

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CURSO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL
- PLAGEDER**

KATIA LUCIANE ROMEIRO

**A PROPOSTA CURRICULAR DE UMA ESCOLA RURAL
E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DA VIDA NO CAMPO:
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROFESSORA CANDINHA SARAIVA,
NO MUNICÍPIO DE ARROIO DOS RATOS**

Arroio dos Ratos

2011

KATIA LUCIANE ROMEIRO

**A PROPOSTA CURRICULAR DE UMA ESCOLA RURAL
E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DA VIDA NO CAMPO:
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROFESSORA CANDINHA SARAIVA,
NO MUNICÍPIO DE ARROIO DOS RATOS**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação Tecnológico em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural - PLAGEDER, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como quesito parcial para obtenção do título de Tecnólogo em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural.

Orientadora: Profa. Ma. Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin.

Co-Orientador: Prof. Me. João Daniel Dorneles Ramos.

Arroio dos Ratos

2011

KATIA LUCIANE ROMEIRO

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA RURAL
E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A VALORIZAÇÃO DA VIDA NO CAMPO:
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROFESSORA CANDINHA SARAIVA, NO MUNICÍPIO DE ARROIO DOS RATOS**

Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação Tecnológico em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural - PLAGEDER, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como quesito parcial para obtenção do título de Tecnólogo em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural.

Aprovado em: Porto Alegre, 26 de abril de 2011.

Profa. Ma. Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin - orientadora
UFRGS

Prof. Me. João Daniel Dorneles Ramos
UFRGS

Prof. Dr. Luis Aquiles Martins Medeiros
UFRGS

Dedico este trabalho a Deus e a todos os professores, tutores e colegas que me acompanharam nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família que sempre compreendeu quando subtraí horas de convívio e que sempre me incentivou, acreditando em minha capacidade de crescimento.

A Orientadora Professora Cléia Margarete Macedo da Costa Tonin, pelo profissionalismo e orientação.

Ao tutor João Daniel Dorneles Ramos pelo comprometimento, responsabilidade e conhecimento compartilhados.

Enfim, a todos que de alguma forma colaboraram no decorrer dessa jornada, com apoio, informações e ensinamentos para que essa fosse uma fase de aprendizagem e crescimento.

RESUMO

O presente trabalho tem o propósito de discorrer acerca das relações entre o Projeto Político-Pedagógico de uma escola da zona rural, sua proposta curricular e a valorização da vida no campo e contribuições para a diminuição do êxodo rural. Como objetivo geral, este estudo visou analisar se ocorrem as adaptações curriculares em escolas rurais, partindo da análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, escola rural do município de Arroio dos Ratos, em relação à vida no campo, e sua contribuição para diminuição do êxodo rural, pretendendo-se compreender como a utilização de adaptações curriculares, consideradas como um conjunto de estratégias que possibilitam ao professor readaptar a proposta curricular, atende às necessidades de cada aluno e escola. Trata-se de um estudo qualitativo, de caso, com pesquisa aplicada, método exploratório com análise teórico-documental. Além de observação participante, foram entrevistadas três professoras e a Diretora da Escola, além da Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação. Chegou à conclusão que o PPP da Escola não se volta à realidade do aluno do campo e carece de adaptações curriculares, sendo necessário reformular o Projeto Político-Pedagógico da Escola, de forma que inclua a adoção do Sistema Educacional da Escola Familiar Agrícola, com desenvolvimento da Pedagogia da Alternância para se tornar ferramenta de auxílio na diminuição do êxodo rural, bem como na conquista da cidadania pelo homem do campo dessa comunidade, assim a Educação do Campo, com cumprimento da legislação vigente, estaria a serviço da conquista de respeito e valorização da população rural.

Palavras-chave: Zona rural. Educação do Campo. Projeto Político-Pedagógico. Escola Família Agrícola. Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

The present work has the intention to discourse concerning the relations between the Politician-Pedagogical Project of a school of the agricultural zone, its proposal curricular and the valuation of the life in the field and contributions for the reduction of the agricultural exodus. As objective generality, this study it aimed at to analyze if the curricular adaptations in agricultural schools occur, breaking of the analysis of the Politician-Pedagogical Project of the Municipal School of Basic Education Candinha Teacher Hail, agricultural school of the city of Little stream of the Rats, in relation to the life in the field, and its contribution for reduction of the agricultural exodus, intending itself to understand as the use of curricular adaptations, considered as a set of strategies that make possible the professor to readjust the proposal curricular, takes care of to the necessities of each pupil and school. It is dealt to a qualitative study, case, with applied research, exploratório method with theoretician-documentary analysis. Beyond participant comment, three teachers had been interviewed and the Director of the School, beyond the Coordinator of the City department of Education. It arrived at the conclusion that the PPP of the School is not turned to the reality of the pupil of the field and lacks of curricular adaptations, being necessary to reformulate the Politician-Pedagogical Project of the School, of form that the adoption of the Educational System of Agricultural the Familiar School includes, with development of the Pedagogia of the Alternation if to become tool of aid in the reduction of the agricultural exodus, as well as in the conquest of the citizenship for the man of the field of this community, thus the Education of the Field, with fulfilment of the current law, would be the service of the respect conquest and valuation of the population agricultural.

Word-key: Agricultural zone. Education of the Field. Politician-Pedagogical project. School Agricultural Family. Pedagogia of the Alternation.

LISTA DE ABREVIATURAS

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais.
ASCAR – Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural.
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância.
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
DS – Desenvolvimento Sustentável.
EFA – Escola Família Agrícola.
ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.
EMATER/RS – Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e extensão Rural/Rio Grande do Sul.
FAMURS – Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul.
FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
Km – Quilômetro.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MFR – *Maisons Familiales Rurales*.
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores.
n.º - número.
ONU – Organização das Nações Unidas.
PA – Pedagogia da Alternância.
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PPP – Projeto Político-Pedagógico.
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
SMEC – Secretaria Municipal de Educação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da cidade de Arroio dos Ratos.....	33
Figura 2: Localização da área urbana.....	34
Figura 3: Vista aérea da localização da Escola.....	39
Figura 4: Escola Professora Candinha Saraiva.....	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O CAMPO COMO ESPAÇO DE VIDA.....	14
1.1 A CRECENTE MIGRAÇÃO CAMPO-CIDADE.....	15
1.2 A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL.....	17
1.2.1 Educação do Campo / Educação no Campo: diferenças entre os dois conceitos de educação.....	18
1.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS (INCLUSIVE DAS ESCOLAS DO CAMPO).....	24
1.3.1 O processo de elaboração do Projeto político-Pedagógico.....	27
2 O MUNICÍPIO DE ARROIO DOS RATOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS E A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CANDINHA SARAIVA.....	40
2.1 A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CANDINHA SARAIVA.....	46
3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA CANDINHA SARAIVA.....	42
3.1 O SENTIDO DO PROJETO PARA AS PESSOAS ENVOLVIDAS NA E COM A ESCOLA.....	54
4 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CAMINHOS PARA UMA QUALIFICADA EDUCAÇÃO RURAL E PARA A CIDADANIA DO ALUNO/CIDADÃO DO CAMPO.....	54
CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICES.....	73
APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista.....	74
ANEXOS.....	75
ANEXO A: Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, localizada no município de Arroio dos Ratos.....	76

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1980 ocorreram modificações nas orientações das políticas educacionais brasileiras e o Projeto Político-Pedagógico foi uma das principais mudanças que se encontra expressa na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/1996. A elaboração do Projeto Político-Pedagógico, por se configurar peça chave do planejamento educacional e elemento indispensável para a gestão da escola, exige um profundo conhecimento de critérios, pressupostos e dimensões que podem ser usadas para a sua elaboração de forma a surtir bons resultados em sua implementação e acompanhamento.

O presente trabalho tem o propósito de discorrer acerca das relações entre o Projeto Político-Pedagógico de uma escola da zona rural, sua proposta curricular e a valorização da vida no campo e contribuições para a diminuição do êxodo rural.

A escolha deste tema justifica-se pela afinidade com a Educação e a área da Pedagogia, onde vários autores colocam o desafio de uma nova educação cujo foco é o aluno, respeitando sua individualidade e sua capacidade; nessa perspectiva, foram levantados os seguintes questionamentos: existe e está registrado em documentos um currículo diferenciado voltado para a realidade do campo? Qual o papel da educação no campo? Que contribuições ela pode dar para a redução do êxodo rural?

No momento em que se estava buscando e delimitando o objeto desta pesquisa percebeu-se que o Projeto Político-Pedagógico não é objeto de muitos estudos, assim sendo decidiu-se estudar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, como é o processo de elaboração, implantação e avaliação do mesmo.

Como objetivo geral, este estudo visou analisar se ocorrem as adaptações curriculares em escolas rurais, partindo da análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, escola rural do município de Arroio dos Ratos, Rio Grande do Sul, em relação à vida no campo, e sua contribuição para diminuição do êxodo rural, pretendendo-se compreender como a utilização de adaptações curriculares, consideradas como um conjunto de estratégias que possibilitam ao professor readaptar a proposta curricular, atende às

necessidades de cada aluno e escola.

Segundo a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 28 dispõe: 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 nos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. Além disso, esta lei afirma uma organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como a adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996). Estas medidas podem contribuir para a valorização do modo de vida rural a todas as crianças que frequentam a escola e pode ter uma influência para a diminuição do êxodo rural.

São objetivos específicos do presente estudo os seguintes:

- * Analisar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, seus componentes do currículo, práticas pedagógicas, recursos, materiais e tecnologias.

- * Identificar se há a adoção e cumprimento da Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 28, por parte da escola, promovendo as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, em seus conteúdos curriculares e metodologias.

- * Compreender como está acontecendo, na prática, a proposta curricular da escola, se ocorrem as adaptações curriculares e qual a importância no processo de valorização da vida no campo e sua influência na diminuição da evasão escolar e êxodo rural.

Por acreditar que a educação forma pessoas e por consequência a sociedade que se quer, acredita-se ser prioritário o trabalho com as crianças para mudar preconceitos de que o campo é atrasado e a vida na cidade é melhor, tentando assim mantê-los na zona rural, na escola rural, evitando até o fechamento da escola por falta de alunos.

Por isso, como problema de pesquisa foi definido: “Seriam as adaptações curriculares, juntamente com a formulação do Projeto Político-Pedagógico e no seu processo de construção, execução e avaliação, ferramentas possíveis para auxiliar na diminuição do êxodo rural?”

A escolha pelo método qualitativo foi mais adequada a esta pesquisa, pois não houve a preocupação nesta com a representatividade numérica dos dados, mas sim com o aprofundamento da compreensão do grupo escolar e social de determinada escola.

Para Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, este método tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14, *apud* GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32).

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada gerando conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

Segundo Köche (1978), o planejamento de uma pesquisa depende tanto do problema a ser investigado, da sua natureza e situação espaço-temporal em que se encontra, quanto da natureza e nível de conhecimento do investigador. Assim, pode haver inúmeros tipos de pesquisa. No entanto, o autor deixa de lado as diversas classificações existentes para focar-se em apenas uma: a que classifica considerando o procedimento geral que é utilizado na forma de investigar o problema.

Os procedimentos utilizados neste trabalho foram: uma análise teórico-documental que coloca em destaque a Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Geral da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva e, uma pesquisa bibliográfica buscando os conceitos chaves que se constituirão enquanto referencial desta pesquisa: educação no campo, educação rural, êxodo rural, adaptações curriculares e projeto político-pedagógico.

Realizou-se também entrevistas com professores e com a diretora da escola, a fim de identificar a aplicação ou não da referida legislação e analisar o Projeto Político-Pedagógico, verificando a sua relação com a valorização do meio rural ou com o êxodo rural e a diminuição de alunos na escola.

O cumprimento da legislação compreenderá a necessidade da verificação, na escola rural, de adoção de adaptações curriculares, a importância de tais

adaptações e a influência que exercem contribuindo para a diminuição do êxodo rural.

Após análise do Projeto Político-Pedagógico relacionando-o com o referencial teórico que subsidia o presente trabalho, diagnosticou-se a contribuição e as relações das adaptações curriculares das escolas rurais e suas possíveis contribuições para a diminuição do êxodo rural.

O estudo de caso foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, em Arroio dos Ratos, onde foi analisado o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Geral desta e foram feitas entrevistas com roteiro de questões abertas. O procedimento adotado para a análise destes dados foi de conteúdo, esperando compreender o pensamento dos sujeitos que foram entrevistados. Os aspectos éticos foram contemplados com a obtenção do consentimento informado e pela garantia da preservação da privacidade das pessoas e dos dados.

