicas o que inquietava os professores do campo era a (re) construção do Projeto Político Pedagógico, fazendo com que propuséssemos repensar a proposta inicial. Realizamos reflexões e discussões sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas multisseriadas de Caçapava do Sul e neste processo fomos trazendo as discussões teóricas, necessárias e implicadas na reelaboração do P.P.P. da escola, contribuindo com aporte teórico, na (re) construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola do campo.

Assim, compreendemos como se organiza o trabalho pedagógico nas escolas municipais multisseriadas de Caçapava do Sul, as concepções teóricas que permearam a construção do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) das Escolas do Campo, que foi elaborado pela comunidade escolar em 2012 e do qual participei como coordenadora do Programa Escola Ativa e que agora retorno á discussão desta construção sob outras perspectivas fundamentadas no paradigma da educação do campo.

Desta forma, acompanhando o trabalho dos professores das escolas do campo de Caçapava desde 2010, quando fui convidada para coordenar o Programa Escola Ativa<sup>1</sup> no município. Na oportunidade fiz a formação em Porto Alegre pela UFRGS e multiplicava para as colegas, num total de 240 horas. Na época a

---

<sup>1</sup> O Programa Escola Ativa é um programa do governo federal que trazia como objetivo a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas do campo.

proposta foi aceita pelas professoras com muita alegria, porque nos depoimentos relatavam que estavam esquecidas pela Secretaria de Educação e que se sentiam sozinhas nas escolas multisseriadas.

A partir disso podemos entendemos porque o Programa Escola Ativa foi aceito pelos professores. Um dos seus objetivos era de “ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação”. (Brasil/MEC/SECAD, 2007, p. 16)

Após as leituras e discussões compreendi que o Programa Escola Ativa, proposto para as escolas multisseriadas rurais teve o intuito de se contrapor e neutralizar a ação transformadora do paradigma da educação do campo preparando para o trabalho industrial urbano. Ribeiro (2013) tem questionado este programa dizendo que é preciso compreender quais são as intenções do Estado em implementar uma política para qualificar as escolas do campo concomitante com a educação do campo que já havia sido aprovada pelo MEC (RIBEIRO, 2013).

As críticas ao programa são aquelas que historicamente têm sido feitas à educação rural, ou seja, a de que o Estado não considerou as necessidades sociais e culturais dos camponeses e que foi inspirado no modelo estrangeiro “Escuela Nueva” realizadas na Colômbia (RIBEIRO, 2013). Conforme a mesma autora, a “Escuela Nueva” valoriza os trabalhos manuais e caracteriza-se por um ambiente neutro de democracia, a formulação do projeto político pedagógico, voltado para a criança como recurso de aprendizagem, na formação dos professores e no material didático desassociado aos saberes da terra. (RIBEIRO, 2013). Pode-se dizer que o Programa Escola Ativa vem como uma proposta que despolitiza a educação do campo. Além disso, a capacidade de analisar criticamente o Programa Escola Ativa vem do processo de análise, reflexão do processo de construção dos P.P.Ps. das escolas do campo construídos sob os referências teóricos, da Escola Ativa, que colocavam a aprendizagem e a formação de professores, bem como os materiais didáticos como referências descoladas de uma realidade social política, cultural, econômica, ou seja, referências que não vinculavam a aprendizagem e a formação de professores com o projeto de sociedade que a originava.

Contraditoriamente, pode-se dizer que se o programa se contrapunha à educação do campo, no caso específico das escolas de Caçapava propiciou que os professores se encontrassem e trocassem experiências. Assim no decorrer do ano letivo de 2010, tivemos vários encontros, onde os professores colocaram suas experiências e ficamos conhecendo um pouco da realidade de cada escola. O

Programa já vinha com uma pauta semi-estruturadas pelo governo federal, mas tínhamos possibilidade de flexibilidade no planejamento. Uma das dificuldades que encontrei foi o acompanhamento das atividades dos professores, porque eu não estava no quadro da Secretaria de Educação e as visitas eram realizadas por outra pessoa que coordenava os professores, não havendo uma integração entre os estudos dos encontros e a prática em sala de aula.

Obtivemos alguma conquista durante o Programa Escola Ativa, entre elas foi à construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, que até 2011, tinham um único P.P.P. para todas as escolas do campo. Atualmente das seis escolas do campo quatro tem P.P.P. duas estão em construção. A construção deste P.P.P. foi dado sob os princípios e paradigma da educação rural<sup>2</sup> desencadeou no âmbito das escolas um processo que foi apropriado pela comunidade escolar numa construção efetiva e permanente de um projeto de escola do campo. É sob estes princípios que este projeto de intervenção contribuiu com subsídios teóricos de conhecimento e apropriação da realidade reescrevendo o P.P.P. sob outra perspectiva.

Assim em 2013 como coordenadora municipal das Escolas do Campo de Caçapava do Sul/ RS, várias foram as minhas inquietações na elaboração de um projeto diagnóstico para investigar as práticas pedagógicas dos professores das escolas multisseriadas a fim de compreender a “prática” e que prática os professores estavam concretizando a partir da construção, primeira do P.P.P. Perguntava-me sobre a prática desses professores. Estão coerentes com o Projeto Político Pedagógico de cada uma dessas escolas? E se estão, contemplam os princípios e a Legislação pertinente a Educação do Campo?

---

<sup>2</sup> O termo educação rural foi utilizado até a década de 1990, quando a luta dos movimentos sociais constrói uma nova concepção de educação do/no campo. Educação Rural está atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites e ligada ao latifúndio, grandes proprietários rurais e pecuaristas.

## 1. O CONTEXTO DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO

### 1.1 O município de Caçapava do Sul

O município de Caçapava do Sul tem como base de sua economia a mineração, a indústria, o setor primário na pecuária de corte e a agricultura.

O município conta com a Cooperativa Triticola Caçapavana, responsável pelo recebimento e comercialização de arroz, milho e outros cereais, desenvolvendo suas atividades para além das fronteiras municipais. Esta Cooperativa é um forte elemento aglutinador, propiciando condições especiais para o homem do campo. (<http://www.cacapava.rs.gov.br>) No entanto, sua estrutura e organização estão voltadas aos interesses do lucro do homem do campo que produz a partir da perspectiva do capital.

Caçapava de Sul conta com uma progressiva indústria caseira, onde destacam o vinho de laranja, a extração do mel, os doces e o artesanato em lã, encontrando espaço para a comercialização na Feira Municipal de Artesanato - FEMAPRO<sup>3</sup>. Na área da indústria destacamos a Indústria de Laticínios Caçapava Ltda. - INDULAC, que opera na coleta, beneficiamento e a distribuição do leite e seus derivados, responsável pelo surgimento de uma crescente bacia leiteira no município. Atualmente os produtores se organizam para formar uma associação, planejada, para o fortalecimento de todos. (<http://www.cacapava.rs.gov.br>) A localização da cidade é um dos fatores importantes para o desenvolvimento, pois é servida pela BR 292, ligando a Região das Missões ao Porto de Rio Grande, fazendo a ligação norte/sul – BR 290, de Uruguaiana a Porto Alegre – leste/oeste, BR 153, ligando a BR 290 à cidade de Bagé, privilegiando Caçapava do Sul com uma entrada via Uruguaiana e outra via Argentina, o que torna a cidade rota obrigatória nos caminhos do Mercado Comum do Sul MERCOSUL. (<http://www.cacapava.rs.gov.br>)

---

<sup>3</sup> Feira Municipal de Artesanato: Localizada na Rua Sete de Setembro, 605. A feira é fixa e mantém 28 estandes com diversos produtores com predomínio do artesanato local e a diversidade de produtos caseiros. Na Femapro ainda são oferecidos prestação de serviços (costureira e cabeleireira). Em outubro de 2012, a Femapro completará 14 anos de funcionamento.

A localização da cidade é um dos fatores importantes para o desenvolvimento, pois é servida pela BR 292, ligando a Região das Missões ao Porto de Rio Grande, fazendo a ligação norte/sul – BR 290, de Uruguaiana a Porto Alegre – leste/oeste, BR 153, ligando a BR 290 à cidade de Bagé, privilegiando Caçapava do Sul com uma entrada via Uruguaiana e outra via Argentina, o que torna a cidade rota obrigatória nos caminhos do Mercado Comum do Sul MERCOSUL. (<http://www.cacapava.rs.gov.br>).

Segundo dados do IBGE (2006) o município possui uma área total de 288.433,8 sendo esta área dividida em 4.691 propriedades. O maior número de propriedades está no limite de 10 a 50 hectares com 1862 propriedades, outro número significativo está no limite de 0 a 5 hectares com 798 propriedades, há apenas uma propriedade acima de 5.000 a 10.000 hectares. Podemos visualizar que a maior parte das propriedades é de pequenos produtores, havendo a necessidade de diversificar a produção para se manter no campo. A agricultura familiar aumentou no município de Caçapava do Sul, com o incentivo do governo federal, estadual e municipal.

Atender a demanda de alimentos saudáveis e em quantidade é um dos desafios para alcançar uma renda familiar que sustente o homem no campo. Com políticas públicas voltadas para os conhecimentos sobre sistemas de produção que proporcionem melhoria contínua das condições de vida de agricultores familiares garantindo renda e sustentabilidade ambiental, de modo que todas as potencialidades do estabelecimento de produção sejam aproveitadas sem prejuízos à natureza. As escolas e universidades têm um papel fundamental na construção destes saberes.

Em 2005 dentro do processo de expansão das universidades, desencadeado pelo Governo Federal, Caçapava do Sul foi contemplado com a instalação de um Campus da Universidade Federal do Pampa, com a proposta de que a universidade contribuiria para minimizar o processo de estagnação econômica, pois se partia do pressuposto de que a educação viabiliza o desenvolvimento regional, e que, portanto ocorreria a incorporação da região ao mapa do desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Assim, a expansão da educação pública superior em Caçapava do Sul, além de concretizar um antigo sonho da população, acena com a promessa de permitir que a juventude, ávida de *conhecimentos, permaneça em sua região de origem e adquira as informações* necessárias para impulsionar o progresso de sua região, no momento em que se

forma a mão de obra qualificada aumenta-se a auto-estima de seus habitantes, como consequência, o surgimento de novas famílias, cujos filhos vislumbrarão opções para que se desenvolvam sociedades cultural e economicamente independentes. (<http://www.cacapava.rs.gov.br>)

## 1.2 A realidade das escolas do campo

Na outra “ponta” do cenário educacional, de Caçapava do Sul o município possui seis distritos e neles estão distribuídas seis escolas multisseriadas, no ano de 2014, onde atuam quinze professores e um total de 135 alunos. Estas escolas resistiram ao processo de fechamento de escolas e a nucleação.

A sobrevivência destas escolas deve-se a singularidade de cada um dos distritos, por terem suas peculiaridades, bem definidas, uns em relação aos outros. Alguns se destacam pela agricultura, pela pecuária, mineração e os pontos turísticos que aparecem em quase todos os distritos mostrando a diversidade econômica explorada, refletindo na área educacional da escola do campo. O quadro 1 nos permite visualizar a distribuição de professores e concentração de alunos:

**Quadro 1. Localização e números de professores/alunos:**

ESCOLA	LOCALIDADE	DISTÂNCIA DA SEDE	Nº DE PROFESSORES	Nº DE ALUNOS
E.M.E.F José Luis Moreira	Vila Progresso	27 Km	01	16
E.M.E.F Padre Fidêncio	Rincão da Salete	24 Km	02	18
E.M.E.F Teodora da Fonseca	Esquina do Segredo	6 Km	03	21
E.M.E.F São Judas Tadeu	Estrada da Aviação	6 Km	06	45
E.M.E.F Lino Azambuja	Catacumbas	10 Km	02	19

**Fonte:** Secretaria de Educação/2013

Observa-se no quadro que quanto mais distantes da sede do município for a localização da escola, menos alunos, o que evidencia o esvaziamento do campo. Os

alunos das escolas multisseriadas são filhos de trabalhadores rurais, assalariados, pequenos agricultores nas propriedades das comunidades locais.

Vemos que estas diferenças não têm sido incorporadas pelas escolas, pois em 2005, foi elaborado um projeto político pedagógico comum a todas as escolas do campo e uma reavaliação de um único regimento padrão que foi elaborado em 2001 com “sugestões” dos professores, destas mesmas escolas. Atualmente das seis escolas quatro tem P.P.P. e duas escolas o projeto está em construção, o regimento continua único para todas as escolas do campo.

A estas escolas, situadas no campo, do município de Caçapava do Sul tem sido levado o P.P.P., o regimento e também seus professores. A maioria dos professores mora na cidade e se desloca para a escola no transporte escolar durante a semana. Poucos professores pertencem à comunidade escolar. Os que pertencem às comunidades pode-se dizer que no trabalho que realizam, também está ausente a singularidade da vida e do trabalho no campo. Realizam o mesmo projeto que os demais, os professores que moram na localidade não conseguem imprimir em seu trabalho, seu pertencimento ao campo.

A homogeneidade entre as diferentes comunidades, embora as singularidades também observadas nas formas e atividades de lazer, não são muito diferenciadas, participam de torneios, reuniões, dançantes, rodeios, carreiras, bingos, marcação de animais, etc. Os pais levam seus filhos nas atividades promovidas pela escola e nos eventos das comunidades vizinhas. A diversidade étnica também se faz presente nas escolas do campo deste município. Dentre esses grupos étnicos, destacam-se principalmente alemães, italianos e negros entre outros e na sua maioria são provenientes de famílias assalariadas, com a renda familiar de um salário mínimo. Desta forma a maior parte beneficiária dos programas sociais do governo federal recebe bolsa família. Alguns são empregados desempenhando funções de capataz, tratorista e diarista ou funcionários nas indústrias de calcário, pequenos produtores (agricultura familiar) e outros aposentados ou recebem auxílio doença. A faixa etária dos alunos é de seis aos quatorze anos.

Os alunos de cada uma das escolas do campo dependem de transporte para chegar até elas, devido à localização das escolas e a distância dos moradores todos os alunos, professores e funcionárias dependem do transporte escolar.