O presente estudo encontra-se estruturado em capítulos, no qual, após esta introdução, no primeiro capítulo, há uma abordagem acerca do Campo como espaço de vida, no qual se discorre acerca da crescente migração Campo-Cidade, da educação no meio rural e faz-se uma distinção entre os conceitos “Educação no Campo” e “Educação do Campo”; também aborda-se sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas (inclusive das Escolas do Campo), sua elaboração e o Sistema Educacional Escola Família Agrícola (EFA) e a Pedagogia da Alternância. No segundo capítulo apresenta-se a região e o município, Arroio dos Ratos, no qual se localiza a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva. No terceiro capítulo realiza-se uma análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Candinha Saraiva, com a finalidade de perceber como o mesmo pode se constituir como instrumento que contribui com a diminuição do êxodo rural na região de entorno da Escola em análise.

1 O CAMPO COMO ESPAÇO DE VIDA

A concepção de campo, adotada neste trabalho, é a do Parecer 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, no qual:

(...) tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

O campo não é apenas um espaço de produção, mas sim de cultura, saberes, relações humanas e, com a natureza, história, lutas e resistências. Segundo Fernandes (*apud* MOLINA, 2006, p. 28):

Pensar o campo como território, significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.

O autor, em outro trabalho, aprofunda a definição de campo tendo este como:

[...] um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (FERNANDES, *apud* ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 137).

Devido à amplitude do sentido deste conceito, deve-se considerar o aspecto multicultural deste universo, na diversidade que o compõe, em todos seus aspectos e indicar as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sociohistórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas. Arroyo (2006) relaciona esta matriz à tradição, quando afirma que os povos do campo são portadores de uma tradição e “de capacidades geradas e apreendidas nesta tradição. Ou seja, é essa tradição que é a matriz formadora deles” e que ela, é “tão determinante quanto os movimentos sociais” (ARROYO, 2006, p. 53). É a tradição camponesa.

Parafraseando Wesz Júnior *et al.* (2006), a tradição camponesa sofreu alterações a partir da década de 1970, quando passou a se dar a modernização do campo. Até então os camponeses produziam para subsistência e para barganha em comércio local, a fim de adquirirem outros produtos necessários e não obtidos pelos próprios produtores em sua atividade agrícola. Seguiam uma cultura não voltada para o consumismo, mas para a exploração de suas terras a favor de uma vida digna e de cidadania, empreendendo, para isso, técnicas e manuseios agropastoris herdados de geração para geração.

No entanto, a modernização do campo alterou essa matriz cultural, e isso se deu a partir de fatores como:

(...) as tecnologias cada vez mais automatizadas que cada vez menos abrigavam mão-de-obra; as monoculturas que uniformizaram as produções e subordinaram os agricultores às indústrias de insumos e genética; o endividamento frente aos bancos, sendo que teve-se que entregar seus bens para quitar tais obrigações; a globalização que tornou-o vulnerável a flutuações internacionais e incrementou a dependência tecnológica consorciado com o aumento dos custos de produção que acarretam, principalmente para os pequenos, a diminuição da renda ou, até mesmo, o endividamento destes; a abertura de novas fronteiras agrícolas ou de trabalho. (...) as políticas públicas não foram capazes e eficientes o suficiente para dar as condições necessárias para que estes atores pudessem continuar a permanecer no seu meio de origem. (...) é explícito que a modernização de sua agricultura aliada às classes que detiam maiores quantidades de terra foi, sem dúvida, um fator importantíssimo para a exclusão dos pequenos agricultores de seus sistemas produtivos, de sua área, enfim, e com acima ressaltado, estes indivíduos foram excluídos do campo (WESZ JÚNIOR *et al.*, 2006, p. 4).

Portanto, a modernização do campo fez sucumbir a tradição camponesa, alterando uma cultura identitária e contribuindo (e/ou promovendo) para o êxodo rural.

Sobre a crescente migração do camponês para as cidades é o que se aprofundará, a seguir.

1.1 A CRESCENTE MIGRAÇÃO CAMPO-CIDADE

Em 1970, o Brasil apresentava um índice de 44% (41 milhões de pessoas) de habitantes rurais, considerando a população brasileira total. A partir dessa década, a migração campo-cidade evoluiu tanto, chegando, em 1996, a 22% (33,8 milhões) de habitantes vivendo na zona rural, sendo que são os jovens os habitantes que mais têm contribuído para o êxodo rural (WESZ JR. *et al.*, 2006).

Conforme Abramovay (2000):

São cada vez os mais jovens que têm deixado o campo. Tratando-se da região Sul do Brasil, durante os anos de 1970, quase metade (45,5%) da população rural, que residia nesta região no início da década, saem do campo, totalizando 29% de imigrantes rurais do país. Nos últimos 10 anos, a população rural tem uma redução de 2 milhões de habitantes. Os subsídios, os incentivos econômicos e o aparato institucional mobilizados para estimular a adoção de técnicas produtivas e culturas altamente poupadoras de mão-de-obra são certamente a razão principal de um êxodo tão rápido (ABRAMOVAY, 2000, *apud* WESZ JR. *et al.*, 2006, p. 4).

Nas últimas décadas, as migrações de jovens e não só deles, mas da população rural, em geral, continuam ocorrendo, o que, para Wesz Jr. *et al.* (2006, p. 4), “ainda acarretam custos sociais e culturais inafiançáveis”.

Uma outra realidade do meio rural caracteriza o fato de que outras atividades não voltadas para a agricultura e que são praticadas no meio rural ou nos centros urbanos mais próximos é que estão contribuindo para a manutenção da população rural no campo. De acordo com Schneider (2005, *apud* WESZ JR. *et al.*, 2006, p. 4) e Sacco dos Anjos (2003, *apud* WESZ JR. *et al.*, 2006, p. 4), a prática dessas atividades de natureza não rural “está sendo uma forma dos agricultores e suas famílias terem as condições almejadas sem necessitarem, exclusivamente, continuar nas atividades agrícolas”.

Constata-se, assim, que a modernização dos tempos, demarcada pelo conhecimento, pelo predomínio das tecnologias, por um consumismo desenfreado e por novas possibilidades das famílias rurais manterem um padrão de vida mais confortável e com menor esforço, comparado ao exigido pelas atividades agrícolas tem sido decisivos para o êxodo rural e/ou, se o mesmo não ocorre, para uma mudança da identidade social, cultural e profissional que servia para caracterizar a população do meio rural.

Nessa nova realidade que envolve a população do campo, também a educação no meio rural tem sido oferecida não priorizando a cultura agrícola ou a tradição camponesa, bem como tem sido valorizada de forma diferenciada entre as diversas gerações que compõem a população rural, conforme se verá, na sequência.

1.2 A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

Considerando aspectos constantes em Relatório da FAO¹ (1995), os processos migratórios campo-cidade também se relacionam à formação educacional. De acordo com o mesmo:

(...) na grande maioria das famílias rurais latino-americanas, está presente o pensamento de que o estudo é mais indicado para as moças do que para rapazes. Por incrível que pareça, ainda existe a crença que o trabalho no campo e uma boa formação educacional não precisam andar juntos (FAO, *apud* WESZ JR. *et al.*, 2006, p. 5).

Essa crença de a educação ser mais adequada às mulheres se dá pelo fato de que o trabalho agrícola é valorizado por ser próprio da prática pelos homens, por isso a educação não assume valor igual entre os gêneros, no meio rural.

Abramovay (2001) apresenta outros dados importantes sobre a educação rural, com base na Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL² (1997), que:

(...) no Brasil rural, 55% dos rapazes têm menos de quatro anos de estudo. A precariedade da situação educacional das moças também é grave, mas menos que a dos rapazes: 42% das jovens rurais têm menos de quatro anos de estudo. Para que se tenha uma ideia da posição do Brasil na América Latina quanto a este aspecto, no Chile apenas 5% dos rapazes (e 4% das moças) estão nesta situação e mesmo no México as cifras são bem menos graves que no Brasil: 27% dos rapazes e 21% das moças (ABRAMOVAY, 2001, *apud* WESZ JR. *et al.*, 2006, p. 5).

¹ A FAO é a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. É uma instituição que trabalha para a erradicação da fome do mundo. A instituição foi fundada em 1945, promove debates políticos igualitários entre diversas nações desenvolvidas, em desenvolvimento e subdesenvolvidas na busca de acordos multilaterais. São 189 nações que compõem a FAO, a sede mundial da instituição está situada em Roma. Busca desenvolver a agricultura em todas as nações, principalmente nas mais pobres. Através da agricultura, visa elevar a qualidade nutricional do planeta, desenvolver a segurança alimentar e a saúde das pessoas. Acredita que, somente através da sustentabilidade, será possível aumentar a produção agrícola a longo prazo. A entidade monitora a produção de alimentos e a segurança alimentar através de estudos direcionados (REBOUÇAS, 2009, p. 1).

² A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Todos os países da América Latina e do Caribe são membros da CEPAL, junto com algumas nações desenvolvidas, tanto da América do Norte como da Europa, que mantêm fortes vínculos históricos, econômicos e culturais com a região. No total, os Estados-membros da Comissão são 44 e 8 membros associados, condição jurídica acordada para alguns territórios não-independentes do Caribe. Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável (PORTAL DA CEPAL, s/d, p. 1).

No Brasil, a educação rural segue a mesma orientação curricular da educação orientada para alunos do meio urbano, não contemplando as especificidades da realidade e costumes dos alunos do campo. Segundo Wesz Jr. *et al.* (2006):

O Brasil apresenta um sistema educacional muito homogêneo, que não abrange a realidade e os costumes dos jovens do campo. Os conhecimentos e metodologias de ensino aplicadas são mais direcionados para os jovens urbanos. O interessante é que a maioria das próprias escolas agrícolas está localizada nos perímetros urbanos, onde a realidade é diferente das quais os filhos de agricultores que ali vão estudar estão acostumados. Muitos destes jovens acabam permanecendo nas cidades, arrumando empregos em outros setores que não ligados à agricultura, pois é nas cidades que eles encontram maiores opções de lazer e entretenimento. Muitas destas opções poderiam ser levadas também para o campo, garantindo desta maneira que o jovem rural ocupe seu tempo não só com variedade de trabalho, mas também com alternativas de diversão (WESZ JR. *et al.*, 2006, p. 5).

Conforme os autores, a educação brasileira tem oferecido mais uma educação “no” campo e não “do” campo, ou seja, uma educação que é orientada NO campo, mas é voltada para a realidade urbana, quando deveria voltar-se para uma educação DO campo, contemplando conhecimentos voltados para o cotidiano do campo, para a atividade agrícola e para toda a cultura “do campo”.

1.2.1 Educação do campo/ Educação no campo: diferenças entre os dois conceitos de educação

Diversas definições de educação “do” campo e “no” campo são encontradas na literatura, sendo concebidas a partir de matrizes de análises distintas e, às vezes, estas definições se confundem. Pode-se afirmar que elas são bem distintas entre si na medida em que, de uma forma, a educação “no” campo nos remete ao território onde essa educação acontece, esta é realizada no campo, mas pensando que as pessoas de lá devem voltar o seu projeto de vida tendo o urbano como referência. Além do urbano, constitui como foco a modernização, o progresso e a adaptação dos estilos de vida para valores mais individualistas e capitalistas (BRASIL, SECAD, 2007).

Já a educação “do” campo pode ser definida como uma educação que ocorre no campo, mas que ela constitui-se como projeto do e para o campo. Assim, este tipo de educação estabelece um vínculo maior com o rural e coloca como objetivo para as pessoas continuarem seus modos de vida do campo, ocorrendo o

processo de afirmação de identidade rural e construindo-se uma valorização deste espaço de sociabilidade (BRASIL, SECAD, 2007).

Ao analisar uma parte da história da educação brasileira, pode-se verificar que a Educação do Campo começa a obter espaço no cenário nacional recentemente, quando há o reconhecimento do direito à educação de qualidade para aqueles que vivem no campo, tanto quanto aos que vivem na cidade. Educação do Campo surge como mais uma das lutas dos movimentos sociais, representantes dos sujeitos que no campo vivem.

Sobre o descaso histórico dos governos para com a Educação do Campo pode ser atribuído, dentre outros motivos, pela ideia de que o meio rural se caracterizava ou pelo latifúndio de produção de monoculturas ou pelas pequenas propriedades, utilizando técnicas de produção muito rudimentares, podendo a educação e, até mesmo, a alfabetização, ser desnecessária.

Conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD):

A educação só veio a se consolidar como uma demanda dos segmentos populares com a intensificação do processo de industrialização e a transferência da mão-de-obra dos setores tradicionais para o moderno, o que ocorre a partir de 1930. Surgem, nessa época, os movimentos em defesa da escola pública, gratuita e laica, com as responsabilidades da escolaridade elementar assumidas pelo Estado, e dada a forma como se desenvolveu a agricultura no Brasil, com ausência da provisão de recursos públicos, dentre os quais, a escola, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas áreas em que mais avançaram as relações de produção capitalistas, de caráter espoliador dos povos do campo do e do meio ambiente ... [e somente] a partir dos anos 90 os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera pública a questão da Educação do Campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito (BRASIL, SECAD, 2007, p. 18).

Conforme Fernandes (2005):

Para compreender a origem do conceito Educação no Campo é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária, daí diferenciarem-se uma educação voltada para a população do campo de uma educação nos moldes da urbanização, enfocando realidades da cidade, apenas ministrada em escola localizada no campo. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda marcada pela necessidade de conservação de uma cultura rural, em que seja orientada uma Educação do Campo, também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões “Educação na Reforma Agrária” e “Educação do Campo” nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla,

em sua lógica, a política que pensa a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo (FERNANDES, 2005, *apud* MOLINA, 2006, p. 26).

Cabe refletir que, o que acontece, na maioria das vezes, é simplesmente um remanejamento dos conteúdos das escolas urbanas para as escolas rurais sem considerar as especificidades da vida rural.

Casali, que é Coordenador do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), afirma que:

Quando se coloca o problema da Educação do Campo, grande parte de nossos governantes, secretarias de educação e intelectuais que se dizem pensantes da educação, partem do princípio que os grandes desafios estão na falta de estrutura, de professores preparados, de transporte escolar adequado, de material didático-pedagógico. O grande desafio, na verdade, é a mudança do modelo de educação presente no campo. A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência) (BRASIL, 2006, p. 23).

A Educação do Campo deve ser marcada pela influência de aspectos do mundo rural, aspectos esses que precisam ser considerados ao se pretender ofertar uma educação de qualidade. São alguns destes aspectos:

(...) o modo de vida da sociedade camponesa, com suas peculiaridades bem diferentes da população urbana, a noção de tempo da qual se baseiam para indicar momentos mais ou menos propícios às tarefas na agricultura, pecuária ou extrativismo; a sazonalidade, no que se refere às estações ou época do ano, que determinam trabalho e plantação e; a migração, que altera seus locais de residência dentro ou fora do campo CASALI, *apud* BRASIL, 2006, p. 23).

Ao se falar de identidade da Educação do Campo, a ideia de um sistema educativo próprio se apresenta e, sobre ela, Arroyo reflete:

(...) por onde construir, enraizar positivamente a construção de um sistema de educação do campo e da escola do campo? A escola do campo, o sistema educativo do campo se afirmará na medida em que se entrelaçarem com a própria organização dos povos do campo, com relações de proximidade inerentes à produção camponesa – a vizinhança, as famílias, os grupos, enraizar-se e aproximar as formas de vida centrada no grupo, na articulação entre as formas de produzir a vida (ARROYO, 2006, p. 114).

No mesmo sentido tem-se a exposição de Gracindo et al., em documento intitulado “Conselho escolar e a educação do campo” (BRASIL, 2006, p. 24), que “a Educação no Campo precisa considerar as características e necessidades próprias do estudante camponês, dado seu espaço cultural”. A autora assegura que a

educação que é orientada “no” campo precisa respeitar essa identidade do aluno da zona rural, ou seja, é necessário e amparado por legislação vigente (Lei N.º 9.394, de 20/12/1996 – LDB e outras) que os Sistemas de Ensino proporcionem uma Educação “do Campo” lá no espaço físico, qual seja, “no campo”. Essa Educação “do Campo”, conforme Gracindo *et al.* (apud BRASIL, 2006, p. 24) precisa contemplar uma formação geral e uma formação específica, conforme a cultura identitária do aluno do campo:

(...) no processo formativo do estudante, a Educação do Campo depara-se com a contradição entre o geral universal e hegemônico, com o específico, particular e contra-hegemônico. Esta contradição precisa ser enfrentada na construção de uma educação que contenha esse duplo caráter: o comum a todos os sujeitos sociais, que lhes confere uma sólida formação humana perante o mundo, associado ao que é diferente, em respeito à realidade da vida campesina (GRACINDO *et al.* apud BRASIL, 2006, p. 24).

Conforme referido acima, esse caráter dual de uma educação que contemple uma formação geral, acrescida de uma formação específica ao aluno do campo, é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 23 (que trata das possibilidades de organização pedagógica), Art. 26 (assegurando o caráter geral e particular na organização curricular) e Art. 28, mais voltado às especificidades da identidade do aluno do campo:

Art. 23. 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.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 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.

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. (...).

Art. 28. 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 (BRASIL, 1996).

Mesmo que a Educação do Campo contemple a conjugação do geral e do particular, como forma de proporcionar uma formação integral, cabe preservar-se e é necessário que “isso tudo seja respaldado no respeito às diferenças e no direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo” (GRACINDO *et al.*, *apud* BRASIL, 2006, p. 24).

Em termos da preservação da identidade cultural do aluno do campo tem-se, ainda, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

(...) a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda, nas Diretrizes, é possibilitada a elaboração de Propostas Pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência (BRASIL, SE-CAD, 2007).

Kolling (1999) expõe sua visão acerca das Diretrizes, argumentando que:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessário que existam escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (KOLLING, 1999, p. 29, *apud* CAMPOS, 2006, p. 2).

Na exposição acima, três aspectos importantes em relação à oferta de uma qualificada Educação do Campo são destacados pelo autor: a relevância de ser proporcionada uma educação geral, acrescida de uma formação específica ao aluno que provém de uma cultura rural própria, conforme corrobora Campos (2006, p. 3):

Não podemos pensar a educação do campo sem que esses alunos, com suas singularidades, não estejam contextualizados com o ensino como um todo, para que esses mesmos alunos, ao saírem da zona rural em busca de trabalho na área urbana, não encontrem pela frente o obstáculo de terem

sido preparados especificamente para atuar no trabalho rural, reforçando a possibilidade de serem discriminados.

Um segundo aspecto destacado por Kolling (1999) diz respeito a um ensino que não favoreça a “exclusão” do cidadão do campo ao mercado de trabalho, embora seja preciso levar-se em consideração que:

(...) não é só a formação profissional que leva o indivíduo a estar fora do mercado de trabalho e sim o estágio em que se encontra o sistema capitalista de produção que, neste momento histórico, passa pela crise de acumulação em consequência da utilização das máquinas e da tecnologia cada vez mais em larga escala, liberando, assim, a força de trabalho humana e gerando o desemprego estrutural (CAMPOS, 2006, p. 3).

Segundo Antunes (1999):

Há, em níveis explosivos, um processo de desemprego estrutural que, junto ao trabalho precarizado, atinge cerca de um bilhão de trabalhadores, o que corresponde a, aproximadamente, um terço da força humana mundial que trabalha (ANTUNES, 1999, p. 191, *apud* CAMPOS, 2006, p. 4).

Constata-se que o campo também participa do processo de precarização do trabalho, representado pelo desemprego estrutural.

As propostas, aparentemente inovadoras, que defendem a especificidade da escola rural e sua adequação cultural ocultam problemas estruturais reais e antigos entre cidade e campo, entre eles suas relações de exclusão, vistas ainda hoje como principais entraves ao desenvolvimento das comunidades rurais.

Ainda sobre a questão da exclusão, diz Martins (1982) que:

“Excluído” é apenas um rótulo abstrato, que não corresponde a nenhum sujeito de destino: não há possibilidade histórica nem destino histórico nas pessoas e nos grupos sociais submetidos a essa rotulação. “Excluído” e “Exclusão” são construções, projeções de um modo de ver próprio de quem se sente e se julga participante dos benefícios da sociedade em que vive e que, por isso, julga que os diferentes não estão tendo acesso aos meios e recursos a que ele tem acesso. As categorias “Excluído” e “Exclusão” são categorias de orientação conservadora. Não tocam nas contradições. Apenas as lamentam. Há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas, irremediáveis (MARTINS, 1982, *apud* CAMPOS, 2006, p. 4).

Arroyo (1992) compartilha com Martins (1982) a questão de que se há exclusão – e reconhece que há no mercado de trabalho no qual envolve o trabalhador do campo – é necessário que esse mesmo trabalhador rural não seja lamentado como um “excluído”, como alguém estigmatizado de forma permanente e sem possibilidades de que haja mudança nesse quadro de discriminação, mas, pelo contrário:

Teremos que optar entre continuar tratando o homem do campo como um carente crônico, que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado ou passar a tratá-lo como um cidadão-trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência dessa

exclusão e se organiza na reivindicação de seus direitos (ARROYO, 1982, p. 5, *apud* CAMPOS, 2006, p. 5).

Chega-se, assim, ao terceiro aspecto destacado por Kolling (1999) em relação às Diretrizes indicadas para a Educação do Campo: a inserção de reivindicações que favoreçam a cultura camponesa no Projeto Político-Pedagógico das escolas rurais, sendo esse, conforme o autor destacou, a representatividade das causas, dos desafios, dos sonhos, da história e da cultura do povo trabalhador do campo.

1.3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS (INCLUSIVE DAS ESCOLAS DO CAMPO)

Etimologicamente, a palavra **projeto** provém do latim *projectus*, que significa “a ação de lançar para frente”; a expressão **político** vem do grego *politikós*, *ê, ón*, compreendendo-se “ao que ou aquilo que é relativo ao cidadão”. O termo **pedagógico** deriva, também, do grego: *paidagógikós*, *ê, ón*, que significa “ao que ou aquilo que é relativo ou próprio da pedagogia”³ (HOUAISS; VILLAR, 2001, *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 20).

Considerando os sentidos etimológicos dos termos, de acordo com Magalhães (2006, p. 20):

O projeto político-pedagógico se caracteriza enquanto um documento que deve traduzir os intuitos de ações futuras, internas e externas da instituição educativa, tendo em vista a formação do cidadão para atuar em um determinado tipo de sociedade. Faz-se necessário, para tanto, considerar o passado e o presente da instituição educativa a fim de projetar o possível.

Para Veiga (1996, p.14):

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade. O projeto político-pedagógico busca a organização da escola na sua globalidade (VEIGA, 1996, p. 14, *apud* MOLINA, 2006, p. 26).

³ Para melhor compreensão, cabe esclarecer o que é Pedagogia. De acordo com Ghiraldelli (2006, p. 34): “(...) Pedagogia é a parte normativa do conjunto de saberes que precisamos adquirir e manter se quisermos desenvolver uma boa educação, é mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação. Ela, a pedagogia, é aquela parte do saber que está ligada à razão que não se resume à razão instrumental apenas, mas que inclui a razão enquanto razoabilidade; a racionalidade que nos possibilita o convívio, ou seja, a vigência da tolerância e, mesmo, do amor. Ao falarmos, por exemplo, “não seja violento, use da razão”, queremos ser compreendidos como dizendo, “use de métodos de comunicação que são próprios do diálogo” – os métodos e normas da sociedade liberal (ideal). É esse tipo de razão ou racionalidade que conduz, ou produz, a pedagogia.”

Veiga (1996, *apud* MAGALHÃES, 2006) assegura que o Projeto Político-Pedagógico não representa apenas um documento a mais, na escola, que visa uma programação pedagógica, mas representa a realidade do ensino e das condições da escola para oferecer esse ensino com qualidade. Trata-se de um instrumento que dá uma visão clara da ação educativa a ser desenvolvida, a partir do conjunto de visões de um coletivo que está envolvido com a educação e com a escola: direção, profissionais da educação, comunidade escolar.

Complementarmente às considerações destacadas por Veiga (1996), Bondioli (2004, p. 26, *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 21) afirma que o Projeto Político-Pedagógico:

(...) não coincide com a documentação das experiências educativas realizadas na instituição, ainda que possa beneficiar-se de uma avaliação das experiências anteriores. Mas sim, enquanto (...) antecipação de uma possibilidade derivada da percepção de uma separação entre “aquilo que é” e “aquilo que se gostaria que fosse”; opõe-se ao “dado de fato”, à tradição não discutida, à repetição do conhecido.

Portanto, sintetizando o que até aqui foi exposto, deve-se compreender que “o Projeto Político-Pedagógico é algo maior que o registro das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição: ele considera reflexões maiores e mais profundas” (MAGALHÃES, 2006, p. 21).

Ainda, é preciso se considerar o que diz Reboredo (1995), sobre o Projeto Político-Pedagógico de uma escola:

(...) esse documento deve abranger reflexões em torno de diversas dimensões no processo de conhecimento fazendo-se reflexões acerca da realidade social local e nacional em que a instituição está imersa, ou seja, reporta a questionamentos acerca dos determinantes que condicionam a sua organização no âmbito econômico, político e social; (...) remete à apreciação dos conhecimentos que a instituição deseja socializar e produzir. Essa dimensão, desafia a conjugação entre teoria e prática, uma vez que ambas são faces do processo de construção do conhecimento e leva a superar a posição de que o conhecimento, a ser ensinado, se restringe aos currículos oficiais e aos conteúdos das áreas e disciplinas (REBOREDO, 1995, *apud* AGUILAR, 1997, p. 12).

Segundo Veiga (*apud* RESENDE e VEIGA, 1998), o Projeto Político-Pedagógico deve ser norteado por ponderações acerca de três pressupostos: filosófico-sociológico; epistemológico; e didático-metodológico.

O primeiro pressuposto definido por Veiga (*apud* RESENDE e VEIGA, 1998), alude a reflexões em torno dos princípios que a instituição almejará para a formação do cidadão que idealiza. Para essa autora, a instituição educativa “guarda relação com o contexto social mais amplo.” (VEIGA, *apud* RESENDE e VEIGA, 1998, p.19).