Quanto à organização da escola, existe o C.P.M. (Conselho de Pais e Mestres) em todos os estabelecimentos de Ensino das Escolas do Campo. Algumas escolas têm o Clube de Mães e o Conselho Escolar<sup>4</sup>.

O Círculo de Pais e Mestres e o Clube de Mães são instituições escolares criadas anteriormente ao conselho escolar, este C.P.M. instituído no bojo do processo de democratização das escolas trazido pela a LDB<sup>5</sup> (lei 9394/1996) que regulamenta, a partir da Constituição Federal de 1988, o princípio da gestão democrática e delega para os sistemas de ensino (nacional, estadual e municipal) a definição das formas de executá-lo (LDB, art. 3º, VIII e art. 14).

Embora a gestão democrática implantada legalmente, a participação dos pais na escola é pequena. Assim, o Conselho Escolar que deveria ser instrumento articulador do processo de participação e gestão da escola, pois é composto por todos os segmentos que a constituem ainda não se materializou como um espaço de vivência democrático. Isso se deve em parte a incapacidade da escola de criar mecanismos que viabilizem e garantam a participação efetiva, de todos, nos processos para a tomada de decisões e para a democratização das relações de poder escolar. O que se observa que mesmo com o conselho o C.P.M. não foi suprimido, porque o seu papel de arrecadador continua sendo essencial para as escolas, principalmente para as escolas do campo de Caçapava do Sul que não tem autonomia financeira, isto é, o recurso disponível é administrado pela mantenedora (Secretaria Municipal de Educação). Os conselhos escolares criam uma relação entre a instituição e os pais, através de reuniões trimestrais, o que não estimula a participação dos mesmos na vida escolar dos filhos. O papel do conselho escolar parece não ter sido assimilado pelas escolas, pois o mesmo toma para si a responsabilidade de organizar e proporcionar atividades de interação com o conjunto da comunidade com a realização de eventos.

---

<sup>4</sup> Conselho Escolar é o órgão colegiado da escola pública, com função deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica, ao qual cabe a vigiar o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da sua organização educativa, garantindo a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica. (BRASIL, MEC/SEB, 2004).

<sup>5</sup> **LDB Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O papel do conselho escolar parece não ter sido assimilado pelas escolas, pois o mesmo toma para si a responsabilidade de organizar e proporcionar atividades de interação com o conjunto da comunidade com a realização de eventos festivos, muitas vezes em detrimento de reuniões na escola. Na prática parece que o conselho não avançou, coexiste com o C.P.M. e ao mesmo tempo realizando o que C.P.M. fazia cuidando das questões administrativas e financeiras.

A participação das famílias na educação formal dos estudantes vai muito além do acompanhamento de boletins e de conversas com professores. O envolvimento direto dos pais no dia-a-dia da escola, acompanhando questões ligadas à administração e ao ensino pode ser vital para a melhoria da educação. A participação dos pais ainda é pequena, também devido à dificuldade de transporte, pois a maioria mora longe da escola e não pode utilizar o transporte escolar. Vemos o quanto a escola está distante dos seus sujeitos e chego a pensar que este distanciamento não é casual que segundo Luck é:

[...] no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LÜCK, 2002, p.18).

O que se consta é que o papel do gestor escolar é proporcionar um ambiente estimulador de participação da comunidade escolar possibilitando condições objetivas para tanto desenvolvendo a autonomia tão propalada.

A escola do campo apresenta certas peculiaridades relacionadas à infraestrutura, necessitando de reformas, ampliações e construções novas. O número de alunos em classe diminui gradativamente, contribuindo para o fechamento das escolas multisseriadas e ao tipo de formação do professor que não tem capacitação para atuar numa situação multisseriadas.

Esta constatação, afirmação que faço me reporta ao Programa Escola Ativa para questionar até que ponto este programa contribuiu para com uma formação de qualidade para os professores, destas escolas multisseriadas do campo?

O programa que se ocupou da aprendizagem dos alunos, portanto a formação do professor, não se ocupou também das questões materiais e objetivas destas escolas no que se refere aos múltiplos papéis que este cumpre na escola. Além de professor ele tem que se dedicar também a atividades administrativas da escola, como o serviço de secretaria, merendeira e faxineira.

Outro elemento importante, destas escolas, diz respeito aos recursos pedagógicos das escolas municipais do campo que necessitam de recursos pedagógicos e tecnológicos para que os educadores possam desenvolver aulas mais interessantes e conseqüentemente a aprendizagem aconteça com maior eficácia.

No conjunto das escolas do campo, observa-se uma hierarquização em relação às condições infra-estruturais, tanto físicas, como de disponibilidade de trabalhadores para contribuir e dar suporte para a concretização do projeto educativo. Estas dimensões, diferenciadas em cada uma das escolas e esta definição se dá a partir do número de alunos, o que deixa explícito que o critério é a quantidade de alunos em detrimento da qualidade da educação.

Quanto ao acervo, porque as escolas não dispõem de uma sala específica que se possa denominar de biblioteca, precisa ser ampliado. Os livros didáticos são escolhidos pelos professores, o pedido é enviado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), o qual envia diretamente para as escolas durante o programa Nacional do Livro Didático e muitas vezes também são doados das escolas da Zona Urbana, onde possuem em grande quantidade. Pode-se dizer que o acervo se constitui de livros didáticos e como vimos de “sobras” das escolas urbanas.

Outra questão preocupante é quanto ao atendimento educacional especializado (AEE), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento ao educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).” Nas escolas do campo os alunos da educação especial são matriculados no ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), na escola mais próxima da instituição.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Das seis escolas do campo, somente uma escola tem sala de AEE com profissional qualificado, as demais receberam o material para sala, mas não tem espaço físico, nem profissional especializado para trabalhar nas salas de AEE. Os

professores trabalham com os alunos incluídos com apoio da coordenadora da SEDUC que acompanha e orienta como trabalhar com alunos com deficiência. Alguns alunos frequentam a sala de AEE mais próxima da escola em turno inverso.

### **1.3 O processo ensino aprendizagem**

A implantação do ensino fundamental de nove anos trouxe avanços, como a oportunidade de rever concepções do ensino aprendizagem e práticas de avaliação, tornando esta realmente inclusiva.

(<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>)

Para ser inclusiva a escola deve avaliar a partir de observações, do processo de ensino e aprendizagem, sendo assim a escola compreende que os estudantes são diferentes na forma de aprender e na maneira de demonstrar esta aprendizagem.

(<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>)

As escolas multisseriadas possibilitam o convívio entre os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, construindo uma nova concepção de aprendizagem cooperativa, onde os alunos apóiam-se nos outros e no professor, valorizando os diferentes saberes.

De acordo com Mantoan, “trocas, contudo, implicam em desenvolvimento quando envolvem diferenças. De fato, trocas entre iguais não causam desequilíbrios e, portanto, não provocam avanços”. (MANTOAN, 2004, p. 67) As diferentes experiências, culturas e conhecimentos dos alunos e professores proporciona uma mudança de concepções que possibilita uma educação inclusiva.

Para que ocorra uma avaliação inclusiva deve-se começar reavaliando o conceito de alfabetização. Ver a alfabetização como algo além da codificação e decodificação de sinais, ou seja, como a utilização competente da tecnologia da escrita (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>)

A mudança de algumas concepções requer do professor uma postura crítica e reflexiva sobre a sua prática pedagógica, levando-o a estabelecer como fundamental a resolução de problemas em grupo, eliminando alguns conceitos e buscando novas alternativas para alcançar os objetivos.

Analiso que a sociedade tem que passar por transformações profundas e que somente através da educação é que vamos conquistar nossos objetivos. Na alfabetização é importante que os alunos aproveitem todas as oportunidades para valorizar a vida, o meio onde vivem e todas as pessoas que fazem parte desta

história. Conhecendo-se de maneira global, a criança poderá não só vivenciar situações reais, mas integrar-se como ser crítico, autônomo, questionando mudanças, atitudes e valorizando-se no seu desenvolvimento.

O letramento pode ser considerado uma prática social, a leitura e a escrita como meio de sobrevivência. Aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas seus significados culturais e com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade. O melhor método de alfabetização é aquele baseado na realidade.

Em uma entrevista no “Salto para o Futuro” Magda Soares diz:

“Porque sem dominar a leitura e a escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita, eles não têm um futuro garantido na vida de aprendizagem, para aprender Geografia, História, até chegar ao ensino superior. Sem essa base não é possível. E na vida pessoal, profissional também, porque, em nosso mundo, se a pessoa não está inserida no mundo da escrita dificilmente vence, ou até mesmo não vence.”

[http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=57](http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57)

Aprender a ler e escrever são modos de representar conceitos, ideias, pensamentos e a maneira pela qual esta representação é feita. Ou seja, o alfabetizado está diante do desafio que a espécie humana enfrentou: inventar um modo de representar estes conceitos, ideias e estes pensamentos. (SOARES, 2004)

Quanto à aprendizagem dos alunos, nos depoimentos dos professores; afirmam que procuram trabalhar de forma diferenciada respeitando o ritmo dos alunos e a realidade onde estão inseridos. No entanto, no trabalho proposto cotidianamente é difícil precisar a concretização destes princípios afirmados pelos professores. Por outro, os professores externam preocupações em manterem-se atualizados. Para isso buscam leituras de autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart entre outros. O que me leva a afirmar que o professor sente-se comprometido com a qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos, além das leituras que realizam as trocas de experiências entre eles onde debatem os problemas de aprendizagem e traçar estratégias para solucioná-los.

Os professores das escolas procuram relacionar os conteúdos às necessidades de aprendizagem dos alunos com ênfase a aspectos mais necessários a vida escolar dos mesmos, como leitura, produção de texto, conhecimentos matemáticos exercitando o raciocínio e valores sociais a serem preservados pela pessoa. Fazem estes uma tentativa de trabalhar interdisciplinarmente os conteúdos conforme explicitado no P.P.P. em vigência na escola.

Esta interdisciplinaridade, constante no P.P.P. das escolas inspira-se na concepção trazida pelos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) que questiona a segmentação dos diferentes campos de conhecimento. Buscando-se, por isso, os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e a sua abordagem conjunta, em uma relação epistemológica entre as disciplinas, isto quer dizer que as interconexões que acontecem nas disciplinas são causa e efeito da interdisciplinaridade (BRASIL, 1997). Os professores estabelecem relações entre as disciplinas, compreendendo interdisciplinaridade como conteúdos integrados. Propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas, mas a proposta metodológica dos PCNs é o que está escrito nos P.P.Ps. das escolas do campo que diz que a interdisciplinaridade é compreender as partes de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento.

A avaliação dos alunos das escolas do campo é realizada paralelamente, isto é, no dia a dia o professor observa e registra como está a construção do conhecimento dos alunos. No final de cada trimestre elabora um parecer descritivo do aluno da educação infantil até o 5º ano. Transformando os registros de avaliação em anotações sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento. Durante as aulas o professor registra em um caderno as observações que faz dos alunos em relação ao seu desempenho, ou seja, às respostas que elabora a partir das atividades que lhes são propostas elaborando um parecer descritivo de cada um dos alunos.

A ação avaliativa mediadora revela-se a partir de uma postura pedagógica que respeite o saber elaborado pelo espontâneo, partindo de ações desencadeadoras de reflexões sobre tal saber, desafiando-o a evoluir, encontrar novas e diferentes soluções as questões sucessivamente apresentadas pelo professor. (JUSSARA HOFFMANN, 1993, contracapa).

A motivação do trabalho escolar depende da confiança que o aluno tem nele mesmo e no professor, e para isso necessita adquirir um conceito sobre si mesmo, e professor, da autoconfiança alcançada, da liberdade e do respeito vividos no ambiente escolar. (FREIRE, 2000)

## **2. REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO**

A **educação no/do campo**, que remonta a década de 1980, marca a emergência de um novo paradigma frente à educação rural. A principal diferença entre ambas as concepções educacionais diz respeito a identificação da educação no campo com o ponto de vista, interesses e valores dos camponeses, trabalhadores rurais e grupos indígenas, portanto, guardando um salutar distanciamento em relação aos discursos estatais e/ou empresariais. (CALDART, 2002)

Esta mudança de perspectiva se deve menos a empatia e/ou maior sensibilidade dos educadores e pesquisadores em relação ao mundo rural e mais a visibilidade alcançada pelas populações rurais no cenário nacional (e mesmo internacional) nas últimas décadas. Ou seja, a educação do campo emerge no bojo das lutas dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2002)

É a partir deste processo de luta e de construção de uma proposta alternativa de educação que os sujeitos e as políticas públicas educacionais começam a se voltar para a educação do campo. São vistas como resultantes de demandas e participação de grupos e classes particulares, capazes de organização e mobilização que, em alguns casos, vai além dos marcos do Estado Nacional. A educação do campo surge no bojo dos movimentos sociais do campo e tem papel importante na criação dos projetos de desenvolvimento sustentáveis ligados a essa experiência. (CALDART, 2002)

Certamente que a consciência planetária de uma crise ambiental sem precedentes, o descrédito em relação às narrativas desenvolvimentistas, a valorização de patrimônios culturais e de identidades tradicionais também tem contribuído para a maior visibilidade e também para a valorização dos coletivos humanos que vivem no campo. (BOFF, 2009)

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

de direitos feitos em outras instâncias. Trata-se de criar condições para que estes coletivos estabeleçam e mantenham seus territórios. (HAGE, 2010)

Assim a escola se tornará mais próxima da vida e do trabalho destes sujeitos, na medida em que revendo sua estrutura pedagógica em termos de conteúdos, metodologia, avaliação, objetivos, técnicas e recursos possibilitem desenvolver nos alunos o senso crítico, preocupando-se com o desenvolvimento integral dos mesmos, levando em consideração o meio em que se insere. Uma das características da educação “rural” é a sala de aula multisseriada com várias séries, uma organização que requer muita inovação no método de ensino. Classes multisseriadas são heterogêneas e exigem práticas que atendam a alunos com diferentes características. (HAGE, 2010)

Conforme Arroyo (2004) A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Observa-se uma educação de subserviência ao capitalismo, camponeses sendo explorados, sem consideração com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência, de direitos humanos e cidadania.