Portanto, para definir os princípios que ansiará para a formação do cidadão idealizado é necessário “saber para que sociedade” (VEIGA, 1998, p. 20) se está rumando, o que, por sua vez, remete a reflexões sobre qual a “concepção de educação é correspondente” (VEIGA, *apud* RESENDE e VEIGA, 1998, p. 20). com a formação do cidadão idealizado para atuar na sociedade pretendida. Para abarcar esse pressuposto, essa mesma autora sugere que se ponderem acerca de questionamentos, tais como: “Qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida? Que concepção de homem se tem? Que valores devem ser definidos na sua formação? Em que medida a escola contribui para a cidadania?” (VEIGA, *apud* RESENDE e VEIGA, 1998, p. 20).

O pressuposto epistemológico remete a ponderações com relação ao conhecimento que a instituição educativa em seu coletivo deseja construir e/ou transformar. Segundo Veiga (*apud* RESENDE e VEIGA, 1998), é preciso que a instituição educativa, em seu coletivo, tenha em mente que o conhecimento é dinâmico e precisa ser pensado a partir do perfil de cidadão que anseia formar para atuar na sociedade que pretende construir. Para contemplar esse pressuposto, esta autora sugere ponderações de questões como: “De que forma partir do conhecimento trazido pelo estudante, para relacioná-lo com o novo conhecimento? Qual é a concepção de conhecimento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação?” (VEIGA, *apud* RESENDE e VEIGA, 1998, p. 22).

O terceiro e último pressuposto definido por Veiga (*apud* RESENDE e VEIGA, 1998), remete a considerações acerca da sistematização do processo de ensino-aprendizagem. Para contemplá-lo, a autora sugere uma reflexão em torno dos pressupostos didático-metodológicos que a instituição prezarão no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Embora as dimensões estabelecidas por Reboredo (1995, *apud* AGUILAR, 1997), e os pressupostos delimitados por Veiga (*apud* RESENDE e VEIGA, 1998), tenham sido concebidos de forma diversa, em essência eles são análogos e complementares. Uma vez que, para a instituição refletir sobre os conhecimentos que deseja socializar e produzir, torna-se necessário que ela pondere sobre qual perfil de cidadão deseja formar. Do mesmo modo, para a instituição refletir sobre a sistematização do processo de ensino-aprendizagem, é preciso que ela reflita sobre os conhecimentos que, em coletivo, ela deseja construir e/ou transformar.

1.3.1 O processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico

Com referência ao Projeto Político-Pedagógico, Veiga (1996, *apud* MAGALHÃES, 2006) e Bondioli (2004, *apud* MAGALHÃES, 2006) destacam que ele não deve ser considerado apenas uma formalidade a mais cumprida pela escola, no qual, após concluída a sua elaboração, assume o valor de um documento de comprovação de cumprimento legal de uma determinação burocrática.

Nesse sentido, Bussmann (1996) diz que o compromisso de compor o Projeto Político-Pedagógico:

(...) não se trata meramente de elaborar um documento, mas fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos (BUSSMANN, 1996, p. 37).

Ainda de acordo com as ponderações de Bussmann (1996), a autora dá seguimento às suas considerações afirmando que, uma vez elaborado o Projeto Político-Pedagógico:

(...) sua existência não encerra o processo, nem acarreta resultado final. Ao contrário, sempre faz a discussão no meio termo entre o “envolvimento e a criatividade crítica”, “avaliação” e “aperfeiçoamento”. (...) Tão essencial quanto elaborar o projeto político-pedagógico é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de idéias ou pretexto corporativista de autodefesa contra críticas e divergências (BUSSMANN, 1996, p. 38-39).

Constata-se que um Projeto Político-Pedagógico é algo mais complexo do que simplesmente um projeto de ensino de determinadas matérias com seus conteúdos específicos. É um projeto de educação e, portanto, algo a ser construído, a partir das demandas e necessidades sociais, cognitivas, culturais, éticas, estéticas, políticas e econômicas, com vistas à formação de novas gerações.

Assim compreendido, o Projeto Político-Pedagógico deverá ter lugar privilegiado no contexto da coletividade escolar. Conseqüentemente, deve ser objeto de aprofundamento, o que será conseguido através da própria prática pedagógica alicerçada pelos princípios norteadores da organização escolar visando os seguintes fins, conforme sugere Salgado (2001):

I. Contribuir para firmar na escola uma tradição de trabalho coletivo, onde o conhecimento produzido seja discutido, construído e reconstruído, propiciador do fortalecimento de uma identidade institucional e capaz de deixar na história de vida

de seus alunos marcas significativas, vinculadas ao prazer da aprendizagem e da convivência positiva.

II. Propiciar o compromisso de todos os profissionais da escola com a concepção de educação que privilegia a aquisição dos conhecimentos da ciência e da tecnologia, bem como o desenvolvimento de habilidades para operá-los, revê-los, transformá-los e redirecioná-los à sociedade por meio de atitudes sociais de cooperação, solidariedade e compromisso ético.

Vislumbra-se, assim, um enfoque mais voltado aos fundamentos filosóficos e político-pedagógicos assumidos e reconhecidos pela função maior de um Projeto Político-Pedagógico nas escolas, que é o de servir de instrumento orientador e aglutinador das concepções educação e formação integral do aluno pela coletividade daqueles a quem compete essa responsabilidade.

Todo Projeto Político-Pedagógico tem duas dimensões, como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (ANDRÉ, 2001, p. 189) e é pedagógico porque "possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo" (VEIGA, 1998, p. 13). Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando à efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1998). Assim sendo, a "dimensão política se cumpre na medida em que em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (SAVIANI *apud* VEIGA, 2001, p. 113).

Para Veiga (2001, p. 113) a concepção de um Projeto Político-Pedagógico deve apresentar características tais como:

(...)

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

A execução de um projeto pedagógico de qualidade deve, segundo a mesma autora:

(...)

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
- d) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo (VEIGA, 2001, p. 113).

Falar da construção do projeto político-pedagógico é falar de planejamento no contexto de um processo participativo, onde o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este “a luz que deverá iluminar o fazer das demais etapas” (VASCONCELLOS, 1995, p. 144). Alguns autores que tratam do planejamento, como, por exemplo, Moacir Gadotti, falam simplesmente em referencial, mas outros, como Danilo Gandin, distinguem nele três marcos: situacional, doutrinal e operativo.

A construção do marco situacional do projeto pedagógico de uma Instituição envolve, antes de mais nada, “a identificação dos desafios que, no mundo de hoje e no País, ou na Região, se colocam para os profissionais da educação, em geral, e para uma determinada comunidade escolar na qual o Projeto se destina” (SALGADO, 2001, p. 21). Trata-se de desafios e não somente de demanda de determinado setor da sociedade, pois é a partir dos desafios a serem vencidos, através do planejamento, é que se dará a formação do indivíduo a qual a escola tem o compromisso de educar, de tornar culto e competente.

De acordo com Baffi (*apud* BELLO, 2002), o estabelecimento do marco situacional, no Projeto Político-Pedagógico, envolve “desde análises de literatura técnica até estudos de campo, adequados à realidade da instituição, seu raio de influência, política educacional, profissionais, alunos e seus anseios e necessidades” (p. 50). Trata-se da análise da instituição, tendo em conta a sua história, o papel que desempenha na Região, o seu prestígio, o desempenho profissional de seus egressos, sua trajetória histórica.

Para definir o perfil do formando que a escola pretende capacitar através do planejamento da educação a ser orientada não basta refletir sobre o contexto situacional, mas é necessário deixar claro o que diz respeito ao marco doutrinal.

Trata-se de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos, envolvendo concepções de educação, ensino, aprendizagem, avaliação, currículo, interdisciplinaridade, definição teórica da prática profissional. Portanto, a partir desses passos iniciais é que se pode estabelecer o perfil do cidadão e futuro

profissional que a instituição educacional pretende formar (BAFFI *apud* BELLO, 2002).

O marco situacional implica reflexão sobre "a realidade, o contexto da instituição e da profissão considerada; marco doutrinal cuida dos pressupostos teóricos ligados à educação e ao campo profissional em pauta" (SALGADO, 2001, p. 35) e o marco operativo é o responsável pela ligação entre os dois marcos anteriores, explicitando os rumos a serem tomados. "Marco operativo é, pois, o conjunto de diretrizes a serem seguidas na formulação do projeto; define o que vai e o que não vai ser valorizado, o que ficará dentro ou fora do projeto pedagógico" (SALGADO, 2001, p. 36).

O que se abordou até o momento diz respeito ao primeiro elemento de um projeto político-pedagógico, isto é, o referencial. Os demais componentes são: levantamento sistemático e detalhado da realidade institucional, tendo em vista o diagnóstico. Cabe esclarecer que levantamento da realidade institucional não deve ser confundido com diagnóstico, pois este se vale dos levantamentos, "mas vai além deles, fazendo um julgamento da realidade, com base no referencial previamente construído". Diagnóstico é um juízo e não apenas um levantamento da realidade existente (SALGADO, 2001, p. 53).

Após as etapas anteriores é que deve ser feita a programação, a elaboração da proposta curricular (que corresponde grande parte do projeto pedagógico) do nível escolar em pauta, bem como o processo de implementação, acompanhamento e avaliação.

É preciso reafirmar que pensar um projeto de educação implica pensar o tipo e a qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que os educadores e profissionais da educação pretendem construir / formar. Já tem sido uma prática comum a corrida das escolas e sistemas educacionais por buscarem construir os seus projetos político-pedagógicos, porém ainda está longe do fazer pedagógico neles idealizados tornar-se realidade efetiva nas salas de aula ou em todo o contexto escolar (VEIGA, 1998).

A ideia de mudanças, de uma nova postura ante a educação dos novos tempos e a crença em um profissional educador mais atualizado versa na maioria das propostas pedagógicas construídas nas escolas, porém a realidade mostra que, em inúmeras instituições educacionais:

O Projeto Político-Pedagógico não passa de um projeto escrito e o que predomina são as mesmas e velhas práticas autoritárias e alienantes dos nossos alunos e no dia seguinte, com o peito aberto, os educadores e pedagogos saem profetizando a mudança, pregando a demagogia e falando de formação para a cidadania e para o viver da democracia (BELLO, 2001, p. 78).

De acordo com o autor, a elaboração de um projeto político-pedagógico deve servir, primeiramente, para acabar com o trabalho pedagógico fragmentado e desarticulado, passando a representar propósitos e desafios do coletivo da escola e aproveitando a maior autonomia e abertura para a realização de experiências inovadoras e desafiadoras por ele permitido.

Ainda segundo Bello (2001, p. 78), é preciso que a escola resgate o papel que todos os seres humanos esperam dela: “ao invés de meramente instrutiva, seja também formadora e socializadora e o Projeto Político-Pedagógico, construído de forma democrática e a partir da realidade dos envolvidos, voltando-se efetivamente para beneficiar mudanças necessárias no ensino, constitui-se um relevante e indispensável instrumento a serviço da educação”.

Veiga (2001) corrobora com Bello (2001) ao afirmar que:

O Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar deve ser articulado de forma que a escola ofereça um espaço de construção e vivência de um currículo com ideais de ética, justiça, respeito, amor, etc. Um currículo de lutas pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda forma de preconceito. Uma escola onde educadores e educandos possam construir a esperança num projeto de vida, em que a alegria e a realização integral seja as tônicas do viver (VEIGA, 2001, p. 115).

Assim, um Projeto Político-Pedagógico deve estabelecer, com clareza, também as diretrizes filosóficas e conceituais que norteiam o processo ensino-aprendizagem na escola, através de concepções de educação, de escola, conhecimento, professor, aluno, etc. que contemplem o momento histórico-cultural na qual o aluno está sendo educado e com base em estudiosos, “cuja contribuição científica ocorra por diversos ângulos, tais como: teorias sobre como se processa a aprendizagem; o papel da cultura na educação; a relação entre sociedade e educação; a questão do método, a filosofia e a educação” (GANDIN, 1999, p. 85).

Em suma, um Projeto Político-Pedagógico é o pólo norteador de toda a ação educativa desenvolvida na escola e das suas relações com a comunidade; expressa uma concepção de escola, de sociedade e de homem; é abrangente, pois contém opções de ordem filosófica, de teorias pedagógicas e de metodologias a serem

utilizadas; é o que identifica a escola. Porém, não é algo pronto, pelo contrário, é dinâmico, deve estar sempre em processo de re-elaboração, acompanhamento e avaliação, um constante “ação-reflexão-ação”, segundo Freire (1996, p. 48). Um Projeto Político-Pedagógico referencia as ações da escola sobre as quais deve haver constante análise crítico-reflexiva e o beneficiamento de novas práticas, sempre que as ações/reflexões/concepções nele registradas não mais representarem os anseios e as necessidades de todos seus elaboradores: Direção, especialistas em educação, professores, pais, alunos e comunidade escolar.