Durante a pesquisa diagnóstica observamos que a prática pedagógica consiste no ensino da leitura da escrita e do cálculo, a partir do livro didático e não da realidade do homem do campo. Conseqüentemente, aprender torna-se um sinônimo de memorização e repetição.

Esta prática contrapõe-se substancialmente ao que nos ensina Paulo Freire: “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção do mundo”. (1997, p. 110) Se a escola do campo assume para si o papel de ser propriamente educativa, de formar hábitos de observação da natureza e estabelecer uma relação com o trabalho que caracteriza o campo de um lado e a terra e os animais de outro torna-se fundamental que o ensinar se torne sinônimo de instrumentalizar e criar condições para que os alunos possam intervir na sua realidade, no seu mundo. Para isso a escola precisa estreitar, cada vez mais, os vínculos que prendem a escola e a família da população do campo. Incentivando a permanência do homem do campo com direito a educação de qualidade.

O educador do campo precisa assumir uma postura humanista em defesa das pessoas e dos sujeitos que vivem única e exclusivamente do campo. Segundo a autora:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p. 20).

Os desafios dos educadores se agigantam frente às especificidades da Educação do Campo, percebe-se sua luta incessante em defesa da igualdade de direitos à educação de qualidade, exigindo políticas específicas e afirmativas para os sujeitos do campo, considerando que estes possuem uma dinâmica diferenciada dos sujeitos urbanos. Historicamente, a educação para os sujeitos do campo tem sido marginalizada e “a cultura reproduzida na escola é a cultura da classe social que detém o poder. A cultura rural não é considerada como cultura dominante, razão pela qual não figura no currículo” (GRITTI, 2003, p.133-134).

Desta forma, a escola, o currículo e os professores do campo refletem a realidade do urbano. Mas, os sujeitos do campo, procuram compreender a realidade rural, as contradições e possibilidades que emergem dos movimentos do campo e propõe uma nova proposta para estas escolas. Acredito que aliado a isso e a busca de interação com os movimentos sociais teríamos elementos importantes para lapidarmos questões relativas à escola.

Segundo o autor:

[...] se trata de elaborar uma proposta educativa que enfrente a precarização das condições existenciais da escola do campo, alicerçada na preocupação de elaborar um novo projeto de aprendizagem para essas escolas situadas num campo aberto as necessidades populares dos diferentes sujeitos, como também à construção de um planejamento no âmbito da relação entre o poder público, sociedade e universidade. (HAGE, 2010, p. 32)

A Educação do Campo é um desafio para toda sociedade, mas, infelizmente, o modelo escolar ideal ainda está longe de ser alcançado. O campo é um lugar de muitos saberes e que para alcançar a qualidade na educação, faz-se necessário conhecer e acreditar nos sujeitos, em suas potencialidades, valorizando sua realidade e seu ambiente.

Ser um educador do campo é encarar o desafio e fazer valer o direito à educação aos sujeitos do campo, abrindo reais oportunidades de auto realização pessoal e profissional, atendendo assim, as especificidades do homem do campo e o seu direito a terra, à educação, a uma vida mais digna, a segurança, a saúde, hoje

tão essenciais na vida de qualquer cidadão.

### 2.1. Os professores do campo e suas práticas pedagógicas

Baseado no objetivo específico da pesquisa diagnóstica realizei uma análise documental referente às características e formação dos professores das escolas multisseriadas, nos seguintes aspectos: idade, sexo, nível de formação, tempo de exercício do magistério, permanência no ambiente escolar e local de residência dos professores da escola do campo de Caçapava do Sul.

Segundo a análise dos documentos fornecidos no setor pessoal da Secretaria de Educação do Município (SEDUC), torna-se possível formular algumas considerações sobre o estudo desenvolvido.

A análise dos dados foi realizada com quinze professores, sendo que 99% dos professores são do sexo feminino, somente um professor do sexo masculino. A maioria dos professores realiza formação continuada oferecida pela SEDUC durante o ano letivo.

Dos quinze professores, oito trabalham em mais de uma escola, isto é 53% dos professores trabalham em outra escola e sete em uma escola, isto é 47%. Este percentual é bastante elevado e dificulta para que o professor tenha um conhecimento da realidade em que está inserido e segundo o relato da maioria dos professores “*falta tempo para um melhor planejamento*”.

#### Quadros Estatístico:

**Quadro 1. Professores que trabalham em uma escola ou mais.**



**Fonte:** Secretaria de Educação/2013

Quanto à faixa etária dos entrevistados tem-se que 27% pertencem à faixa etária entre 31 a 40 anos, 53% tem idade entre 41 a 50 anos e 20% tem idade entre 51 a 60 anos. Estes entrevistados trabalham em média 9 anos de serviço na escola.

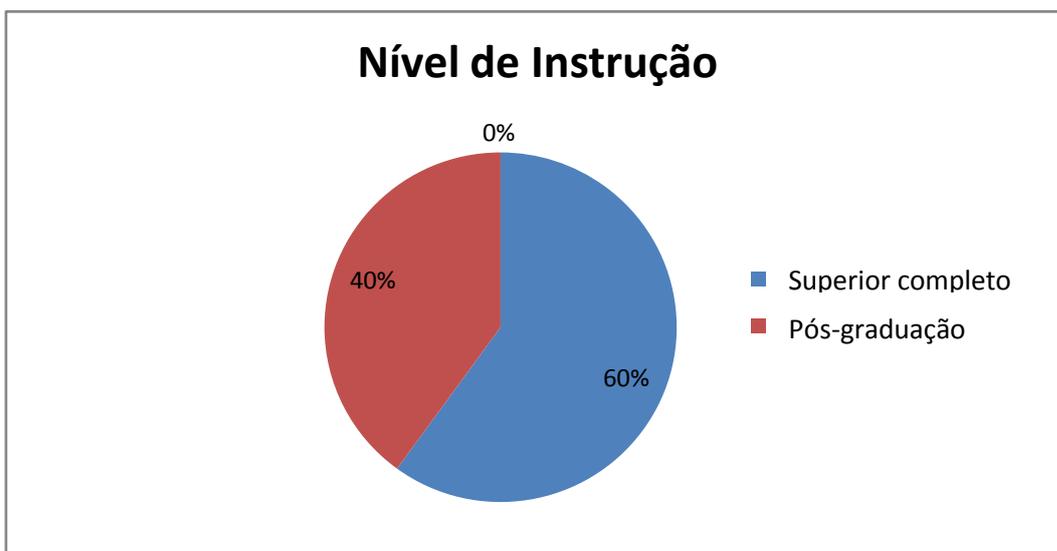
**Quadro 2 .Faixa etária dos entrevistados:**



**Fonte:** Secretaria de Educação/2013

Em relação à formação tem-se que 60% concluíram o ensino superior e 40% após concluir sua formação superior implementaram-na com um curso de pós-graduação. Observa-se que a o índice de formação dos professores das escolas do campo é considerado satisfatório sendo que a maioria são graduados e pós-graduados.

**Quadro 3 .Nível de instrução dos professores:**



**Fonte:** Secretaria de Educação/2013

Observa-se no quadro que a maioria dos professores são graduados em pedagogia e pós graduados em gestão e educação, isto é, tem habilitação para trabalhar com alunos de anos iniciais e atuar como gestores das escolas do campo. Mas nos relatos constatamos que as práticas permanecem não tiveram uma alteração substancial em relação ao que historicamente temos observado nestas escolas. Conforme os registros do “diário de campo” a maioria dos professores das classes multisseriadas divide as turmas de acordo com o ano e realizam um trabalho separado para cada turma, com diferentes propostas e temas de trabalho. Podemos considerar que os cursos de graduação não preparam o professor para trabalhar com classes multisseriadas, tornando a prática do professor fragmentada e sem contextualização.

Assim, quando questionado sobre a coerência de seu trabalho em relação ao P.P.P. da escola o professor “M” responde: “[...] tento trabalhar e colocar em prática os projetos da escola, de forma interdisciplinar dentro da realidade da escola, conforme a metodologia e os passos do P.P.P.”. No discurso o professor pressupõe que trabalha de forma interdisciplinar, mas nas observações realizadas durante a pesquisa constatou-se um trabalho integrado sem contextualização. Observa-se que na fala “os projetos da escola”, está subentendido que não são construídos pelos alunos, muitas vezes deixando de atender seus interesses e necessidades, para trabalhar os projetos que são propostos pela escola. A proposta é uma metodologia interdisciplinar, mas nas observações dos cadernos dos alunos, ainda prevalece à fragmentação.

No depoimento o professor “R” diz que: “[...] às vezes uma aula é realizada por todas as séries, outras vezes não tem nada a ver uma com a outra.”. A fragmentação aparece está presente nas práticas dos professores, contrapondo-se a uma metodologia interdisciplinar, baseada em projetos para atender as especificidades das escolas do campo, como consta nos P.P.Ps.

Em relação às perguntas referentes à elaboração do P.P.P. o professor “R” quando questionado sobre como foi à construção do P.P.P. respondeu: “Na montagem do P.P.P. realizei praticamente sozinho, mas ouvindo sempre as considerações e aspirações da comunidade escolar”. Esta fala não deixa dúvida de que o P.P.P. da escola foi uma construção individual e despolitizada em resposta a uma “imposição” que decorreu do próprio Programa Escola Ativa. Então, este projeto já nasce esvaziado de seu potencial transformador.

O professor “M” respondeu: “Foi um processo lento, devido à falta de horários para os encontros e a montagem final ficou com a equipe diretiva”. Mais uma fala que evidencia a não construção coletiva de um Projeto que se anuncia Político e Pedagógico, logo se pode intuir que os interesses dos trabalhadores do campo continua alijada da escola.

O professor “L” respondeu: “Foi elaborado no grande grupo da comunidade escolar. Eu ajudei fazendo os questionamentos necessários”. Observa-se nos depoimentos que a construção foi coletiva em parte, porque o relatório final foi realizado pelo (a) diretor (a), devido à falta de tempo e a participação dos pais. Gerando outros assuntos propostos que é a relação comunidade/escola e gestão democrática.

O mesmo professor “L” quando questionado sobre os princípios pedagógicos ficou pensativo por alguns instantes e respondeu: “Princípios pedagógicos hum... através da pesquisa, busco novidades para meus alunos para tornar as aulas mais aprazíveis, que traga a todos os dias para a escola com interesse em fazermos essa troca de saberes”.

O professor “T” respondeu: “Os princípios da multisseriada...seria...eu tento trabalhar a partir de projetos. Assim... vejo qual o interesse dos alunos, eu vou fazendo os projetos. Nos relatos os professores enfocam que trabalham com os interesses dos alunos, mas em nenhum momento colocam quais são estes interesses e se eles estão pautados nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo. Sendo necessária uma revisão teórica destes princípios no projeto de intervenção, estabelecendo relações com as práticas realizadas em sala de aula.

Quanto ao planejamento o professor “L” relatou: “Não possui um currículo adequado aos saberes e as necessidades dos alunos. Os professores que procuram adequar os conteúdos e valorização do meio em que vivem esses alunos. São raras as escolas que oferecem ensino fundamental completo para os alunos a maioria das escolas do campo só oferece os anos iniciais. As infraestruturas são bem precárias, espaço físico é algo preocupante ganhamos meios de tecnologia, mas espaço físico não comporta e nem professores especializados para dar o apoio que se faz necessários”. Este relato aponta algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores do campo, que necessitam de um planejamento mais amplo que poderá guiar os passos mais específicos do trabalho educativo. O planejamento é um meio para programar as ações, que devem estar relacionadas com o currículo e com as

práticas pedagógicas. Também é um momento de pesquisa, onde é necessário conhecer a realidade em que está inserido e avaliar constantemente este processo de construção (VEIGA, 2004).

## **2.2. Pensando e analisando o Projeto Político Pedagógico**

A Gestão Democrática é um dos fatores que a nova LDB nº. 9.394/96 ampara e direciona na educação brasileira. Um dos princípios que a LDB prevê é no Art.3 incisos VII – Gestão Democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

A Gestão Democrática visa a participação da comunidade escolar, e no seu bojo implica na constituição de conselhos escolares com instrumento capaz de viabilizar a participação da comunidade escolar na definição dos rumos da escola, inclusive na elaboração do Projeto Político Pedagógico.

O P.P.P. segundo Veiga (2004) é uma proposta global de trabalho educativo da escola envolve as dimensões: administrativo, pedagógico e financeiro, bem como as ações e estratégias para desenvolver o plano a curto, médio e longo prazo. Este deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo da escola. Ele é político porque assume um compromisso com os interesses reais coletivos da comunidade. É pedagógico porque visa cidadãos conscientes críticos e atuantes na sociedade.

O P.P.P. exercita a democracia com a participação ativa dos membros da comunidade, buscando alternativas para os problemas da escola. O projeto visa preservar sua totalidade, através da organização da escola como um todo, buscando a globalidade do trabalho pedagógico da escola.

A análise dos P.P.Ps. das escolas do campo de Caçapava do Sul evidencia em seu texto todo um embasamento legal que dá sustentação à sua elaboração e existência conforme a LDB 9394/96, a resolução CEB nº 01, de 03 de abril de 2003 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A Resolução CNE/CEB nº 4/ 2009, institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, dispondo, no art. 3º que a educação especializada se realize em todos os níveis, etapas e modalidades tendo este atendimento como parte integrante do processo educativo. Não consta no PPP a lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica e a lei nº 10.639/2003 que obriga ensino

de história e cultura afro. O texto traz explicita a preocupação de justificações legais em detrimento de explicitações políticas, econômicas, sociais, culturais e de projeto de desenvolvimento para o campo.

Constata-se que, legalmente, a escola tem autonomia de construir através do P.P.P. sua própria identidade. Isso quer dizer que os caminhos estão abertos para debates, diálogos, reflexões que levem a construção do Projeto Político Pedagógico sob a perspectiva dos seus sujeitos. Entendo que para isso a discussão e apropriação de conhecimentos teóricos que possibilitem novas leituras e compreensões em relação ao papel da escola são essenciais para se realizar uma nova construção.