Na sequência, este estudo se volta para a apresentação da região, do município e da escola no qual se voltou a análise da oferta (ou não) de uma Educação do Campo que valorize a cultura da zona rural e que contribua para a inibição do êxodo rural.

2 O MUNICÍPIO DE ARROIO DOS RATOS: ASPECTOS HISTÓRICOS, DEMOGRÁFICOS E ECONÔMICOS E A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA CANDINHA SARAIVA

O município de Arroio dos Ratos localiza-se na microrregião de São Jerônimo e na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, distando 55 km da Capital (FAMURS). (Ver Figuras 1 e 2).



Figura 1 – Localização da Cidade de Arroio dos Ratos

Fonte: <http://images.google.com.br/>

(SULZBACH, 1989).

O Município de Arroio dos Ratos foi criado em 28 de dezembro de 1964, através da Lei Municipal n.º 4.902. Durante décadas foi o principal polo da indústria carbonífera brasileira. Com a decadência da atividade surgiu, então, a necessidade das famílias ratenses em buscar uma alternativa de sobrevivência, encontrando na agropecuária, comércio e indústria seus meios produtivo-econômicos, com prioridade à agricultura, principalmente na cultura de madeira e melancia, sendo considerada a “Capital Nacional da Melancia” (IBGE, 2010).

Os processos de evolução do Município de Arroio dos Ratos iniciaram sempre em decorrência de fatores históricos que marcaram toda a Região Carbonífera no qual esta cidade faz parte, fatores esses que também foram responsáveis por mudanças, tanto na utilização da força de trabalho para a atividade da mineração, como nas técnicas empregadas na agricultura, bem como no tipo de cultura que foi determinado pela necessidade, conhecimento, modernização e mercado, considerando-se que ambas as atividades desenvolviam-se paralelamente em toda a Região.

Identificando alguns dos sistemas de produção e cultivo praticados pelos agricultores e pecuaristas da Região a que pertence o Município de Arroio dos Ratos, observa-se que ainda hoje ficaram marcados traços da colonização europeia. Na leitura da paisagem à época da colonização do território onde hoje se localiza Arroio dos Ratos, identificam-se as características ambientais que permitem a percepção da formação de estâncias de criação de gado, determinada pela formação de vegetação arbustiva e campo mais propício à pecuária de forma extensiva, com pouco recurso, voltada à produção de gado para atender a demanda das charqueadas.

Quanto à agricultura, na mesma época (por volta de 1860), era pouco diversificada, voltada para a subsistência familiar. Conforme o Relatório de atividades de extensão rural (EMATER/RS-ASCAR, 2007):

Com a extinção do regime das sesmarias em 1822, com a abolição da escravidão em 1888, e com a vinda de imigrantes de várias nacionalidades, esses trouxeram consigo as primeiras alterações na forma de produção agrícola na Região. Todas essas civilizações se utilizavam de algumas técnicas agrícolas consideradas rudimentares, tais como o uso da enxada, da queimada e a do arado de tração animal, e mesmo não sendo capazes de produzir regularmente grandes safras, essas técnicas eram muito difundidas em diversas partes do mundo, pois as tecnologias empregadas eram simples e de baixo custo. Com o passar dos tempos, esses mesmos imigrantes / estancieiros latifundiários que, mesmo com a

divisão das terras, continuaram donos das grandes propriedades e os descendentes dos imigrantes, que formavam pequenas propriedades familiares, passaram a utilizar as benesses da chamada Revolução Verde, que consolidou definitivamente a modernização do setor agropecuário no Brasil, no início da década de 1960-70. Este modelo se difundiu e materializou-se através de um padrão tecnológico que incluía o uso de fertilizantes sintéticos, de agrotóxicos, da mecanização e de sementes e raças de animais melhoradas geneticamente, o que caracterizou uma maior regularização das safras e o aumento da produção agrícola devido à utilização de tratores, colheitadeiras, semeadeiras e alguns novos implementos agrícolas.

A partir da década de 1970, o setor agropecuário passou por um processo de modernização acompanhando o que acontecia no Estado, no País e no Mundo. A atividade pecuária e agrícola passou a atender à maior parte das necessidades da população em termos de alimentação, a mecanização e o uso das tecnologias disponíveis tornaram possível a diversificação dos produtos cultivados e uma maior área. Com a introdução da silvicultura grandes áreas de mata nativa foram reflorestadas trazendo trabalho e desenvolvimento à Região do Município de Arroio dos Ratos, juntamente com a mineração.

Cabe destacar que a noção de “desenvolvimento”, a partir do século XX, passou a incluir uma equivalência à “modernização”, referência específica ao uso de agrotóxicos nas lavouras e ao financiamento de implementos agrícolas voltados para a monocultura (BEROLDT, 2009) que caracterizaram a Revolução Verde, aludida pela EMATER/ASCAR (2007).

Sobre a Revolução Verde deve-se entender:

A expressão Revolução Verde foi criada em 1966, em uma conferência em Washington. Porém, o processo de modernização agrícola que desencadeou a Revolução Verde ocorreu no final da década de 1940. Esse programa surgiu com o propósito de aumentar a produção agrícola através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo que aumentassem a produtividade. Isso se daria através do desenvolvimento de sementes adequadas para tipos específicos de solos e climas, adaptação do solo para o plantio e desenvolvimento de máquinas. As sementes modificadas e desenvolvidas nos laboratórios possuem alta resistência a diferentes tipos de pragas e doenças, seu plantio, aliado à utilização de agrotóxicos, fertilizantes, implementos agrícolas e máquinas, aumenta significativamente a produção agrícola. (...) De fato, houve um aumento considerável na produção de alimentos. No entanto, o problema da fome no mundo não foi solucionado, pois a produção dos alimentos nos países em desenvolvimento é destinada, principalmente, a países ricos industrializados, como Estados Unidos, Japão e Países da União Europeia. O processo de modernização no campo alterou a estrutura agrária. Pequenos produtores que não conseguiram se adaptar às novas técnicas de produção, não atingiram produtividade suficiente para se manter na atividade, conseqüentemente, muitos se endividaram devido a empréstimos bancários solicitados para a mecanização das atividades agrícolas, tendo como única forma de pagamento da dívida a venda da propriedade para outros produtores. A Revolução Verde proporcionou tecnologias que atingem maior eficiência na

produção agrícola, entretanto, vários problemas sociais não foram solucionados, como é o caso da fome mundial, além da expulsão do pequeno produtor de sua propriedade (FRANCISCO, 2002, p. 1).

Na microrregião de São Jerônimo, que é uma das microrregiões do estado brasileiro do Rio Grande do Sul pertencente à mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, com população estimada em 140.396 habitantes (conforme dados do IBGE, em 2005) e área total de 4.855,917 km², no qual o Município de Arroio dos Ratos é um de seus nove municípios de abrangência, a modernização das atividades agrícolas também proporcionou desenvolvimento no setor agrícola, da mesma forma que as consequências negativas surgiram, consequências essas que são apresentadas por Cerqueira (2007, p. 3):

(...) aumento das despesas com o cultivo e o endividamento dos agricultores, perda da biodiversidade, redução da mão de obra rural, poluição do solo causada pelo uso de fertilizantes, além de não ter solucionado o problema da fome mundial, pois os produtos plantados têm se destinado, em grande parte, ao abastecimento do mercado consumidor dos países ricos industrializados.

Os municípios da microrregião São Jerônimo, no que diz respeito à produção primária, esta é menos representativa. Mesmo assim, a produção na agricultura se dá, entre outros produtos, pela plantação de soja e fruticultura e, ainda, pelas florestas de eucalipto. Na pecuária, o destaque é a criação de gado bovino. A extração de carvão ainda tem relevância à região e há um polo petroquímico.

Outros dados acerca da Região no qual se localiza o Município de Arroio dos Ratos são destacados pelo IBGE (2010):

Há a predominância de estabelecimentos rurais de pequeno porte em toda a microrregião; 67,5% dos estabelecimentos possuem área com menos de 100 hectares, predominando os estabelecimentos entre 10 e menos 100 hectares (48,4%). Quanto à utilização das terras para o plantio, as matas naturais e plantadas apresentam números mais significativos comparado à região perfaz 39,1% do total da área utilizada.

A produção desenvolvida nas pequenas propriedades, na grande maioria com mão-de-obra familiar e com alguns produtores que contratam empregados, concentra-se mais na periferia das cidades e nas localidades mais próximas. Já a fruticultura está sendo desenvolvida com a finalidade de diversificação de renda das propriedades. A Soja é também cultivada, sendo esta cultura totalmente realizada com plantio direto, em rotação com a cultura do trigo, aveia preta e azevém (IBGE, 2010). A atual matriz produtiva dos municípios da Região Carbonífera apresenta um grande número de pecuaristas familiares que tem na bovinocultura de corte,

ovinocultura e pequenos animais, a principal fonte de renda e também na segurança alimentar das famílias, principalmente por serem atividades sustentáveis (IBGE, 2010).

Pela caracterização do clima, aspectos de relevo, geologia, solos, uso atual dos solos, vegetação e aspectos ambientais entende-se o porquê das escolhas feitas entre as diversas culturas por aquelas que mais se adaptaram à região, que são: arroz, feijão, melancia (principal produto agrícola de Arroio dos Ratos), milho, fumo, laranja, mandioca, pêssego, soja, uva, trigo, silvicultura (EMATER/RS-ASCAR, 2007).

Arroio dos Ratos tem uma população de 13.608 habitantes (IBGE, 2010). Neste município, foi aberta a primeira mina de carvão da América Latina e foi, por muitos anos, o município que forneceu o carvão queimado pela Usina do Gasômetro, de Porto Alegre, sendo então uma das principais responsáveis pela energia usada pela capital do Rio Grande do Sul durante muitas décadas. A grande maioria da população de Arroio dos Ratos está concentrada em área urbana. De acordo com o Censo de 2000, do IBGE, a população urbana correspondia a 93,95%, restando 6,05% de população rural; o Censo de 2010 (IBGE, 2010) apontou as seguintes taxas: 95,22% da população (12.958 cidadãos ratenses) vivem na cidade e apenas 4,78% (650 pessoas) vivem na zona rural, portanto, o êxodo rural acentuou-se nos últimos dez anos.

Em Arroio dos Ratos, como em outros municípios da microrregião de São Jerônimo, mesmo que os agricultores familiares, chamados equivocadamente de pequenos produtores, sejam em número reduzido (comparados à população urbana), eles são, na verdade, grandes produtores de alimentos. Utilizando, majoritariamente, sistemas diversificados, eles respondem por um expressivo volume dos produtos que compõem a cesta básica da população urbana.

2.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva localiza-se na zona rural do Município de Arroio dos Ratos, conforme Figuras 3 e 4.



Figura 3 – Vista aérea da localização da Escola
Fonte: maps.google.com.br



Figura 4 – Escola Professora Candinha Saraiva.
Fonte: Foto da pesquisadora.

Segundo o seu Projeto Político-Pedagógico, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva foi criada no dia quatro de março de 1953 que, na oportunidade, chamava-se Escola Municipal Epitácio Pessoa. Através da Lei 228, de 28 de março de 1977, teve seu nome alterado, passando a chamar-se Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Candinha Saraiva. Nesta época, a Escola situava-se em um prédio de madeira com uma sala de aula e uma cozinha, localizada na Estrada Passo da Barca. Após algum tempo, a escola foi se danificando, tornando-se impossível receber alunos. Foi então que a entidade mantenedora resolveu construir um novo prédio em alvenaria, localizado na Estrada dona Laura, antiga Estrada Passo da Barca, porém mais próxima da estrada BR 290.

Em conformidade com a Resolução do Conselho Estadual de Educação de n.º 253/2000, de 19 de janeiro de 2000, altera-se a designação da escola para Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva.

Hoje, a escola atende alunos de uma situação socioeconômica bastante baixa e é baseada nesta realidade que a escola, ao fazer uma análise do contexto dela, vem desenvolvendo um trabalho visando atender as necessidades reais: econômica, social e cultural, juntamente com professores, comunidade escolar e todos os demais segmentos que compõe este estabelecimento de ensino.

Atualmente está constituída, em sua infraestrutura, por um prédio de alvenaria, contendo: cozinha, uma sala pequena que é usada como refeitório, secretaria, quatro banheiros, dois para meninas, dois para meninos, localizados na entrada da escola, uma sala grande que é utilizada tanto para biblioteca como para videoteca, sala de jogos, sala para trabalhos extraclasse e uma peça pequena para depósito. Seu terreno é irregular, com pouco espaço para recreação.

A escola possui ainda três salas de aula para atender trinta e um alunos de 1º a 4º série, sendo: uma sala para 1ª série, uma para 2ª série e uma para 3ª e 4ª séries juntas.

O corpo docente da escola é formado por uma professora que atende direção e supervisão, uma secretária e três professoras: uma para a 1ª série, uma para 2ª série e outra que atende 3ª e 4ª séries juntas, todas em um regime de 20 horas semanais. Conta ainda com um professor de Educação Física, duas vezes por semana e, uma professora que trabalha com Língua Inglesa de 1ª a 4ª série, uma

vez por semana. Há ainda, uma servente que também atua como merendeira e um zelador em regime de 40h.

Por tratar-se de uma escola de zona rural, é de difícil acesso. Os alunos são atendidos pelo transporte escolar, que é oferecido pelas prefeituras municipais de Arroio dos Ratos e de São Jerônimo, devido aos alunos pertencerem aos dois municípios. Há casos de alguns alunos que caminham 3 km até chegarem à estrada onde passa o ônibus que os conduzirá até a escola. Tanto a rede de esgoto como as instalações hidráulica e elétrica são insuficientes para receberem novas tecnologias tanto externas como internas.

3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA CANDINHA SARAIVA

Este capítulo visa analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva (constante no Anexo A, deste estudo), seus componentes do currículo, práticas pedagógicas, recursos, materiais e tecnologias, buscando identificar se há a adoção e cumprimento da Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 28, por parte da escola. Esta Lei estabelece adaptações necessárias à adequação do PPP às peculiaridades da vida rural e de cada região; em seus conteúdos curriculares e metodologias.

Busca-se compreender como está acontecendo, na prática, a proposta curricular da escola, se ocorrem as adaptações curriculares e qual a importância no processo de valorização da vida no campo e sua influência na diminuição da evasão escolar e êxodo rural. Para isso, compareceu-se à referida Escola e solicitou-se à Direção permissão para consultar o Projeto, o que se fez após certa resistência por parte da mesma.

Ao efetivar-se a consulta ao Projeto Político-Pedagógico, constatou-se que, das suas 25 páginas 3 são referenciais teóricos, apenas 2 referem-se à organização curricular e 4 à análise da realidade: a escola que temos, a escola que queremos e metas.

Já em sua apresentação, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Candinha Saraiva traz uma preocupação com os avanços tecnológicos e transformações que a sociedade vem sofrendo, buscando acompanhar tais mudanças.

A construção democrática também é citada diversas vezes no documento, apresentando sua elaboração com a colaboração de todos os seguimentos, através de debates, encontros, murais, painéis, e ampla divulgação de seu Projeto Político-Pedagógico, estando sempre sujeito a alterações sugeridas.

Consta na Proposta que a Escola “visa formar uma educação crítica e transformadora, preparando e capacitando o aluno para o trabalho e vida social (...)” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA), no entanto, não especifica qual tipo de trabalho e de sociedade a instituição escolar está se dispondo a preparar seus alunos.

Um outro aspecto constatado diz respeito à filosofia da Escola, no qual visa, em sua essência, oportunizar uma educação de qualidade. No entanto, não especifica como seria essa “educação de qualidade”, ou seja, quais indicadores de qualidade serão proporcionados e que sirvam de parâmetro para que a instituição avalie sua atuação educativa e pedagógica.

Segundo Dourado (2007, p. 35):

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e no espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas.

De acordo com o autor, o conceito de Qualidade na Educação situa-se no tempo e espaço, dispondo de dimensões, fatores e indicadores de qualidade que devem ser considerados: dimensão socioeconômica, curriculares, extraclasse. Alguns indicadores de qualidade baseiam-se somente em habilidades e competências, definindo como algo que uma pessoa deve fazer ou deveria estar apto a fazer, com seu padrão já estabelecido.

Consta no PPP da Escola Candinha Saraiva, como objetivo, que ela “proporcionará situações de aprendizagem ao aluno considerando sua bagagem, estimulando seu pensamento crítico e criativo, tornando-os capazes de reafirmarem-se no mundo conquistando seu espaço como agente transformador da sociedade”. No entanto, não especifica que sociedade a Escola pretende transformar.

A visão de conhecimento da Escola, conforme o PPP, diz que:

(...) este resulta da interação do homem com o meio e, por isso, diz que ele é um processo do trabalho e da vivência individual e coletiva. Só chega-se ao conhecimento fazendo uma caminhada progressiva por meio de ações e coordenações que são interiorizadas e transformadas.

A organização curricular leva em consideração o nível de desenvolvimento dos alunos. A linha metodológica a ser trabalhada fundamenta-se nas diretrizes curriculares nacionais e nos parâmetros curriculares nacionais, bem como nos teóricos Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Vygotsky. As problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos PCNs como temas transversais. Percebe-se que não há nenhuma referência a trabalhar a vida no campo, suas práticas e costumes. Sobre a avaliação, o PPP apresenta que esta:

(...) acontecerá de forma sistemática e contínua por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, possibilitando conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos deste processo. Os instrumentos de avaliação serão diversificados, através de testes, pesquisas, trabalhos individuais e de grupo, participação em aula e outros.

Quando se inicia a análise da realidade escolar constante no Projeto Político-Pedagógico da Escola Candinha Saraiva, observam-se vários problemas a serem sanados, dentre os mais importantes para esta pesquisa, destaca-se: poucos momentos para planejamento, montagem de materiais pedagógicos e troca de experiências; pouco preparo e qualificação profissional com fundamentação teórica. Fica difícil e contraditório perceber uma participação ativa dos professores nessas condições. Ainda, mesmo que os professores se preocupem em orientar os alunos para a evolução tecnológica, na escola não há computador e nem pessoa habilitada para trabalhar com os alunos.

Nas metas do Projeto, nada consta sobre a valorização do meio rural ou do conhecimento trazido de suas vivências.

3.1 O SENTIDO DO PROJETO PARA AS PESSOAS ENVOLVIDAS NA E COM A ESCOLA

Além da análise do Projeto Político-Pedagógico, verificando a sua relação com a valorização do meio rural ou com o êxodo rural e a diminuição de alunos na Escola, aspectos que não foram constatados no mesmo, também foram realizadas entrevistas com os três professores e com a diretora da Escola, e com uma Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMEC) da cidade de Arroio dos Ratos, a fim de identificar a aplicação ou não da legislação pertinente à Educação do Campo.

Os questionamentos feitos seguiram um Roteiro pré-determinado (constante no Apêndice A), composto por 11 (onze) questões abertas.

Constatou-se, através das entrevistas, que as três professoras atuam de 23 a 25 anos, portanto possuem acentuada experiência em docência, duas das professoras ministram aulas na Escola Candinha Saraiva há 4 anos e a terceira professora há 15 anos, o que leva à conclusão que duas das professoras atuam a bem menos tempo nesta Escola Rural do que a terceira educadora, que já conhece

melhor a cultura camponesa; a Diretora, que também exerce as funções de Secretária e Supervisora, atua como Secretária há 11 anos, como Diretora há 2 anos e como Supervisora Educacional há 1 ano, sendo que há 11 anos integra os recursos humanos da Escola. A Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação exerce esta função, em Arroio dos Ratos, há dois anos, mas é funcionária pública do Município há 8 anos.

Inicialmente, questionou-se acerca da definição de Projeto Político-Pedagógico. Foram obtidas as seguintes conceituações:

“Como um norteador de idéias, baseado em teóricos pensadores e a participação da vontade da comunidade escolar” (PROFESSORA A).

“É o que define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, são as metas a cumprir, são os sonhos e objetivos da escola” (PROFESSORA B).

“É a identidade da escola, ou seja, o conjunto de princípios e normas que orientam a ação pedagógica cotidiana” (PROFESSORA C).

“A Base da Escola” (DIRETORA).

“O PPP da escola, acima de tudo, é o documento que demonstra a identidade da instituição, suas intenções e compromissos com a formação do cidadão. Todo projeto supõe rupturas, demonstra um compromisso com o futuro e não é algo que deva ser construído e arquivado, mas sim vivenciado” (COORDENADORA AS SMEC).

O Projeto Político-Pedagógico é, de modo geral, definido pelas educadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, segundo as entrevistas realizadas, como um documento que serve como um norteador de ideias, baseado em teóricos pensadores e com a participação da vontade da comunidade escolar; é a identidade da escola, ou seja, o conjunto de princípios e normas que orientam a ação pedagógica cotidiana, expressa a definição do conteúdo pedagógico no planejamento de trabalho que cada professora trabalhará em sala de aula ao longo do ano letivo. A diretora o compreende como a base da Escola.

As educadoras e a Diretora, no conjunto, demonstraram ser conhecedoras do que representa, em uma escola, o Projeto Político-Pedagógico, essencialmente no que diz respeito à sua dimensão pedagógica e como identidade da escola. Já a Coordenadora da SMEC sintetizou muito bem o caráter “ação-reflexão” atribuído por Bussmann (1996, p. 37):

(...) não se trata meramente de elaborar um documento, mas fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política

da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos.

O Projeto Político-Pedagógico não se restringe a um mero documento, muito menos serve momentaneamente e/ou deve ficar “engavetado”. Trata-se de um produto de reflexões e propostas de ações, que refletem a vontade política de uma coletividade e para um futuro, que deve se iniciar preferencialmente próximo, a fim de servir de “base” para a escola, conforme declarou a Diretora.

Um segundo questionamento feito às profissionais da Educação referiu-se a quais elementos devem estar contidos em um Projeto Político-Pedagógico. As respostas foram as seguintes:

“O PPP de nossa escola não está voltado para o ambiente que a escola está inserida, “educação para o campo”, não contém características do meio dessa comunidade, sendo esse incompleto e com algumas falhas; não prepara para a permanência desses alunos na escola” (PROFESSORA A).

“Finalidade da escola, estrutura organizacional, currículo, calendário da escola, avaliação. A falta desses elementos impede a elaboração e a implantação de um projeto novo para a escola” (PROFESSORA B).

“Deve conter todas as prioridades estratégicas para alcançar as metas de aprendizagem. Com isso, a escola tem um rumo seguro e eficaz” (PROFESSORA C).

“Elementos políticos, pois serve de compromisso com os interesses coletivos e reais da comunidade na definição da formação de um tipo de cidadão e elementos pedagógicos imprescindíveis para delinear as ações educativas e as características da escola” (COORDENADORA DA SMEC).

Analisando-se as respostas dadas, constata-se que a Professora A ressalta o fato de o PPP não incluir pressupostos teóricos, objetivos e a sistematização de uma educação voltada para o aluno do campo, portanto, pecando pelo fato de não se voltar à realidade e à cultura campesina. A Diretora não respondeu a esta questão.

Conforme foi visto, nas considerações apresentadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC acerca de uma cultura campesina e, por consequência, de uma educação voltada ao aluno do campo, esta deve ser uma educação que ocorre no campo, mas que se constitua como projeto do e para o campo; é necessário que essa educação estabeleça um vínculo maior com o rural e coloque como objetivo para as pessoas continuarem seus modos de vida do campo, ocorrendo o processo de afirmação de identidade rural e construindo-se uma valorização deste espaço de sociabilidade (BRASIL,

SECAD, 2007). Esse contemplar a cultura e a identidade do cidadão do campo não é considerado no PPP da Escola Candinha Saraiva.

Indagou-se, às entrevistadas, acerca de quais pessoas devem se envolver na elaboração do PPP e de que forma elas podem atuar. As respostas obtidas foram:

“Toda a comunidade escolar direção, equipe, professores, funcionários, alunos, pais, através da troca de ideias, conversando, pensando, lendo, buscando alternativas para acertar, diminuindo a reprovação, evasão e outros problemas que enfrentamos” (PROFESSORA A).

“O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção, pais, mães, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola” (PROFESSORA B).

“A princípio toda a comunidade escolar, além dos profissionais, comissão de pais podem trazer expectativas e soluções para várias situações” (PROFESSORA C).

“Toda a comunidade escolar: equipe diretiva, professores, funcionários, pais e alunos” (DIRETORA).

“Na elaboração do Projeto, todos os protagonistas da educação na escola devem participar da construção do projeto, ou seja, professores, equipe diretiva, funcionários, pais e alunos. Para essa elaboração é preciso mobilizá-los, espontaneamente, organizando espaços de debates, diálogo onde se permita repensar a escola que se tem e projetar a escola que se deseja. E, ainda, como isso vai acontecer. Vale acrescentar que, dessa forma, a escola aproveita a vivência de cada participante, estimulando inovações e coordenando sua própria atuação” (COORDENADORA DA SMEC).

Todas as entrevistadas concordam que deverá existir sempre a participação ativa de toda a comunidade escolar (direção, equipe, professores, funcionários, alunos, pais) através da troca de ideias, pelo diálogo, pela participação nas decisões adotadas a partir de consensos democráticos acerca do que seja melhor para a organização e oferta de um ensino de qualidade. Porém esta participação coletiva não acontece, conforme se constata através das respostas dadas à indagação se há a participação de todos os sujeitos da instituição educativa na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e como os pais participam:

“Não estava na escola nesse período, mas acredito que a direção, equipe, funcionários, professores e alunos foi através de reuniões, trocas de ideias

e os pais, em função da distância (casa X escola), através de questionários” (PROFESSORA A).

“Houve a participação de todos os segmentos quando da construção do PPP na época de elaboração, depois o mesmo ficou engavetado por anos, mais tarde desengavetado, estudado novamente, feito algumas modificações e novamente engavetado. Esta é a realidade” (PROFESSORA B).