Na dimensão pedagógica a prática do professor pode estar pautada em uma concepção de educação bancária ou uma concepção problematizadora. Baseado nos estudos em Freire (1987) a prática do professor na concepção bancária é uma ação mecânica, onde ele próprio torna-se objeto do processo pedagógico, transmissor de conteúdos, assumindo uma postura política de reproduzir a realidade social. Na concepção problematizadora o conhecimento está sempre sendo questionado. A relação professor e aluno são horizontais, onde o saber é construído coletivamente. O aluno compreende a realidade em que está inserido e busca transformá-la.

A cidadania só poderá ser constituída quando a educação respeitar as diferenças e diversidades do ser humano, construindo uma sociedade democrática e igualitária. O processo deve fornecer circunstâncias favoráveis para que o sujeito construa sua própria identidade, desenvolvendo todas suas potencialidades.

Para que o professor da escola do campo em conjunto com os pais e alunos construam uma nova escola, onde desenvolva integralmente o aluno e esteja sempre atualizado. A partir do momento em que o professor refletiu sobre o tipo de pessoa que ele quer formar irá, então, perseguir este objetivo, para formar um aluno aberto, crítico com uma educação horizontal e não um aluno calado, mudo, fechado, com uma educação vertical. Para a autora:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, p.13, 2004).

Consta-nos P.P.Ps. das escolas do campo de Caçapava do Sul uma reavaliação da proposta pedagógica a cada dois anos e também como é feita a avaliação dos alunos que é trimestral, com parecer descritivo é colocada como um processo contínuo e cumulativo. Consta que são realizadas práticas avaliativas, diagnósticas, investigativas, participativas, analisando o aluno de forma integral, levando em consideração sua bagagem cultural e as diferenças individuais. Ela é feita de forma constante e contínua no decorrer de todo o ano letivo, através das verificações dos conteúdos que estão sendo estudados. Avaliação formativa, que pretende acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos; esta é feita através de observação diária do P.P.P. da escola do campo.

Observa-se nas conversas dos professores que os critérios usados para avaliar os alunos são o desempenho, a autonomia, o interesse, responsabilidade, atenção, conhecimento da realidade, enfim, o aluno como um todo. Porém, o professor não leva em consideração o conhecimento, o saber que as crianças trazem de seu contexto. E na medida em que avaliam somente com testes, provas, competições e conhecimento adquirido em sala de aula ficam prejudicadas as dimensões que se referem a autonomia e ao conhecimento da realidade, uma vez que a realidade do campo não entra na escola do campo de Caçapava do Sul .

Na questão colocada de como o processo avaliativo deve ser realizado para levar o aluno a ter acesso ao conhecimento às opiniões se diversificaram e neste momento pode-se observar que a avaliação está ligada à prática do professor, pois eles colocaram suas opiniões de acordo com suas ações diárias como relataram alguns professores dizendo que consideram que o processo deve ser realizado em todos os momentos indo e voltando, de acordo com o ensinado como uma consequência de um trabalho em construção sem preocupação com a nota. A avaliação na maioria das vezes tem sido usada como instrumento de punição, de seleção e até de exclusão do aluno quando na realidade deveria fazer parte do processo ensino-aprendizagem, com o papel de ajudar a achar saídas para as dificuldades dos alunos.

Outros pontos a serem pensado são os conceitos relativos a currículo.  
Segundo o autor:

O currículo se constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 2013, p.11).

Há divergências ao conceituar currículo, devido à abrangência de temas e questões práticas, culturais, sociais e históricas. Devido estas divergências, cada vez mais o currículo ocupa um lugar de destaque nas questões pedagógicas. Os estudos e pesquisas desenvolvidos por Moreira sobre o currículo, no campo da pedagogia crítica, procuram mostrar como esse currículo segue os interesses de grupos, refletindo relações de poder na sociedade. A concepção de currículo que nos aparece P.P.P. das escolas do campo é muito vaga. Trata de um currículo que atenda as especificidades do homem do campo, que seja contextualizado e interdisciplinar, mas não tem suporte teórico para sustentar esta concepção.

No P.P.P. os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) não aparecem explicitamente, mas são especificados nos Planos de Estudos em forma de conteúdos, habilidades e competências, não contemplando as especificidades das escolas do campo, sendo que os Planos de Estudos são os mesmos utilizados nas escolas urbanas.

O que se pode ver que a valorização da experiência do aluno dando voz às culturas silenciadas pela escola, não se faz presente na escola do campo. A escola tende ao monoculturalismo selecionando as culturas que podem ser chamadas de hegemônicas para serem objetos de atenção, controlando impondo aquilo que deve ser considerado importante (MOREIRA, 2013).

A questão da origem dos estudantes e a discriminação que sofrem pelo fato de não serem da cidade, provoca tantos conflitos que nem mesmo entre os estudantes do meio rural as coisas são tranquilas e bem resolvidas. Segundo o autor:

Como o novo paradigma descarta a visão moderna de que ciência produz a única forma de conhecimento válido e verdadeiro, reconhece à existência de muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam (MOREIRA, 2013, p.23).

Na opinião do autor é por isso que a proposta do multiculturalismo, ou seja, a ideia de diferentes culturas conviverem, serem trabalhadas, problematizadas e representadas no currículo como uma possível saída.

A diversidade cultural não deve ser vista como um problema na escola, mas sim como a oportunidade dos alunos virem a conhecer o diferencial próprio de cada um e com isso tornando-os mais atentos aos anseios da comunidade. Quando se percebe algo indicado como problema, esse algo deve ser analisado como indicador de necessidade a ser atendida. Geralmente, essa necessidade se traduz em

considerar ritmos de cada indivíduo que aprende. Nem todos trazem as mesmas vivências e os mesmos interesses. (MOREIRA, 2013)

Ante a diversidade, e cada vez mais importante que o professor, enquanto categoria profissional e enquanto pessoa, pense, explicita valores e objetivos educativos. Segundo o autor:

[...] quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. [...] queiramos ou não vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural (MOREIRA, 2013, p.84-85).

Num país como Brasil, com toda a sua diversidade cultural, é impossível continuar-se alheio a isso. Sabendo que, não existe uma cultura melhor que a outra, mas sim culturas diferentes. Então, a cultura do campo deve constituir-se referência para as escolas do campo. Portanto, fundamentar a construção de um Projeto Político Pedagógico do campo.

A relação entre a escola e comunidade proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é de inserção e de pertencimento. Nos seus diferentes documentos aponta-se a necessidade de um processo que vá transformando a visão tradicional da escola como uma instituição fechada, alheia a vida dos alunos e ao que se passa na comunidade. Aparentemente, pode-se dizer que os PCNs orientam a construção de um P.P.P. identificado com seus sujeitos. No entanto, não podemos nos descuidar do esvaziamento e banalização do processo de construção de identidade da escola com compromisso político para com seus sujeitos. Esta concepção vem aos poucos sendo construída pelos professores. Nos encontros podemos refletir e discutir sobre este assunto e concluímos que através dos referenciais estudados e o diálogo entre os colegas estamos caminhando e construindo novos conhecimentos o que pode levar a uma mudança de paradigmas. Ou seja, penso que se vai construindo paulatinamente as condições objetivas para protagonizarmos uma educação do campo.

Para isso, é necessário que a escola veja a si mesma como parte integrante da comunidade onde está inserida e que a comunidade veja a escola como uma instituição sua, na qual pode e deve participar e cuidar. A escola é uma instituição pública que pertence a todos e, portanto, depende da atuação e do compromisso de todos.

### **3. AÇÕES CONSTRUÍDAS E DESENVOLVIDAS COLETIVAMENTE**

O projeto de intervenção foi elaborado coletivamente, embasado no levantamento de dados, articulando estratégias para reconstruir o P.P.P. e melhorar a prática pedagógica dos professores das escolas multisseriadas. Uma das propostas do grupo foi realizar reuniões itinerantes nas escolas do campo, para conhecer as diferentes realidades e experiências buscando lutas comuns e específicas de cada comunidade.

O diagnóstico foi constituído com a participação dos sujeitos pesquisados e a pesquisadora. Foram realizados nove encontros em 2013. Durante estes encontros várias foram às inquietações dos professores relatadas nas avaliações e nas conversas informais que tínhamos nos decorrer das atividades. Realizamos visitas nas escolas de forma casual para observações, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas multisseriadas.

Segundo os depoimentos dos professores, são várias as dificuldades encontradas nas escolas do campo, entre elas está à distância das casas até a escola, infraestrutura inadequadas, participação dos filhos nas atividades laborais da família, descontinuidade na formação dos professores, ausência de biblioteca, distanciamento do mundo digital e do acesso à internet, transporte escolar precário, a dificuldade de trabalhar com várias séries ao mesmo tempo, participação da família na construção do Projeto Político Pedagógico.

O projeto de intervenção proposto e concretizado teve o objetivo de contribuir para a implementação do P.P.P., para que as escolas possam dar continuidade com outro patamar de entendimento teórico, visando uma nova forma de ver e fazer a educação do campo. Uma escola que seja referência para a comunidade escolar, que ofereça formação, que se forme e constitua a partir da ação e construção dos seus sujeitos, os trabalhadores do campo e seus filhos que promova atividades culturais, que garanta a formação continuada dos professores e que trate o estudante como um sujeito que tem sua própria história, vivencia e desafios(FREIRE, 2000).

O diagnóstico desta pesquisa teve a intenção de continuar o diálogo e instrumentalizar a reconstrução dos P.P.Ps. das escolas do campo com uma metodologia de encontros dialógicos, este procedimento é respaldado no teórico Paulo Freire, que afirma que a essência da prática educativa problematizadora é o

diálogo, onde através da palavra os sujeitos se humanizam. Com a intenção de formar sujeitos capazes de exercitar a leitura, atribuir significados, analisar suas práticas e discutir com os outros, sentimos a necessidade de atividades pedagógicas que contemplem a dialogicidade. No projeto de intervenção foi previsto seis ações que foram realizadas no início de abril de 2014 e finalizadas em dezembro, sendo que a última ação, A realização de uma Jornada Pedagógica com as escolas do campo não foi possível realizar devido a dificuldades administrativas. A execução das ações foi mediadora, onde aconteceu uma relação dialógica para relato de experiências, debates possibilitando a construção do conhecimento.

A intervenção teve como alicerce cinco eixos temáticos tendo o Projeto Político Pedagógico como fio condutor: Contexto Escolar, Práticas Pedagógicas, Gestão Democrática, Relações Interpessoais e Currículo que foram conduzidos num processo dialógico e coletivo nas seis escolas multisseriadas.

A ação formativa se deu com os professores envolvidos diretamente no projeto de intervenção, mas a reconstrução do Projeto Político Pedagógico e a reflexão sobre a prática pedagógica, contaram com a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

A intenção que sustenta é a reflexão/ação/reflexão, sobre as práticas pedagógicas e sua relação com os P.P.Ps. das escolas, buscando reconstruir uma proposta pedagógica voltada para as especificidades das escolas do campo.

A Secretaria de Educação contribuiu para desenvolver o projeto, fornecendo transporte para os professores até as localidades que foram visitadas.

### **3.1. Metodologia da pesquisa - intervenção**

A proposta metodológica deste trabalho está fundamentada nos princípios da pesquisa ação do tipo qualitativa por entender que a pesquisa ação em si mesma implica em um compromisso com o grupo envolvido como também, obrigatoriamente propicia a mudança de práticas e condições, ou seja, a pesquisa ação implica e possibilita a intervenção e a mudança. Por isso, esta pesquisa partiu da construção elaboração do problema com o levantamento de dados, análises de documentos, tabulação de informações, do diálogo com os participantes da pesquisa para construção do projeto de intervenção e busca de alternativas para as possíveis mudanças ou solução do problema.

A realização desta pesquisa com objetivo de diagnosticar a relação e a importância do P.P.P. como instrumento de implementação de um novo projeto de

educação nas escolas do campo uma vez que foi elaborado, pelas escolas, no ano de 2012. Com uma proposta de educação do campo nas escolas de Caçapava do Sul, me apoiei nos princípios da pesquisa ação tanto para a elaboração do diagnóstico quanto para a concretização da intervenção realizada. Por entender que numa pesquisa ação desde a investigação é participante, pois quem pesquisa tem e mantém vínculo com os sujeitos. (BRANDÃO, 1999) E por entender, também que esta pesquisa propicia uma interação dialética entre teoria e prática. Ainda porque valoriza os diferentes saberes e proporciona aos grupos populares compreenderem seus problemas e buscar alternativas para solucioná-las. O autor afirma que:

Quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história. Antes da relação pessoal da convivência e da relação pessoalmente política do compromisso, era fácil e barato mandar que 'auxiliares de pesquisa' aplicassem centenas de questionários apressados entre outros que, escolhidos através de amostragens ao acaso 'antes', seriam reduzidos a porcentagens sem sujeitos 'depois'. Isto é bastante mais difícil quando o pesquisador convive com pessoas reais e, através delas, com culturas, grupos sociais e classes populares. Quando comparte com elas momentos redutores da distância do outro no interior do seu cotidiano. [...] (BRANDÃO, 1999, p. 12)

O projeto diagnóstico foi realizado nas classes multisseriadas da rede municipal de Caçapava do Sul-RS, tendo em vista que estou atuando como coordenadora das escolas do campo neste município, considerando pertinente um levantamento de dados referente ao objeto de estudo que são as práticas pedagógicas dos professores e os P.P.Ps. das escolas do campo.

No decorrer do desenvolvimento deste projeto foi utilizada uma bibliografia correspondente à Educação do Campo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo, dados estatísticos e documentos oficiais como Projeto Político Pedagógico das escolas multisseriadas.

Durante o ano de 2013 realizei várias visitas as localidades conhecendo um pouco da realidade de cada comunidade escolar. Organizamos reuniões mensais, onde o diálogo e o debate estiveram presentes gerando uma discussão dos resultados, identificando com os pesquisados temas que foram considerados prioritários, para engendrar a tarefa de reconstrução dos P.P.P., das escolas, sob outras perspectivas, ou seja, a da educação do campo buscando estratégias para solucionar os problemas. As reuniões eram organizadas mensalmente e tínhamos como pauta os assuntos que eram sugeridos pelos professores nas reuniões anteriores, através do "diário de campo" individual, onde era registrado o que os

professores aprenderam e o que queriam aprender, o que eles planejam fazer, comentários, dúvidas e uma auto-avaliação de como foi a sua participação. Segundo Freire:

A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas. Educadora e educandos se obrigariam, diariamente, a anotar os momentos que mais os haviam desafiado positiva ou negativamente durante o intervalo de um encontro ao outro. (FREIRE, 1997 p.56).

Optamos pelo registro individual por entendermos que este tinha um importante potencial e para analisar os relatos dos professores. Os dados do diário de campo dos professores foram agrupados por temas e descritos e interpretados os relatos orais, sempre com a participação de todos envolvidos na pesquisa ação, dando ênfase na análise dos conteúdos. Registramos o processo de evolução das aprendizagens nas falas posteriores aos encontros realizados e nos diários de campo dos professores.

Durante as reuniões foram surgindo várias discussões e inquietações, onde os professores relatavam as dificuldades que tinham em trabalhar com várias turmas, com diferentes níveis de aprendizagem. Nos “diários de campo” os professores descreviam a necessidade de reconstruir P.P.P como uma alternativa de construção de uma nova proposta pedagógica que contribuísse para melhorar a prática pedagógica dos professores das turmas multisseriadas. De acordo com Lima “diário de campo” é: “[...] é uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos”. (LIMA, 2007, p.03)

O diário de campo é um instrumento de pesquisa que foi utilizado durante as reuniões para registrar e refletir sobre as situações vivenciadas com o depoimento e observações das práticas pedagógicas dos professores. Este processo contribuiu para a organização e planejamento do projeto de intervenção, onde foi elaborado um roteiro de discussão que foi flexível de acordo com os interesses pertinentes ao contexto. No final dos encontros os professores registravam suas reflexões pessoais sobre as aprendizagens construídas, abordando o que eles aprenderam, como pretendiam aplicar estes conhecimentos, quais as dúvidas que surgiram durante o encontro, quais temas que queriam aprofundar no próximo encontro e como foi a sua participação. Seguindo estes questionamentos os professores faziam uma avaliação, com objetivo de redirecionar os conhecimentos apreendidos para a prática pedagógica e articular outros assuntos para o próximo encontro.

Uma análise dos dados coletados nas entrevistas e observações, analisando as informações, relacionando a concepção dos professores com o referencial teórico do presente trabalho. As entrevistas são redigidas com fidelidade a fala dos professores, utilizando-se letras para identificar os sujeitos da pesquisa, reservando o direito a preservação da identidade, previsto na ética de pesquisa.

Uma análise documental para traçar um perfil dos professores do campo, onde foi solicitada a permissão para a busca de documentos da Secretaria de Educação (SEDUC) e dos P.P.Ps. das escolas multisseriadas do campo. Através das observações foi realizado um levantamento da infraestrutura e do material didático utilizado nas escolas multisseriadas do campo. Analisei os quatro P.P.Ps. das escolas multisseriadas com um quadro de avaliação, onde constatei os itens que estavam ou não presentes nos projetos e os que teriam que ser reavaliados, estabelecendo alguns critérios que foram analisados como: filosofia, concepções, objetivos, metas, estratégias, metodologias e avaliação no P.P.Ps. das escolas do campo de Caçapava do Sul.

A intervenção teve como alicerce cinco eixos temáticos:



Os cinco eixos temáticos: Contexto Escolar, Projeto Político Pedagógico, Práticas Pedagógicas, Gestão Democrática, Relações Interpessoais.

Nos encontros de formação somente os professores estiveram envolvidos, mas a reconstrução do Projeto Político Pedagógico e a reflexão sobre a prática pedagógica, contam com a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

A intenção é a reflexão/ação/reflexão, sobre as práticas pedagógicas e sua relação com os P.P.Ps. das escolas, buscando reconstruir uma proposta pedagógica voltada para as especificidades das escolas do campo.

Esta proposta de intervenção foi construída coletivamente com os professores que também indicaram sugeriram para sua concretização a realização de encontros mensais itinerantes nas escolas do campo, para conhecer as diferentes realidades e práticas dos colegas e buscar estratégias para reconstruir uma Proposta Pedagógica que atenda as especificidades do campo. O objetivo da intervenção foi o de contribuir com debates que dizem respeito ao P.P.P. para que as escolas possam dar continuidade no processo de reconstrução dos seus PPPs.

Os professores foram os envolvidos diretamente no projeto de intervenção, mas a reconstrução do Projeto Político Pedagógico, o Plano de Ação e os Planos de Estudos contam com a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

A Secretaria de Educação foi parceira para desenvolver o projeto, fornecendo transporte para os professores até as localidades que foram visitadas.

As cinco ações realizadas na proposta de intervenção tiveram o P.P.P. como fio condutor para representar teoricamente e praticamente o conjunto do trabalho da escola. Os elementos que foram sugeridos pelos professores para serem analisados durante os encontros e serviram para favorecer a reconstrução dos P.P.Ps. foram as seguintes temáticas:

A primeira ação foi sobre a temática do contexto escolar no âmbito local, municipal e regional, construindo com os professores algumas concepções de sociedade, escola, homem, currículo, educação, ensino-aprendizagem, conhecimento, avaliação. A realidade do município e as especificidades das localidades de inserção das escolas foram alguns pontos abordados no estudo tendo como referencial a Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e Miguel Arroyo (2004). No debate tratamos do papel da educação do campo, os objetivos e os princípios filosóficos e pedagógicos. O papel do professor, a relação com a comunidade escolar e as especificidades das escolas multisseriadas. Este trabalho buscou a reflexão das distintas formas de organização

do projeto político pedagógico e os processos participativos de aprendizagem de ação social para a transformação.

A segunda ação tratou a temática da gestão democrática, com alguns questionamentos iniciais sobre o que gestão e o que é democracia. Qual a relação interna na escola, a relação externa com os órgãos gestores da educação no município e a relação com a comunidade. O debate estava pautado nos referenciais de Heloisa Luck (2000) e Ilma Veiga (2004). O trabalho em equipe foi um dos assuntos que emergiram no diálogo com os professores e a importância da participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar.

A terceira ação tratou sobre currículo escolar, onde nos questionamos o que entendemos por currículo, qual a organização curricular que possibilita atingir a educação que se quer e qual a avaliação da aprendizagem que condiz com isso, a relação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação do processo ensino aprendizagem contemplando a especificidade das escolas multisseriadas. Estes questionamentos foram respaldados nos referenciais de Antonio Moreira (2003) e Silvana Gritti (2003). O debate proporcionou a reflexão sobre as relações entre currículo e cultura, possibilitando a construção do conhecimento como característica de uma escola democrática, que reconhece a diversidade cultural como elemento primordial do processo de ensino aprendizagem.

A quarta ação teve como temática as relações interpessoais e as práticas restaurativas. O tema foi sugerido no encontro anterior que emergiu da necessidade de trabalhar com a afetividade dos professores. Contamos com a presença da orientadora educacional da Secretaria de Educação do Município que realizou uma dinâmica no primeiro momento, após fizemos o debate embasado nos ensinamentos de Paulo Freire (2000-1987).

A quinta ação tratou as práticas pedagógicas e o papel do planejamento coletivo na escola. Os relatos de experiências dos professores contribuíram para a reflexão inicial e os questionamentos que surgiram durante o debate foram sobre a importância do planejamento, o conceito, os níveis, como avançar no planejamento coletivo e os desdobramentos para as classes multisseriadas. Utilizamos como referencial teórico os ensinamentos de Paulo Freire (2000) e Salomão Hage (2010). Os resultados obtidos foram à ação-reflexão-ação, levando em consideração três dimensões do planejamento: a realidade, a finalidade e a mediação dos professores. No final articulamos o que foi debatido e aprofundado anteriormente, dando sentido

para reorganização do P.P.P. como processo, algo vivo, em movimento e feito permanentemente pelos sujeitos.

O objetivo do projeto de intervenção foi considerado alcançado pelos professores, porque gerou reflexão e debates fundamentais para que as escolas possam dar continuidade a reconstrução dos P.P.Ps. tendo uma compreensão melhor da realidade e suporte teórico para respaldar a construção coletiva das propostas pedagógicas das escolas do campo contemplando as suas especificidades.

Este trabalho proporcionou uma série de reflexões dos professores. Uma das reflexões é que a escola tem um papel social desde seu início e que através da participação de todos os segmentos na construção do Projeto Político Pedagógico será possível construir uma escola democrática e comprometida com os sujeitos que a constituem.

Para isso a escola precisa construir espaços de diálogo e de participação no dia a dia de suas atividades, de forma a permitir que a comunidade escolar se torne sujeito efetivo, de sua construção. Ou seja, a escola não será democrática a partir de fora, a partir das determinações legais, mas sim a partir de dentro, de si mesma, com a construção/criação de mecanismos, instrumentos, espaços de discussão e conhecimento. Desta forma os conflitos cotidianos serão enfrentados nas escolas, sob a perspectiva da construção de novas relações, novos valores.

Para que essa perspectiva possa ser efetivamente implementada, é necessário conhecer, compreender romper com os modelos e as soluções impostas para as escolas. Implica em ressignificar o espaço escolar, com a discussão de novos paradigmas, no caso a educação do campo.

A capacitação do profissional da educação e a formação de grupos de estudos são de fundamental importância para este processo de transformação, renova as esperanças e busca uma qualidade de educação.

## **3.2. Analisando as ações**

### **3.2.1 Princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo.**

Compreender melhor o contexto das escolas do campo e os princípios que norteiam a educação do campo foi um dos temas propostos pelos professores no diagnóstico, tendo em vista que a maioria respondeu nas entrevistas que tinham pouco conhecimento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

No primeiro encontro com os professores das escolas do campo organizamos em semicírculo, realizamos uma acolhida com a mensagem de “Bom Dia”, discutimos com os professores o resultado da pesquisa diagnóstica e o cronograma do projeto de intervenção que foi desenvolvido durante o ano letivo.

**Quadro4: Cronograma do Projeto de Intervenção**

<b>Descrição da Atividade</b>	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	A G O
Elaboração do Projeto de Intervenção	X	X						
Revisão teórica	X	X	X	X	X	X	X	X
Encontros Itinerantes nas escolas do campo				X	X	X	X	X
Rever os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo.				X				
Refletir sobre a relação escola e comunidade.					X			
Fomentar a Gestão Democrática						X		
Analisar as práticas pedagógicas e metodologias.							X	
Jornada Municipal das Escolas do Campo							X	
Reconhecer a importância do planejamento. (Re) construção do PPP.								X

O cronograma teve algumas alterações, porque estava previsto terminar em agosto, devido alguns problemas administrativos e reivindicações dos professores pelo o piso salarial, optaram em assembléia a não participar dos projetos da secretaria de educação, as datas foram alteradas. Neste processo o que me chamou atenção que embora tenhamos realizado um esforço de construção coletiva, percebe-se que os professores não se sentiram sujeitos e partícipes do projeto/processo. Digo isso pela deliberação que tomaram de não participar “dos

projetos da secretaria”, ou seja, continuaram identificando-o com a Secretaria de Educação. Os professores representados pelo sindicato optaram em não participar das atividades da SEDUC enquanto o prefeito não apresentasse um cronograma de pagamento do piso nacional. Sendo que estas negociações tiveram um período entre agosto e setembro, impossibilitando as ações do projeto de intervenção.

No segundo momento surgiram várias ideias sobre os princípios da escola do campo, os professores fizeram suas colocações e escrevemos no quadro ideias, sobre a importância de valorizar os diferentes saberes, conhecer a realidade em que está inserido, trabalhar com conhecimentos do cotidiano dos alunos.

Após realizei a sistematização com slides colocando alguns conceitos de educação do campo e os princípios com uma metodologia dialógica, onde os professores falaram e escreveram sobre suas concepções de escola, aluno, professor e família.

A história da Educação Brasileira nos mostra que os trabalhadores do campo têm, ao longo do tempo, sido relegados a uma educação utilitarista e funcional ao modelo de desenvolvimento da sociedade capitalista. (GRITTI, 2002) Este processo contemporaneamente tem sido questionado e tensionado pelos movimentos sociais do campo e pelos sujeitos envolvidos. A escola não tem sido para todos. Contrariamente concluída apenas por uma minoria. O índice de abandono e repetência soma-se ao trabalho precoce, de muitas e muitas crianças em idade escolar.

Analisando as falas dos professores constatamos que a maioria tem como concepção de escola do campo aquela que valoriza realidade dos alunos e constrói conhecimentos. Uma escola inclusiva, que atende a diversidade com uma estrutura flexível para todos os alunos inclusive e os com necessidades educativas especiais. O professor da escola do campo deve conhecer e valorizar o meio onde a escola está inserida, que construa uma relação de pertencimento para poder construir uma aprendizagem, que valorize os sujeitos do campo. A concepção de família segundo os professores a escola terá êxito se mobilizar os todos os segmentos da comunidade escolar, oportunizando-lhes participação e comprometimento com a implantação de um currículo vivo, que contemple as especificidades do campo.

No aspecto legal, atualmente, nenhuma criança em idade escolar pode ficar fora da escola. A Lei prevê que todas têm direito ao acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino. Diz a Constituição Federal de 1988 no Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, que a educação, direito de todos do estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para ao trabalho, portanto, estabelece grandes responsabilidades para os estados e municípios. Juntos devem viabilizar o melhor para o Ensino Fundamental.

O grande problema da educação como um todo e da brasileira, em particular, é que ela, claramente, diz formar para a vida e ocultamente, vai selecionando, classificando as pessoas para serem incluídas ou excluídas. A cidadania só poderá ser constituída quando a educação respeitar as diferenças e diversidades do ser humano, construindo uma sociedade democrática e igualitária. (ARROYO, 2004)

Nas falas dos professores percebe-se que o objetivo principal é educar, porém educar não é só informar, mas uma busca constante da identidade individual e coletiva do nosso aluno. Quando refletimos, encontramos nossa verdadeira identidade, a razão de ser, a razão de existir. Nesta busca conhecemos os alunos a sua história, podendo, assim respeitá-los e estabelecer diálogos valorizá-los e entende-los melhor. (CALDART, 2002)

Conforme LDB 9.394/96 da Educação Nacional é a aprendizagem e o conhecimento do aluno que o auxilia na organização escolar, incentivando o estudante a decifrar, usufruir e reconstruir o mundo em que está inserido, para que ele seja capaz de ter uma visão ampliada do real vivido e das formas adequadas para sua transformação.