“Não houve a participação de todos os sujeitos da instituição educativa na elaboração do projeto político-pedagógico” (PROFESSORA C).

“Não há participação, por ser uma escola de zona rural fica difícil a participação dos pais, pelo fato de não poderem usar o transporte escolar” (DIRETORA).

“Não houve, nesses 2 anos, elaboração de PPP na escola” (COORDENADORA DA SMEC).

Embora tenha sido feita a alegação de que não há transporte escolar que também beneficie a presença dos pais e comunidade rural na escola, não se concorda com tal motivo para a omissão e não participação de todos os envolvidos com a educação dos educandos da Escola, pois quando se trata da formação de um filho/aluno/futuro cidadão, os esforços devem ser efetivos para que a educação não seja negligenciada e/ou que sirva à realidade sociopolítica desses alunos. O PPP é um instrumento que deveria ser valorizado pela sua capacidade de servir de orientação a essa Educação para o Campo.

Cabe trazer-se aqui o diz Freire (1996, p. 48), no qual o PPP “não é algo pronto, pelo contrário, é dinâmico, deve estar sempre em processo de re-elaboração, acompanhamento e avaliação, uma constante ‘ação-reflexão-ação’”, no qual se entende que o Projeto Político-Pedagógico referencia as ações da escola sobre as quais deve haver constante análise crítico-reflexiva e o beneficiamento de novas práticas, sempre que as ações / reflexões / concepções nele registradas não mais representarem os anseios e as necessidades de todos seus elaboradores: Direção, especialistas em educação, professores, pais, alunos e comunidade escolar.

Quanto à implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, as educadoras assim se manifestaram:

“Quando fui trabalhar nessa escola, o PPP já estava elaborado e, durante esse período de 4 anos que estou lá, nada foi feito.” (PROFESSORA A).

“Acompanhar e avaliar o PPP é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico” (PROFESSORA B).

“Elaborar o PPP é trabalhoso, mas a implantação e implementação é um processo muito lento na maior parte das escolas” (PROFESSORA C).

“Um processo longo” (DIRETORA).

“Implementação – para se implementar com sucesso o Projeto é necessário, primeiro, implantar o novo PPP (construído coletivamente) e depois utilizá-lo literalmente. Não adianta nada trabalhar dias a fio numa construção para que depois permaneça engavetada. Quanto à avaliação, deve ser constante e durante o processo de implementação” (COORDENADORA DA SMEC).

As colocações da Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Arroio dos Ratos sintetizam exatamente o que deve ser considerado quanto à implementar, efetivamente, o PPP em uma escola e em relação à sua constante avaliação, e se congratula com o que diz Veiga acerca da execução de um projeto pedagógico de qualidade, no qual deve:

(...)

- a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola,
- d) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo (VEIGA, 2001, p. 113).

Por ser um processo contínuo, coletivo, que visa orientar política e pedagogicamente a escola, o PPP precisa ser implementado de forma a ser efetiva e ativamente utilizado (e não “engavetado”, conforme muito bem lembra a Coordenadora, pois é o que geralmente acontece com esse documento, a exemplo da Escola Candinha Saraiva) e ainda avaliado a fim de promover mudanças sempre que a educação oferecida não estiver servindo aos fins a que se propôs para a formação integral dos alunos, não só do campo, mas de todos os educandos.

Indagou-se às profissionais ligadas à Escola Candinha Saraiva, o que elas consideram que o Projeto Político-Pedagógico representa para esta Escola. As respostas foram as seguintes:

“Um PPP que precisava ser feito para ter na escola; uma exigência da SMEC. Não deveria ser visto dessa maneira, pois o PPP representa a mola norteadora, a linha que a escola deve seguir para melhor conduzir essa missão que é tão importante, que é a participação na formação de um cidadão atuante, ativo na sociedade” (PROFESSORA A).

“A sociedade passa por várias transformações e nossa escola procura acompanhar estas mudanças. Com o lema ‘Nada somos e nada fazemos sozinhos’, o PPP de nossa escola possui um tema atualizado, mas contexto defasado, necessitando ser reformulado por todos os segmentos” (PROFESSORA B).

“Como o município tem, em muitas de suas escolas, uma troca de profissionais constante o PPP fica em segundo plano. As orientações da SMEC predominam” (PROFESSORA C).

“Hoje nosso PPP está ultrapassado em algumas orientações” (DIRETORA).

“Infelizmente, creio que a escola não utilize o PPP” (COORDENADORA DA SMEC).

Pelas respostas das educadoras, fica bem claro que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola em questão foi criado para cumprir uma exigência legal indicada pela Secretaria Municipal de Educação.

Kolling (1999) apontou, conforme registro anterior, que uma das Diretrizes indicadas para a Educação do Campo é a inserção de reivindicações que favoreçam a cultura camponesa no Projeto Político-Pedagógico das escolas rurais, sendo esse, conforme o autor destacou, a representatividade das causas, dos desafios, dos sonhos, da história e da cultura do povo trabalhador do campo. Portanto, o PPP ultrapassa o campo de um mero documento que atenda a uma exigência, e deve passar a ser visto, principalmente pelas educadoras da Escola Candinha Saraiva, como a realidade do ensino e das condições da escola para oferecer esse ensino com qualidade. “Trata-se de um instrumento que dá uma visão clara da ação educativa a ser desenvolvida, a partir do conjunto de visões de um coletivo que está envolvido com a educação e com a escola: direção, profissionais da educação, comunidade escolar” (VEIGA, 1996, *apud* MAGALHÃES, 2006, p. 21).

Serve também, aqui, novamente as palavras de Bussmann (1996, p. 36), que diz que o compromisso de compor o Projeto Político-Pedagógico:

(...) não se trata meramente de elaborar um documento, mas fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos.

Portanto, se o PPP não é mera formalidade, mas representa os anseios e necessidades de uma coletividade, no caso a rural, foram consultadas as educadoras para saber quais modificações elas fariam no Projeto Político-Pedagógico da Escola. As mesmas apontaram:

“Contemplar o meio onde a escola está inserida, a vivência dos alunos e família que estão nesse processo tem uma riqueza de conhecimentos que iria contemplar o meio, a realidade a “cara da escola”, um diferencial” (PROFESSORA A).

“A educação básica rural deveria ter um caráter mais instrumental no sentido de proporcionar às crianças conteúdos úteis que elas possam aplicar na correção das suas próprias ineficiências e na solução dos

problemas que ocorrem nos seus lares, propriedades e comunidades” (PROFESSORA B).

“Fazer um PPP novo, com uma visão voltada integralmente para a escola, um modelo na relação do aluno com o meio rural” (PROFESSORA C).

“Eu não faria mudanças, primeiro é necessário sentar com a comunidade desta escola e reconstruir o seu PPP, de forma coletiva. O que acontecerá esse ano” (COORDENADORA DA SMEC).

A Diretora não respondeu esta questão também. As educadoras, entretanto, corroboram com o que coloca Gracindo et al. (apud BRASIL, 2006, p. 24), no qual a Educação do Campo precisa contemplar uma formação geral e uma formação específica, conforme a cultura identitária do aluno do campo:

(...) no processo formativo do estudante, a Educação do Campo depara-se com a contradição entre o geral universal e hegemônico, com o específico, particular e contra-hegemônico. Esta contradição precisa ser enfrentada na construção de uma educação que contenha esse duplo caráter: o comum a todos os sujeitos sociais, que lhes confere uma sólida formação humana perante o mundo, associado ao que é diferente, em respeito à realidade da vida campesina. Gracindo et al. (apud BRASIL, 2006, p. 24)

Ainda, considerando-se que a Educação do Campo contemple a conjugação do geral e do particular, como forma de proporcionar uma formação integral, cabe preservar-se e é necessário que “isso tudo seja respaldado no respeito às diferenças e no direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo” (GRACINDO *et al.*, apud BRASIL, 2006, p. 24).

Portanto, se a educação a ser oferecida “no” campo (espaço territorial), devendo ser uma Educação “do” Campo (refletida e respeitada uma cultura para o morador do campo), precisa estar contemplada e planejada no Projeto Político-Pedagógico das escolas rurais, o que não acontece na Escola Candinha Saraiva.

Considerando se tratar de uma escola rural, perguntou-se às entrevistadas se acreditam que existem mudanças no currículo para atender as especificidades dos alunos e da Escola. As respostas obtidas foram as seguintes:

“É preciso refazer o PPP com outro enfoque, pois esse não está atendendo a realidade que a escola está inserida e o conhecimento que essas crianças tem e trazem de casa, das suas “lidas” em fazendas e sítios” (PROFESSORA A).

“Não. O currículo desta escola em nada difere das escolas de zona urbana, o único diferencial é no atendimento dos alunos de forma mais individualizada devido ao número mínimo de alunos por turma” (PROFESSORA B).

“Não” (PROFESSORA C).

“Não, pois procuramos fazer com que os alunos tenham as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem que os da cidade, em virtude da

escola atender até a 5ª série e depois os mesmos terem que vir para a cidade estudar” (DIRETORA).

“Com certeza” (COORDENADORA DA SMEC).

Nenhuma das educadoras entrevistadas identifica que existem mudanças no currículo para atender as especificidades dos alunos e da escola, considerando-a como rural.

Se o Projeto Político-Pedagógico da Escola Candinha Saraiva reflete a realidade da instituição, considerando-se o contexto local e nacional em que ela está inserida, além da sua história, os seus valores e seus princípios e os conhecimentos que almeja para a formação do cidadão, questão indagada, na sequência, às educadoras, as mesmas acreditam que:

“Nossa escola se preocupa com as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, isso me parece ser prioridade de todos os professores. Por ser um número pequeno, podemos atender o aluno de maneira quase que individual, isso nos preocupa muito quando o aluno não consegue aprender com sucesso” (PROFESSORA A).

“O contexto a que se refere o PPP da nossa escola busca direcionar a prática educativa objetivando uma escola democrática, autônoma e de qualidade, devendo ser um espaço onde o aluno exercite sua cidadania, desenvolva suas capacidades e aprenda conteúdos necessários para a sua compreensão da realidade, da participação nas redes sociais e a serem cidadãos conscientes da realidade e do mundo que os cerca” (PROFESSORA B).

“Sim” (PROFESSORA C).

“Sim” (DIRETORA).

“Este PPP está defasado, mas certamente reflete o cidadão desejado” (COORDENADORA DA SMEC).

Conforme as respostas obtidas, observa-se que o PPP da escola “reflete o cidadão desejado”, nas palavras da Coordenadora da SMEC, porém essa visão não é compartilhada pelas Professoras A e B, uma vez que as duas indicam que a realidade rural, a identidade de aluno e cidadão do campo não são contempladas no PPP, e isso foi constatado quando da análise documental feita. Portanto, a Escola cumpriu uma exigência do Sistema Municipal de Educação (SMEC), mas não cumpriu com os artigos 23, 26 e 28 da LDB/1996.

Ao se indagar se o Projeto Político-Pedagógico e o currículo podem auxiliar na diminuição da evasão escolar e do êxodo rural, as educadoras acreditam que:

“Sim, aproximando a realidade da escola, interesse, vivências com os conteúdos programáticos, problematizando suas ações, levando à construção de aprendizagens significativas” (PROFESSORA A).

“Com certeza sim, a elaboração de projetos deve valorizar a origem dos alunos e os conhecimentos que trazem de casa, tornando a aprendizagem significativa” (PROFESSORA B).

“Sim, mas a política educacional do município não enxerga dessa maneira” (PROFESSORA C).

“Na evasão escolar sim, mas no êxodo rural acho que não” (DIRETORA).

“Sim” (COORDENADORA DA SMEC).

Considerando a abordagem, na questão anterior, acerca de evasão escolar e êxodo rural, questionou-se às entrevistadas qual o principal motivo na diminuição do número de alunos na escola rural. As educadoras citaram que:

“A falta de ampliação do percurso do transporte escolar, falta de interesse em ampliar as séries finais do Ensino Fundamental, uma vez que a escola atende da Educação Infantil ao 5º ano” (PROFESSORA A).

“O principal motivo da diminuição de alunos em nossa escola é o fato de que a maioria da população rural já não possui mais filhos em idade escolar, outros migraram para a cidade em busca de empregos e melhores condições de vida” (PROFESSORA B).

“A falta de uma política voltada para fixar o aluno no seu meio. É mais barato comprar um veículo de transporte para a cidade do que manter profissionais assistindo esses alunos” (PROFESSORA C).