O processo de aprendizagem precisa fundamentar-se em circunstâncias favoráveis para que o sujeito construa sua própria identidade, desenvolvendo todas suas potencialidades. É fundamental que a educação concorra para desenvolver uma consciência crítica no indivíduo. (CALDART, 2002)

Após os estudos os professores refletiram sobre os princípios das escolas do campo e mudaram algumas concepções e práticas educacionais construídas para o ambiente rural, que atenda as especificidades do campo, que o currículo seja vivo, que a comunidade participe ativamente das questões culturais, políticas e educacionais da escola, possibilitando entenderem os interesses e projetos sociais que animam essas práticas e discursos e, por aí, conferir aos alunos subsídios para que esses possam fazer suas próprias escolhas e juízos frente a sua realidade. Mas também valorizar suas identidades e modos de vida, construindo uma cidadania plena isto é, que ultrapassa a concepção de sujeitos consumidores de direitos feitos

em outras instâncias. (CALDART, 2002) Trata-se de criar condições para que estes coletivos estabeleçam, mantenham seus territórios e lutem pelos seus direitos.

Existe uma tendência dominante em nosso País, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora do lugar almejado pela modernidade. (ARROYO, 2004)

Garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo é de fundamental importância. Como também, colocar em prática uma proposta educativa que ali se desenvolva com o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo, será um desafio. (ARROYO, 2004)

Assim a escola do campo se tornará um lugar potencializador de aprendizagens, revendo sua estrutura pedagógica em termos de metodologia, avaliação, objetivos, técnicas e recursos que possam desenvolver a partir dos alunos o senso crítico, preocupando-se com o desenvolvimento integral dos mesmos, levando em consideração o meio rural em que estão inseridos.

Paulo Freire (1997) propõe uma instrumentalização que subsidia o aluno no processo ensino aprendizagem, tendo em vista alterações na prática social. Portanto, na visão dele devemos considerar a experiência de vida e do contexto para construir um processo pedagógico eficiente. Através da participação coletiva o aluno constrói conhecimentos, procedimentos e atitudes cumprindo duas condições essenciais: conteúdos significativos e uma atitude favorável do aluno para sua aprendizagem relacionando o que aprende com o que sabe, participando organizadamente e ativamente para a democratização da sociedade.

O professor da escola do campo compreende o saber empírico do aluno, problematiza e o desafia como seres no mundo e com o mundo, como uma dimensão do saber. Não como único e adequado o que levaria a discriminação desta comunidade rural, mas como um saber construído e que tenha eficácia própria na vida e no trabalho para os alunos. (FREIRE, 1997).

Aluno e professor são sujeitos do processo educacional, com uma prática problematizadora da realidade em que estão inseridos, fundamentada nos princípios norteadores das escolas do campo. Ambos terem uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula adotando uma postura de pesquisador crítico, procurando refletir constantemente na totalidade, não como conhecimento petrificado. (FREIRE, 1997)

Conhecê-lo para educar é, portanto tornar sujeitos capazes de serem críticos, com pensamentos criativos e transformadores, sujeitos que se posicionem frente a realidade, que defendam seus pontos de vista.(FREIRE, 1997) Sujeitos que situam seu eu frente aos outros, que enfrentam os conflitos e as contradições buscando administrá-las, coordenando as diferentes ideias criando e descobrindo novos relacionamentos que expliquem a realidade em que vivem.

Entendo que uma educação do campo precisa viabilizar a construção social do conhecimento e que se faz pelo diálogo e pela interação em sala de aula. Segundo o autor: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 1997, p. 109) Os professores através do diálogo com a comunidade, estão construindo coletivamente relações entre os conteúdos, o meio físico e social, ressignificando os P.P.P. das escolas. É importante que eles participem da elaboração das estratégias pedagógicas e didáticas, sendo conscientes e atuantes diante das diversidades. Durante os encontros realizados com os professores algumas estratégias foram construídas como: quem são os sujeitos, em que contexto eles se encontram, quais são os problemas enfrentados no cotidiano e traçamos ações baseadas neste diagnóstico, como trabalhar com problemáticas que vão emergir das reflexões críticas sobre as relações do homem com ele próprio e o mundo. Consideramos que para a aprendizagem se efetivar os conteúdos precisam estar conectados a fatos sociais, políticos, econômicos e históricos.

O professor não é o detentor do conhecimento, mas um mediador que orienta, desafia o aluno a construir o conhecimento, respeitando o ritmo de cada um e promovendo o desenvolvimento pessoal e social em contexto democrático, conquistando a autonomia necessária à sua emancipação.

Paulo Freire (1987) propõe uma instrumentalização que subsidia o aluno no processo ensino aprendizagem, tendo em vista alterações na prática social. Portanto, na ótica de Freire devemos considerar a experiência de vida e do contexto para construir um processo pedagógico eficiente.

Após estas reflexões os professores tiveram um intervalo para o café, onde conheceram a escola e ficaram encantados com a estrutura e a organização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lino Azambuja. O diretor contou um pouco da história da comunidade que é de origem italiana e que algumas famílias ainda produzem vinho artesanalmente, também colocou que tem um frigorífico perto em que a maioria dos pais trabalha, alguns são pequenos agricultores. Uma das

dificuldades encontradas segundo o professor é que as famílias não incentivam os filhos a estudarem.

No retorno para o diálogo os professores continuaram falando sobre as dificuldades encontradas nas escolas do campo, onde a estrutura física de algumas escolas está muito precária e que algumas não têm funcionária para fazer a merenda e a limpeza. Estas questões estão sempre presente nos encontros e influenciam na aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o professor tem que sair da sala para preparar a merenda. Quanto a estrutura física também é um fator agravante, porque os alunos preferem estudar em uma escola que esteja em boas condições e acabam se deslocando para escolas da cidade. Nesta conversa os professores concluíram que algumas dificuldades são comuns e outros particulares de cada comunidade, segundo os professores o Projeto Político Pedagógico tem que contemplar estas especificidades do campo.

O primeiro desafio é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que educação está presente nessa oferta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade. (ARROYO, 2004)

No final distribuí uma folha com o “Diário de Campo” que tinha como objetivo registrar as reflexões pessoais sobre a aprendizagem dos professores construída no nosso encontro.

Os professores gostaram muito do projeto de intervenção e que os encontros mensais são muito importantes para troca de experiências e conhecer a realidade das outras escolas. Consideraram os assuntos importantes para conhecerem mais sobre as diretrizes operacionais, os princípios e história do homem do campo.

A participação dos professores foi satisfatória, sugeriram temas para serem trabalhados nos próximos encontros. Como o cronograma é flexível e sujeito a alterações, combinamos um encontro sobre inclusão e dificuldades de aprendizagem. Consideramos o tema pertinente e relevante para ser discutido tendo em vista que estamos recebendo vários alunos com deficiência.

Os alunos com deficiência pela complexidade seu processo de desenvolvimento precisam de estímulo adicional, bem como, adaptação de currículo e de metodologia por parte do professor e da escola para que suas necessidades

educacionais especiais sejam trabalhadas e assim alcancem seu pleno desenvolvimento e autonomia para a vida cotidiana. (MANTOAN, 2012)

Embora a educação especial e o processo de inclusão das pessoas com deficiência possuam todo um amparo legal, na prática, dentro das escolas muitos aspectos ainda precisam ser mudados para que o atendimento a esse alunado se realize integralmente e para que a inclusão aconteça de maneira efetiva. Principalmente com relação à capacidade dos professores e demais profissionais da educação visando à recepção do aluno com a necessidade educativa especial.

Segundo o depoimento a maioria dos professores da rede regular não está preparada para receber o aluno com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem e realizar um atendimento adaptado a esse educando e, levando-se em consideração o grande número de alunos que geralmente compõem cada turma, é necessário o trabalho do profissional especializado, da sala de atendimento de educação especial (AEE).

A sala de AEE constitui-se como o espaço dentro da escola regular onde o educador realiza o atendimento ao educando com necessidade educacional especial que se configura público de educação especial (deficiência mental, visual, auditiva, física e intelectual, altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento).

Atualmente das seis escolas multisseriadas somente uma possui sala de AEE as demais receberam material do Ministério da Educação e Cultura (MEC), mas não tem espaço físico nem profissional para atuar na sala.

O profissional responsável pela sala de AEE deve possuir curso de formação e aperfeiçoamento na área da educação especial para tratar com mais propriedade acerca das dificuldades apresentadas por seu alunado e dar suporte necessário aos demais profissionais envolvidos na vida escolar e social da criança com necessidade educacional especial.

No final do encontro combinamos a próxima data e o local na E.M.E.F. São Judas Tadeu e a pauta que sobre Gestão Democrática e o PPP.

### **3.2.2 A Gestão Democrática na escola do campo**

A Gestão Democrática surgiu no diagnóstico quando os professores relataram que os pais participam pouco das atividades da escola, principalmente na construção do Projeto Político Pedagógico.

O segundo encontro das escolas do campo na E.M.E.F. São Judas Tadeu. A diretora mostrou a escola para as professoras convidadas e contou um pouco da

história da sua criação, na época com uma professora que atendia cinquenta alunos de turmas multisseriadas.

Podemos observar que a escola atualmente tem uma estrutura física razoável, mas a diretora relatou da necessidade de um refeitório e uma quadra de esporte para os alunos. As professoras da escola relataram que os pais participam das atividades da escola que envolvem a comunidade escolar com a finalidade de desenvolver a autonomia e o compromisso com o coletivo.

Após estes relatos fomos para sala onde começamos o encontro com uma mensagem “Pinguins, trabalho em equipe” assistimos ao vídeo e abrimos para debate. Este vídeo abriu o debate sobre: O que seria um trabalho em equipe? O professor R respondeu: *“Que um trabalho em equipe é aquele que todos fazem parte do mesmo objetivo e que buscam valorizar cada indivíduo, possibilitando a troca de experiências e conhecimentos.”* Colocaram sobre a importância de trabalhar em equipe, pois significa compartilhar numa mesma direção.

Aproveitando a discussão do vídeo fiz outros questionamentos sobre: Como seria este trabalho em equipe na escola? A professora M respondeu: “Temos que respeitar a ideia dos outros, acharem uma forma de resolver os problemas juntos.” Mostrei a diferença do trabalho em equipe de trabalho coletivo, salientando que na escola precisamos de trabalho coletivo e que as equipes em um determinado momento podem ser uma estratégia de trabalho.

Neste encontro os professores demonstraram saber a importância da comunidade no processo de construção de uma escola efetivamente democrática. Partimos dos relatos dos professores referentes ao o relacionamento do professor com a comunidade escolar e todos foram unânimes em dizer que é de suma importância.

Entendem também que o educador não realiza seu trabalho sozinho precisa da comunidade para desenvolver seu trabalho de forma mais completa. Aqui se percebeu que falta avançar para uma consciência crítica em relação à participação da comunidade na/da escola, digo isso pela análise dos exemplos trazidos pelos professores que são os seguintes: como manter a escola, ajudar na sua conservação e colaborar no progresso educativo dos alunos. Este relacionamento deve ser claro, aberto e qualquer dúvida e ser esclarecido em reuniões. O sentido utilitário da família é expressado na fala deste professor. Que disse: “Nenhum trabalho com o aluno frutificará sem o auxílio da família. Se estamos querendo formar alunos sadios, precisamos dar uma educação sadia, buscando na

criança o que ela tem de bom. Este é o ponto de partida: valorizar a família”.(PROFESSOR B)

Na transcrição da fala pode-se sentir que não é somente o sentido utilitário que ainda permanece arraigado no professor, mas também uma percepção higienista em relação à educação.

Analisando a fala dos professores observamos que a participação da comunidade neste processo educativo é de fundamental importância, tendo em vista que todos têm condições e direitos de descobrir novos caminhos. Somente através da ação conjunta da comunidade escolar é que mudaremos os rumos sociais.

É possível observar que os professores ainda não compreenderam que a atual proposta de autonomia que segundo Freire está: [...] “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. (FREIRE, 2000, p.11) A escola procura conquistar esta autonomia através das vivências, das decisões tomadas com a comunidade escolar. Para que os sujeitos conquistem sua autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. É necessário um sujeito ativo e consciente, não há libertação com sujeitos passivos. Segundo o autor: "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1983, p.32). A escola é um novo e importante espaço de construção coletiva, do qual faz parte o compromisso diante de decisões assumidas. Ainda que se saiba que isso não depende exclusivamente do corpo docente, compreende-se que a conquista da autonomia se dá como um processo e, neste sentido, a prática, discutida, investigada, é que vai consolidando novos modos de agir.

Baseando-se nestes referenciais teóricos, no segundo momento realizamos a sistematização através de slides, onde estabelecemos uma relação da prática com a teoria, baseada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos ensinamentos da autora Ilma Veiga.

Os sistemas de ensino asseguraram às escolas autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) traz como finalidade o pleno desenvolvimento dos estudantes e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ela garante o cumprimento imediato do instituído em artigos que tratam das possibilidades de organização pedagógica, abre espaço e possibilidade para que se implemente uma escola do campo. Assim, no artigo 23 encontramos que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Na organização curricular segundo a LDB, Art. 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A Gestão Democrática é um dos fatores que a nova LDB nº. 9.394/96 ampara e direciona a educação brasileira, nos próximos anos. Um dos princípios que a LDB prevê é no Art.3 incisos VII – Gestão Democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Segundo Veiga: A Gestão Democrática visa à participação da comunidade escolar e conselhos escolares e a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.)

O P.P.P. é político porque assume um compromisso com os interesses reais coletivos da comunidade. É pedagógico porque visa cidadãos conscientes críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Este deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo da escola. (VEIGA, 2004).

O P.P.P. é uma proposta global de trabalho educativo da escola envolve eixos: administrativo, pedagógico e financeiro. Administrativo porque possibilita a escola gerir seus planos e contribuir na tomada de decisões tornando o espaço escolar participativo e democrático. É pedagógico porque busca a identidade, a ideologia, a função social, a avaliação da escola, fator essencial do P.P.P. E financeiro quando a escola recebe recursos financeiros e utiliza para efetivar seus planos, podendo ser total ou parcial. Total é quando a escola administra todos os recursos e parcial quando tem que administrar apenas uma parte dos recursos, ficando o restante para o sistema de ensino. (VEIGA, 2004)

O P.P.P. é uma jornada importante segundo os professores porque busca a organização do trabalho pedagógico em sua globalidade. Também na organização da sala de aula, que permite a escola conquistar autonomia, buscando sua identidade, vendo a escola como um espaço público, um lugar de debates e diálogos coletivos.

No intervalo os professores relataram as dificuldades que algumas escolas têm dos pais não participarem das atividades ou quando participam acham que está tudo muito bom. Analisando as falas informais percebemos que o trabalho com a comunidade escolar requer uma reflexão sobre quem são estas pessoas que vivem no campo e o que querem, isto é, quais os projetos que eles têm de vida. Como é a escola atualmente? Como é a escola que sonhamos? Os professores colocaram que para ressignificar uma nova organização, precisamos de um referencial que fundamente a construção e/ou a reavaliação do P.P.P. pressuposto de uma teoria pedagógica crítica e variável, que parta da prática social e que seja comprometida a solucionar as dificuldades e resolver problemas.

O importante é definir que, para construir um processo participativo com distribuição do poder, não é suficiente pedir sugestões e aproveitar aquelas que pareçam simpáticas ou que coincidam com pensamentos ou expectativas dos que coordenam: é necessário que o plano se construa com o saber, com o querer e com o fazer de todos.

A participação no planejamento é fundamental para a nação que tem consciência de seu papel na construção da cidadania. A construção da igualdade social, a redução das desigualdades econômicas, a ampliação do espaço da cultura nacional e o respeito à diversidade. O reconhecimento do direito à diferença e a ampliação do conceito de cidadania, não apenas vinculado aos que vivem na cidade. A educação aparece como um direito constitucional a ser assegurado a todos os brasileiros, como condições para a formação humana e para o exercício da democracia.

Sendo que esse deve estar em constante reavaliação; essencial para o crescimento participativo do grupo e para a concretização do processo de planejamento.

No final realizamos uma avaliação, através do “diário de campo” e concluímos que este trabalho nos deu uma série de elementos para reflexão. Para que se consiga efetivar as mudanças desejadas na educação, no ambiente escolar e garantir uma aprendizagem de qualidade, aos filhos dos trabalhadores do campo, é preciso transformar. Entretanto, transformar concepções e mudar a prática exige muito estudo para fundamentar as atividades na escola, para conseguir entender e intervir na realidade, realizando a verdadeira leitura do mundo. (FREIRE, 1997)

Sendo assim, a escola passa a ser vista como um local real de construção de conhecimentos capaz de contribuir para desenvolver sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade melhor.

Conceitos básicos sobre a visão de sociedade onde se insere e os novos paradigmas educacionais segundo Paulo Freire: Valorização da cultura, homem é um ser histórico. Educar para a conscientização, ler a palavra para ler o mundo, relações afetivas, democráticas e a coerência. As definições das especificidades do campo, da organização escolar, visão da escola como construtora da cidadania, as ambigüidades dos saberes docentes, são determinantes da dimensão da qualidade desejada na educação.

Na LDB encontramos garantias para as especificidades de organização de escolas rurais, ou seja, na letra da lei no Art.28 diz que é possível a escola buscar uma organização própria.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o CNE (Conselho Nacional da Educação) vêm estabelecendo políticas públicas, por pressão e força dos movimentos sociais organizados, que propalam respostas às necessidades do campo. Pressuponho que estas leis e resoluções, podem abrir um importante caminho, que poderá ser seguido, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a cidadania possa ser o alicerce, de uma educação democrática de qualidade para todos.

Contraditoriamente, o que se vê na prática cotidiana é a implementação do controle do Estado sobre o ensino público, que estabelecendo um padrão nacional para a organização e funcionamento das escolas sem prévia consulta da comunidade e dos sujeitos envolvidos homogeniza, padroniza e desqualifica as singularidades que provém da especificidade da cultura dos diferentes grupos sociais. Contrariando na prática o que diz o Art.28 da LDB, o qual fundamenta a organização das escolas do campo.

O Conselho Nacional de Educação, através da resolução CND/CEB1, de 03 de Abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básicas nas Escolas do Campo no Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo,

considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, que garante às escolas uma gestão democrática, o que pode vir a constituir-se em mecanismo que possibilite estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

A resolução CNE/CEB nº. 1, de 03/04/2002 estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo e reconhece que o campo deve ser considerado território de programação e investimentos técnicos e pedagógicos diferenciados, superando a cultura arraigada historicamente na sociedade brasileira que imagina o campo ou como espaço exótico ou ambiente marcado pelo atraso, por incapacidade natural de seus habitantes (ARROYO,2004).

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

Cabe a todos um planejamento baseado na confiança e na qualidade da organização, em uma gestão democrática, participativa e comprometida com o conhecimento e associada a uma prática pedagógica mediadora e promotora do desenvolvimento do conhecimento.

O Projeto Político Pedagógico procura estabelecer quais as necessidades sociais, de acordo com a sociedade e o momento histórico onde se inclui. Dentre estas necessidades, sem dúvida, emerge as questões de qualidade de vida e das definições mercadológicas, que configuram um dos novos paradigmas educacionais emergentes, a importância do contexto social em que o movimento de aprendizagem se estabelece, no âmbito da relação do homem com o mundo e na objetivação do homem com o mundo do trabalho. Este posicionamento vai permitir a reconstrução do P.P.P. como objetivo da escola e se dará pela inter-relação dos sujeitos envolvidos diretores e equipe pedagógica, professores, alunos e comunidade externa, em processo sem determinantes hierárquicas, mas de acordo com as diferentes esferas de responsabilidades.

### 3.2.3 Currículo nas escolas do campo

O tema currículo surgiu com os relatos dos professores nas entrevistas, que consideravam o currículo uma lista de conteúdos. Esta concepção limitada de currículo nos levou a aprofundar o tema neste encontro.

A terceira ação realizamos na E.M.E.F. Dona Teodora da Fonseca, com a pauta sobre o currículo nas escolas do campo. Os professores foram recebidos pelos colegas da escola, a diretora mostrou as salas de aula, conversou um pouco sobre as dificuldades que enfrenta no cotidiano escolar como o transporte aos sábados, as estradas intransitáveis, alunos com dificuldades de aprendizagem e a estrutura do prédio que poderia ser melhor. Contou sobre a história da escola e o tempo que trabalha naquela localidade.

No segundo momento começamos os estudos com uma reflexão sobre “o que é currículo?”. A professora R relatou que: *“Currículo são todas as atividades desenvolvidas nos anos em que o aluno estuda. O currículo deve conter uma base de conteúdos, que pode variar de acordo com as necessidades dos alunos”*.

No relato o professor enfoca que trabalha com as necessidades dos alunos, mas em nenhum momento coloca quais são estas necessidades e se elas estão pautadas nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo.

A professora S disse: *“Que o currículo deve ser organizado de acordo com a realidade local e especificidade da turma, para abrir os horizontes na vida do nosso aluno”*.

A professora M disse: *“Eu entendo que seriam conteúdos necessários para cada ano. O currículo precisa ser flexível e adequado para cada região. Deve ser significativo e que faça a diferença na vida do aluno”*.

Nos depoimentos da maioria dos professores observei que a visão de currículo é bastante limitada, atribuindo a concepção de lista de conteúdos e objetivos a serem trabalhados em um determinado ano. Baseados neste entendimento fizeram alguns questionamentos durante os relatos levando os professores a reflexão. Qual o tipo de sociedade que temos e queremos no meio rural? Qual o perfil do sujeito em formação? Quais os saberes que os sujeitos possuem para o desenvolvimento no campo? Quais conteúdos devem ser priorizados no currículo das escolas do campo?

Estes questionamentos permearam a reflexão e o debate entre os professores, reelaborando o Projeto Político Pedagógico e o currículo das escolas

do campo. O diálogo e a articulação com as comunidades estarão em sintonia com os projetos da escola desenvolvendo a autonomia e a participação dos sujeitos tornando-se protagonistas da transformação social.

Este momento de reflexão e debate possibilitou repensar as práticas educativas e curriculares nas escolas do campo, buscando as especificidades e necessidades vivenciadas pelos camponeses. Os questionamentos levaram os professores a refletir sobre suas práticas educativas e que são conteudistas e as disciplinas são fragmentadas. Buscam relacionar as disciplinas, mas o trabalho é separado por disciplinas. O currículo é o mesmo das escolas urbanas, com uma parte diversificada, que atende as necessidades dos alunos da localidade.

O currículo para as escolas do campo será flexível, aberto ao imprevisto, ao criativo, ao novo, em ação. O que da vida a essa perspectiva é o professor aberto ao convívio, permeável às mudanças e interações. Segundo o autor, formar um profissional crítico, inovador, que trabalhe a diversidade é uma maneira do currículo ser vivo nas escolas:

[...] o que se propõe é a formação de um profissional tanto capaz de analisar criticamente sua prática, a fim de aprimorá-la e de desenvolver-se como de conscientizar seus estudantes da diversidade cultural de nossa sociedade e de incentivar o questionamento das relações de poder envolvidas na construção dessa diversidade (MOREIRA, 2013, p.89-90).

Além da necessidade de formação continuada do professor, a partir de um currículo permeado pelas contradições e não simplesmente linear outro tema bastante discutido atualmente é a relação escola e comunidade. Esta relação é colocada, por muitos pesquisadores, como uma resposta a muitas interrogações e também como a possibilidade de promover uma educação de mais qualidade. A forma como a escola se relaciona com a comunidade é vista como garantia da permanência das crianças nesta e também como a solução de problemas de violência e vandalismo nas escolas etc. (MOREIRA, 2013).

O projeto educacional das escolas do campo exige dar um olhar diferenciado ao processo de ensino e aprendizagem, este requer se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Tendo que manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas para se ter possibilidades de sucesso no ensino não quer dizer que devemos omitir o fracasso, pelo contrário, significa conseguir desenvolver o que se propôs. Valorizar os saberes que os alunos trazem de casa, aguçar a curiosidade, despertar a vontade de transformar a realidade. (MOREIRA, 2013).

Podemos pensar em um currículo que contemple a relação com o trabalho na terra que desenvolva o amor a terra e ao processo de cultivá-la como parte de identidade do campo o currículo precisa trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vive educador e educando e às opções sociais em que estão envolvidos.

É importante que se pense uma prática mais direcionada ao processo emancipatório, onde o professor seja autor de suas experiências e que diminua a lacuna que existe entre a teoria e a prática. Questionamentos, pesquisas e avaliações dos professores e especialistas em educação poderão servir de subsídios para construir uma pedagogia que priorize a educação.

O resultado do encontro foi considerado satisfatório, porque proporcionou momentos de reflexão, questionamentos e estudos dos referenciais teóricos sobre currículo, ampliou os conhecimentos e mudaram algumas concepções sobre o assunto. Segundo o “diário de campo” os professores escreveram que currículo é muito mais do que uma lista de conteúdos, se refere ao contexto social, político, cultural e histórico e quais os procedimentos didáticos que sustentam a prática do professor. A reflexão crítica sobre currículo é constante, surgindo sempre problemas e questionamentos.

### **3.2.4 Relações interpessoais nas escolas do campo**

A quarta ação foi realizada na E.M.E.F. José Luis Moreira, com a pauta sobre relações interpessoais, coordenado pela orientadora educacional. Iniciamos as atividades com uma dinâmica em círculos ao som de uma música suave fizemos um relaxamento, após ela apresentou a Cristal, uma girafa de pelúcia, que foi escolhida como símbolo do amor, por ter o coração maior de todos os animais. A orientadora esclareceu que quem tivesse com a Cristal teria o poder da palavra e que os demais deveriam ouvir sem interferir. Somente quem está segurando o objeto tem o direito de falar sobre seus sentimentos naquele momento.

Todos têm o direito de passar a vez, ninguém pode sentir-se pressionado para contribuir, mas no tempo certo, as colegas sentiram-se segura para fazê-lo, porém, precisaram esperar que o objeto voltasse e retornasse para a pessoa que passou a vez e deseja falar. A maioria dos professores falou, somente uma

professora passou sua vez, mas na segunda rodada sentiu-se mais a vontade em falar. Esta dinâmica proporcionou que todos os professores falassem das suas angústias pessoais e profissionais. Observei que alguns relatos eram de preocupação quanto à aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles alunos que não conseguiram atingir os objetivos propostos durante o ano. Outros estavam preocupados com o seu bem estar, sentindo sobrecarregados de atividades como correção de provas, trabalhos, cadernos de chamada, planejamentos e que não tinham muito tempo para frequentar uma academia, cuidar da saúde, conviver mais com a família. Poucos relataram um sentimento de satisfação com a vida pessoal e profissional. O momento foi de desabafo e muita emoção, alguns professores choraram enquanto falavam sobre seus sentimentos. Após todos falarem a mediadora propôs uma reflexão sobre o exercício questionando: Como foi escutar e ser escutado? Como foi utilizar o “objeto da fala”? Na segunda rodada a maioria relatou que foi muito difícil ouvir o colega sem intervir, mas que conforme o combinado o “objeto da fala” contribuiu para aprendermos a ouvir os outros, fundamental para um bom relacionamento com as pessoas.

Desenvolver esta dinâmica com os professores possibilitou conhecer melhor os problemas enfrentados e seus interesses, abrindo para o diálogo e a discussão de temas que partiram da realidade do cotidiano dos professores. Experimentar o diálogo é fundamental para atingirmos uma consciência crítica e conquistarmos a libertação. O movimento para a liberdade surgiu e partiu dos próprios oprimidos. Dessa forma, a pedagogia decorrente será construída com o oprimido e não para ele. Assim, Paulo Freire coloca que não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade. (FREIRE, 1987)

Buscamos através do método dialógico de Paulo Freire mostrar que o ato de saber é uma ação reflexiva, toma a forma de uma ação transformadora sobre o mundo e através dele, não uma acomodação ao mundo. O saber dialógico mostra, de forma problemática, um indivíduo ou circunstâncias existenciais do grupo em relação ao contexto sócio-político mais amplo. É precisamente esta perspectiva freireana que orientou esta ação de intervenção entre professores, sendo a proposta uma forma de melhorar o relacionamento entre as pessoas. Segundo Paulo Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”(FREIRE, 1987, p. 54). É no diálogo permanente, crítico/reflexivo, que construímos as estratégias de resolução e a proposta de intervenção coletiva.

No segundo momento trabalhamos algumas frases de Paulo Freire do Livro “Pedagogia do Oprimido”, para o debate e reflexão onde constatamos que na sociedade em que vivemos com certeza fica bem claro quem são os opressores e os oprimidos, o que Paulo Freire cita é que estamos em tempo de mudar esta situação se cada indivíduo se libertar, buscando a superação de seus problemas com criatividade. Tem que ter a consciência de que é possível mudar, deixando de ser oprimidos e passando a ser agentes transformadores.

Segundo o autor: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.69). Os professores relataram que não somos detentores do saber e que não tem saber mais ou menos, mas que existe diferentes saberes. Segundo o discurso dos professores: “devemos valorizar os conhecimentos que os alunos trazem de casa”.

Para Freire (1987) o conhecimento é continuamente criado e recriado tal como pessoas refletem e agem no mundo. Conhecimento não é fixo, é um processo dinâmico, produzido coletivamente, buscando dar sentido ao mundo.

No final os professores escreveram em uma folha com envelope seus anseios e aspirações para o próximo ano e fizemos um lanche coletivo.

### **3.2.5 Práticas Pedagógicas dos professores**

A quinta ação deveria ter sido realizada na E.M.E.F.Fidêncio, mas devido o tempo chuvoso não foi possível ir até a escola, então realizamos o encontro na SEDUC. Os professores foram recebidos com uma mensagem de “Paz” do Grupo Roupas Nova. Comentamos a mensagem de otimismo e esperança. Tendo em vista o final do ano fizemos uma retrospectiva e os professores relataram suas experiências durante o ano letivo.

Baseado no tema proposto para o encontro “as práticas pedagógicas” o relato de experiências dos professores possibilitou uma reflexão e análise de como está sendo realizado este trabalho em sala de aula. Segundo a maioria dos professores existe um planejamento prévio e baseado na realidade do aluno, onde o trabalho é desenvolvido através de projetos interdisciplinares. Mas segundo os dados estatísticos observados no quadro 1, que a maioria dos professores trabalha em duas escolas e os relatos apontam a falta de tempo para um melhor planejamento.

Durante o encontro os dados coletados foram colocados para os professores com a intenção de gerar reflexão e conflito e embasado nos ensinamentos de Paulo

Freire (1987) dialogamos que: *“não se educa por improviso ou apenas observando o meio é necessário um plano e um método, como vai acontecer este planejamento. Cada estudante é um universo é necessário que o professor conheça o que está ministrando e tenha domínio dos conteúdos e métodos didáticos. O professor aparece como parceiro neste processo de aprendizagem e formador de consciência”.* (Professor M)

Um dos fatores que podemos considerar relevante é a maioria dos professores não residirem na localidade em que trabalham, sendo que dos quinze professores somente quatro moram na zona rural os demais moram na zona urbana e se deslocam até a escola diariamente, desconhecendo a realidade em que estão inseridos e muitas vezes não valorizando os diferentes saberes dos alunos.

Freire (1997) compreende que respeito não se dá somente no plano puro e simples da educação do ser educado, mas sim no respeito como pessoa, como membro da sociedade, como parte da humanidade. O conhecimento que o aluno traz consigo é um fator que só tem a enriquecer a aula. Não se ensina sem contextualização e sem visão crítica.

Nos relatos dos professores a maioria afirma trabalhar com projetos interdisciplinares, mas constatamos que o trabalho é fragmentado por disciplina conforme as entrevistas a maioria trabalha algumas atividades com todos os alunos (multisseriada), mas na maioria das vezes divide a turma por anos, com estrutura seriada. Os professores relatam que é difícil trabalhar com multisseriada e acabam elaborando e desenvolvendo uma proposta seriada e por disciplina, um modelo urbano, não atendendo as especificidades do campo. Segundo o autor, não é a seriação que caracteriza o urbano:

“Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral.” (HAGE, 2009, p. 6).

A maioria dos professores do campo reproduzem esta postura urbana por vários motivos, entre eles o não pertencimento deste espaço, porque conhecem somente uma ideologia capitalista ou talvez porque a sua formação foi seriada, fragmentada. Outro fator agravante é o desconhecimento sobre educação do campo e classes multisseriadas.

No diálogo entre os professores utilizamos uma bibliografia de Paulo Freire e Salomão Hage que nos traz alguns ensinamentos para reflexão. Estudamos e refletimos alguns capítulos do livro “Pedagogia da Autonomia”: “Educar exige

estética e ética”. (FREIRE, 1997, p.18) Nos ensina a respeitar a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos junto com a formação moral do aluno. “Educar exige corporeificação das palavras pelo exemplo”. (FREIRE, 1997, p. 19) Se o professor fala de liberdade deve oportunizar o aluno a expressar o pensamento e a criticidade. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a discriminação”. (FREIRE, 1997, p.20) Pensar certo é fazer certo, é ter segurança na argumentação é saber discordar do seu oponente sem qualquer tipo de discriminação. Ao professor cabe desafiar e produzir sua compreensão do que esta sendo comunicado, questionando o aluno. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 1997, p.22) É pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática.

Realizamos a leitura do capítulo “Currículo integrado através de Temas Geradores: (re) definindo as práticas docentes na escola do campo”. Um relato de experiência de uma escola que inseriu temas geradores no currículo, voltados para a cultura dos assentados. A experiência de temas geradores aconteceu na Escola Tiradentes a partir de 2007, onde a prática pedagógica dos professores começou a respaldar na realidade do aluno, considerando seus conhecimentos, sua cultura, sua história, trabalhando com currículo contextualizado. Os temas geradores surgiram nas discussões que aconteciam nas oficinas do projeto Educação Popular do Campo em Assentamentos de Reforma Agrária. Os temas surgem de problemas do cotidiano dos professores, alunos e comunidade. Estimula a investigação, oportunizando a todos a construção do conhecimento dos temas trabalhados. As aulas são interdisciplinares e todas as séries trabalham com a mesma atividade, mas com diferentes graus de complexidade, respeitando os níveis de aprendizagem. Esta experiência proporcionou aos professores uma reflexão das práticas com trabalho de planejar e buscar soluções coletivamente, produzindo conhecimentos e envolvendo todos no processo de ensino-aprendizagem. (HAGE, 2010, p. 257-260).

Após a leitura realizamos o debate, onde os professores acharam interessante a metodologia que requer um aprofundamento do tema para próximos encontros.

No final os professores escreveram no “diário de campo” o que aprenderam, como aprenderam e o que não entenderam sobre as práticas pedagógicas. Os professores escreveram que o processo ensino aprendizagem se dá nas vivências e experiências dos alunos, dentro e fora da escola. Por tanto a construção de práticas educativas basea-se em diferentes contextos, buscando desenvolver o aluno

integralmente. Aprenderam que a metodologia deve ser adequada à realidade do campo e que valorize os diferentes saberes trazidos pelos sujeitos que moram na localidade. Não entenderam como trabalhar com classes multisseriadas, com turmas heterogêneas, com alunos de várias séries, idades e níveis de desenvolvimento. Os professores relataram que seguem uma metodologia seriada, dividindo o espaço e o tempo das aulas, assim como os assuntos. Esta inquietação dos professores abre possíveis estudos, para o aprofundamento teórico no próximo ano.

### **3.3 Avaliando o processo da pesquisa - intervenção**

A avaliação foi realizada durante as ações, através de “diário de campo” redigido pelos professores, reorganizando as ações contemplando as necessidades dos sujeitos que participam do processo de intervenção.

Foi incentivada durante os encontros a manifestação oral dos participantes “dando voz e vez” de expressar seus sentimentos, avaliando as questões em debate e redimensionando para as diferentes realidades, através da filmagem dos encontros foi possível analisar as falas e monitorar como aconteceu o processo de reconstrução dos P.P.Ps.

A avaliação do projeto de intervenção foi contínua e processual, com flexibilidade de temas no decorrer do processo, atendendo o interesse do coletivo. Durante o ano letivo foi realizado visitas semanais nas escolas para avaliação e acompanhamento das atividades de intervenção, com registros no “diário de campo” do pesquisador. Com o objetivo de analisar o índice de participação dos professores, pais, alunos e funcionários, utilizamos listas de presença e atas para documentar os encontros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

As escolas encontram-se na sua maioria em condições razoáveis quanto a sua estrutura física, necessitando de reformas, ampliações e construções novas.

O projeto diagnóstico contribuiu para uma reflexão dos professores sobre o seu cotidiano e nas condições de trabalho. A pesquisa ajudou os professores a pensarem suas práticas, problematizar situações, promovendo uma apropriação do seu próprio saber, pois a medida que ele reelabora e reflete sobre sua própria prática o professor se torna sujeito e objeto do processo vivenciado por ele.

Desta forma os professores envolvidos na pesquisa, pensando sobre seu cotidiano e fundamentados teoricamente nos encontros promovidos no projeto de intervenção, constitui uma modalidade de formação continuada que emerge das necessidades de cada localidade com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias.

Nessa perspectiva, a prática do professor precisa mudar, o planejamento diário tem que estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, é necessário vivenciar os conteúdos ensinados com o saber empírico do aluno, inserindo-o na escola como uma dimensão do saber. Repensarmos os conceitos relativos a currículo, ensino aprendizagem e avaliação tendo claras as concepções de sociedade, pessoa e educação desejada, a partir da realidade de cada comunidade.

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

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

Baseado neste estudo foi possível com o Projeto de Intervenção compreender a identidade de cada comunidade, reavaliar e ressignificar o Projeto Político Pedagógico buscando um ensino de qualidade para as escolas do campo. Atualmente a maioria das escolas do Campo tem seu P.P.P. e está constantemente

repensando o fazer pedagógico embasado na proposta das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Rocha Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: Reiventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).
- ARROYO, Miguel Gonzalez, Roseli Salete Caldart, Monica Castagna Molina, (org.) **Por uma educação do campo**: – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes**. – Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.
- BOFF, Leonardo. **A Carta da Terra e a consciência planetária. Um olhar “de dentro”**. In: OLIVEIRA, P.A.R.; SOUZA, J.C.A. (Orgs.) **Consciência Planetária e Religião – Desafios para o século XXI**. São Paulo: Paulinas. 2009.
- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Constituição. **República Federativa do Brasil**, 1988. Ministério da Educação.
- BRASIL. LDB, Lei 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC/SEB, 2004. 10v.
- BRASIL/MEC/SECAD. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Caderno n. 2. Brasília: SECAD/MEC, 2007 a. Gravado em pdf .
- . \_\_\_\_\_ **Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa**. 2. ed. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2007b.
- . \_\_\_\_\_ **Guia do Formador da Escola Ativa**. 2. ed. Brasília: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC, 2007c.
- \_\_\_\_\_ **Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

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

\_\_\_\_\_**Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

\_\_\_\_\_**Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

\_\_\_\_\_**Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_**Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'Água. São Paulo, 1997.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HAGE, Salomão M. ROCHA, Maria Isabel A. **Escola de Direito: reiventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. Coleção Caminhos da Educação do Campo.

\_\_\_\_\_**A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação&Realidade, 1993.

LIMA, T.S.C.; MIOTO, R. C. T.; DAL PRÁ, K. R. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. Revista Virtual Textos & Contextos, v. 7, 2007.

LÜCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MANTOAN, M. T. E. ; ROPOLI, E. A.; GIFFONI, F. A. O. . . **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva de inclusão**. 1. ed. São Paulo: Peirópolis, 2012. V. 1. 138p.

\_\_\_\_\_**M. T. E. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 2004

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo e programas no Brasil**. 18ª Ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. 13ª Ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_ **Currículo: Questões Atuais** 18ª Ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MORAN (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

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

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da E.M.E.F. Dona Teodora da Fonseca. 2012.

\_\_\_\_\_da E.M.E.F. Lino Azambuja Silveira.2012.

\_\_\_\_\_da E.M.E.F. São Judas Tadeu.2012.

\_\_\_\_\_da E.M.E.F. Padre Fidêncio.2012.

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

RIBEIRO, Marlene. **Política educacional para populações camponesas**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: um contraponto a muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 25, p. 5 – 17, jan. /abr. 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto **político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas:SP.Papirus, 2004.

TORRES, Rosa Maria. **Alternativas dentro de laeducación formal: el Programa Escuela Nueva de Colombia**. Quito, Equador: [s.n.], set. 1992. 15p. Disponível em: <www.fronesis.org>. Acesso em: 13 dez. 2014.

Sites:

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE (2007):

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

IBGE:<https://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=430280&idtema=3&search=rio-grande-do-sul|cacapava-do-sul|censo-agropecuario-2006>

TRABALHO EM EQUIPE: <https://www.youtube.com/watch?v=twg9SCt76UE>

TVBRASIL: [http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=57](http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57)

**ANEXO**

## ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Essa entrevista faz parte de uma pesquisa científica qualitativa, do Mestrado Profissional em Educação - UNIPAMPA/Jaguarão/RS – Mestranda – Mariângela LindnerFighera.

Solicitamos sua opinião, baseada em sua própria experiência de trabalho diária na organização onde a desempenha, respondendo de maneira mais espontânea e sincera possível.

1. Como foi o processo de construção do PPP? Você ajudou na elaboração? Como?
2. O seu trabalho está coerente com o Projeto Pedagógico da escola? Em quais aspectos?
3. Quais os princípios pedagógicos que orientam sua prática escolar?
4. A sua prática pedagógica está ligada à realidade do aluno?
5. Como você faz o planejamento das aulas?
6. Como você trabalha os conteúdos?
7. Como você organiza a sala de aula?
8. Que metodologia você utiliza?
9. Você conhece as características da escola do campo?
10. Quais são os procedimentos didáticos da aula multisseriada?