“Pouco incentivo dos governantes para que famílias permaneçam na zona rural, dificuldades de acesso à cidade, e quem têm propriedades, na maioria das vezes procuram pessoas que não tem filhos para trabalhar. O nosso PPP foi elaborado mais ou menos em 2001, e até hoje não houve a sua reelaboração. Por ser uma escola pequena e da Zona Rural somos deixadas um pouco de lado pelos órgãos administrativos, cada ano letivo que inicia entra um profissional que não conhece a realidade da escola ou diminui o quadro de funcionários, o que dificulta nosso trabalho. Por exemplo, em 2010 a equipe diretiva se resumia em 01 Orientadora Educacional que comparecia a escola 02 vezes por semana e eu como diretora, secretária e supervisora. Nós não temos o hábito de ler, estudar ou pesquisar o nosso PPP, digamos que ele fica trancado dentro da gaveta. O que é erradíssimo. A primeira atitude que deveríamos ter ao trabalhar em uma escola seria conhecer o seu PPP. Desde 1999, trabalho na escola e ela sempre atendeu alunos da zona rural e da zona urbana (alunos que muitas vezes não tinham um bom desempenho escolar estudando na cidade, os pais nos procuravam para solicitar vaga, por ser uma escola pequena, com poucos alunos e longe da cidade. Os alunos melhoravam seu desempenho e comportamento, pois tinham uma aula quase particular e toda a atenção que precisavam). A Escola Candinha Saraiva desde 2009 está em conflito com Prefeito e Secretaria de Educação, pois ao assumirem os novos governantes, foi nos tirado o transporte escolar (devido a uma lei) que transportava os alunos da cidade até a escola, sendo assim o número de alunos diminuiu muito e a ideia dos governantes é de fechar a escola. Esse ano, caso não haja procura de vagas, pode ser o último ano da escola. Atualmente temos 10 alunos matriculados de 1ª à 5ª série do ensino fundamental de nove anos” (DIRETORA).

“No caso específico desta escola, além de poucos moradores no seu entorno, o número de alunos reduziu devido a uma questão específica de transporte, porque nos anos anteriores eram transportados alunos da zona urbana para estudarem na escola da zona rural devido à falta de vagas ou porque os pais buscavam uma escola com turmas menores” (COORDENADORA DA SMEC).

Analisando-se os dois últimos questionamentos feitos às educadoras, constata-se que os motivos apontados em relação à evasão escolar e ao êxodo rural são muitos, alguns de responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino (falta de transporte escolar, prioridade à educação urbana, a desvalorização da Educação Rural, que culmina no não atendimento às necessidades dos alunos do campo), outros em decorrência de fatores sociopolíticos, nos quais a questão da busca por empregos na cidade e de uma vida melhor, com melhores condições (conforme a Professora B manifestou) foram enfatizados.

Sintetizando os dados coletados, percebe-se que o entendimento restrito acerca do Projeto Político-Pedagógico ocasiona dificuldade de visualização da importância que este documento representa para a instituição educativa. Ele acaba sendo visto apenas como um papel burocrático que é exigido/imposto pela Secretaria Municipal de Educação e que fica arquivado, não sendo visto como um instrumento que possibilita à instituição escolar uma melhor intervenção na realidade local e territorial, a partir da identificação das necessidades, das possibilidades e dos interesses da comunidade escolar, conforme assegurou Veiga (2001) e também faz parte das exposições da Diretora.

Ainda, no decorrer do relato da Diretora, nota-se que não há, por parte da gestão da instituição ou da Mantenedora, um incentivo à leitura de bibliografias referentes ao Projeto Político-Pedagógico entre as professoras, nem tampouco uma avaliação e alterações do mesmo, muito menos o documento que existe reflete sua identidade como Escola Rural.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, como outras tantas no Brasil, estão situadas em área rural de municípios culturalmente rurais, mas infelizmente não tem base pedagógica voltada à vida no campo, nem valoriza os costumes e tradições que os alunos trazem consigo de suas famílias e afazeres. Percebe-se isto na leitura feita de seu PPP, que parece uma cópia de Projetos de escolas urbanas, com algumas modificações.

Segundo Bello (2001, p. 78), é preciso que a escola resgate o papel que todos os seres humanos esperam dela: “ao invés de meramente instrutiva, seja também formadora e socializadora” e, sobre o Projeto Político-Pedagógico, este “deve ser construído de forma democrática e a partir da realidade dos envolvidos, voltando-se efetivamente para beneficiar mudanças necessárias no ensino, constituir-se um relevante e indispensável instrumento a serviço da educação”.

Contrapondo os relatos das educadoras com o documento escrito, foi possível perceber-se que, mesmo estando presentes no Projeto Político-Pedagógico da Escola alguns dos aspectos, como os alunos estarem conscientes da realidade do mundo que os cerca, este mundo é representado como sendo o urbano. O projeto manifesta a ideia de um documento referente em sua elaboração, para estar de acordo com os objetivos, os valores, os princípios e os pressupostos teóricos que subsidiam a sua prática pedagógica, preocupada em formar cidadãos aptos a ocupar lugar no mercado de trabalho urbano.

Existem discrepâncias entre a fala das educadoras e o documento escrito, além de que o objetivo da escola não é atingido, pois a bagagem do aluno não é considerada. Os professores não têm contato com bibliografias de Projeto Político-Pedagógico, as propostas da gestão participativa não acontecem e são raros os momentos em que ocorrem as discussões acerca deste documento. Não acontecem encontros suficientes para as professoras fazerem algumas inferências apropriadas sobre determinados aspectos que fazem parte do Projeto Político-Pedagógico, nem tão pouco para elaborá-lo de modo apropriado.

Ao compreender que a elaboração, a avaliação e a efetiva execução do Projeto Político-Pedagógico são essenciais para uma proposta pedagógica centrada nos ideais de uma verdadeira Educação do Campo, que prepara o cidadão para ser agente transformador da sociedade e interagir com o meio em que vive, coloca-se em xeque se estarão, as educadoras e órgãos públicos, preparados para consolidar uma educação de qualidade.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, os seus componentes do currículo, as práticas pedagógicas, recursos, materiais e as tecnologias que poderiam ser empregadas no processo educativo (principalmente, o computador) foram analisados e não houve indícios de que se adotem as adaptações necessárias curriculares (educação geral e parte específica à Educação do Campo, amparadas pelos artigos 23, 26 e 28 da LDB/1996) à adequação e às peculiaridades da vida rural e de cada região, em seus conteúdos curriculares e metodologias. Na prática não acontecem, dentro da proposta curricular da escola, os conteúdos, os projetos e os trabalhos que valorizem a vida no campo, mas é reconhecida pelas educadoras que foram entrevistadas uma necessidade de modificações no Projeto Político-Pedagógico para contemplar essa valorização e é reconhecida, por parte delas, a sua influência

quanto à evasão escolar e ao êxodo rural.

Concorda-se plenamente com o que coloca Casali, no qual afirma que:

Quando se coloca o problema da Educação do Campo, grande parte de nossos governantes, secretarias de educação e intelectuais que se dizem pensantes da educação, partem do princípio que os grandes desafios estão na falta de estrutura, de professores preparados, de transporte escolar adequado, de material didático-pedagógico. O grande desafio, na verdade, é a mudança do modelo de educação presente no campo. A escola que temos no campo não prepara as crianças nem para o mundo urbano e nem para o mundo do campo (com suas diferentes expressões culturais, de organizar a vida, de convivência) (BRASIL, 2006, p. 23).

A Educação do Campo deve ser marcada pela influência de aspectos do mundo rural, aspectos esses que precisam ser considerados ao se pretender ofertar uma educação de qualidade.

Embora faça parte das finalidades deste estudo enfatizar uma análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Candinha Saraiva, a escola rural em estudo, não é possível furtar-se à possibilidade de favorecer uma abordagem acerca do Sistema Educacional da “Escola Família Agrícola (EFA)”, que tem na “Pedagogia da Alternância (PA)” seu pilar de contribuição à Educação do Campo.

4 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: CAMINHOS PARA UMA QUALIFICADA EDUCAÇÃO RURAL E PARA A CIDADANIA DO ALUNO/CIDADÃO DO CAMPO

Em 1935, na França, surgiu o Movimento das Casas Familiares Rurais que deu origem às *Maisons Familiales Rurales* (MFR), em atendimento à “necessidade de criação de uma escola que correspondesse às necessidades reais e aos problemas vivenciados no campo” (ARCAFAR, 2007, p. 1).

A constituição das *Maisons Familiales Rurales* deu-se na França, e segundo Souza (2004, p. 2), teve sua trajetória a partir:

(...) de três agricultores e um padre de uma comunidade rural do sudoeste da França que se confrontaram com a situação de um adolescente de 14 anos que se recusou a ir à escola convencional. Como resultado do debate que se seguiu, foi criada, em 1935, a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) de que se tem notícia.

Ainda de acordo com Souza (2004), esses agricultores pioneiros criaram a primeira MFR, porque:

(...) estavam preocupados em criar estratégias de desenvolvimento para sua comunidade, ao mesmo tempo em que se preocupavam com um tipo de educação diferenciada para os jovens de seu vilarejo. Eles imaginaram um tipo de escola que seus filhos não rejeitariam, porque ela iria atender às suas reais necessidades. Assim, eles pensaram em criar uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, em que os conhecimentos a serem adquiridos seriam encontrados na escola, mas também na vida cotidiana, na família, na comunidade, na vila. Seus objetivos principais eram permitir a formação técnica de agricultores, incentivar a permanência dos alunos no local de origem e incentivar o incremento de novas tecnologias no seu meio (SOUZA, 2004, p. 3).

Nesse período de criação e expansão, na França, em 1935 e anos subsequentes, uma *Maison Familiale Rurale* tinha como princípios, conforme síntese de Souza (2004, p. 2) e colocações de Rodrigues (2010, p. 3):

- A constituição de uma associação de pais responsáveis por todas as questões relativas à escola, de demanda por sua criação às condições de funcionamento;
- A alternância de etapas de formação entre a *Maison Familiale* e a propriedade familiar como princípio norteador da prática pedagógica;
- A composição de pequenos grupos de jovens (de 12 a 15) sob a responsabilidade de um monitor como possibilidade de aplicação dos princípios pedagógicos de alternância;
- A formação completa da personalidade, dos aspectos técnicos aos morais e religiosos, como pressuposto fundamental do ideal de educação a ser perseguido;
- O desenvolvimento local sustentável como horizonte a nortear a relação entre as pessoas e o meio ambiente que habitam.

Como se pode constatar, as MFRs surgiram com o intuito de proporcionar uma educação integral (com ênfase aos aspectos culturais, técnicos, morais, religiosos e de respeito e cuidados com o meio ambiente, através da formação para a produção sustentável).

Cabe, aqui, fazer-se um aparte a fim de esclarecer acerca de “Desenvolvimento Sustentável”, ao qual é um dos anseios do homem do campo e deve ser uma bandeira a ser defendida por parte de todo e qualquer ser humano e cidadão.

Os desafios da Sustentabilidade, ou Desenvolvimento Sustentável, implicam a necessidade de formar capacidades para orientar um desenvolvimento fundado em bases ecológicas, de equidade social, diversidade cultural e democracia participativa. Isto estabelece o direito à educação, à capacitação e à formação ambiental como fundamentos da sustentabilidade, permitindo a cada pessoa e a cada sociedade produzir e apropriar-se de saberes, técnicas e conhecimentos para participar na gestão de seus processos de produção, decidir sobre suas condições de existência e definir sua qualidade de vida.

Desenvolvimento Sustentável (DS) pode ser definido como: "equilíbrio entre tecnologia e ambiente, relevando-se os diversos grupos sociais de uma nação e também dos diferentes países na busca da equidade e justiça social" (CAVALCANTI, 2005, p. 198).

De acordo com o autor, o desenvolvimento sustentável se consolida através de aspectos prioritários que devem ser entendidos como metas. Estes aspectos são:

(...) a satisfação das necessidades básicas da população (educação, alimentação, saúde, lazer, etc.); a solidariedade para com as gerações futuras (preservar o ambiente de modo que elas tenham chance de viver); a participação da população envolvida (todos devem se conscientizar da necessidade de conservar o ambiente e fazer cada um a parte que lhe cabe para tal); a preservação dos recursos naturais (água, oxigênio, etc.); a elaboração de um sistema social garantindo emprego, segurança social e respeito a outras culturas (erradicação da miséria, do preconceito e do massacre de populações oprimidas, como por exemplo os índios); a efetivação dos programas educativos (CAVALCANTI, 2005, p. 199).

O desenvolvimento sustentável alia-se a dois aspectos essenciais: a economia global e a questão ambiental/ecológica. A abordagem econômica global assegura a necessidade de que haja desenvolvimento capaz de impulsionar a satisfação das necessidades de consumo das populações, através da geração de renda, nos quais as atividades produtivas, bem como suas instituições responsáveis

pela produção, precisam adotar práticas sustentáveis, que não agridam o Meio Ambiente, quando de sua inserção no acirrado mercado competitivo; na abordagem ambiental e ecológica, tal desenvolvimento, além de gerador de meios erradicadores da pobreza, ainda exige a adoção de políticas de manutenção e preservação de recursos naturais, a fim de que não se dê o escasseamento, o comprometimento e até a finalização dos recursos não-renováveis.

Portanto, a noção de desenvolvimento sustentável implica, acima de tudo, a gestão e manutenção de um enfoque de recursos e fatores voltados a uma produtividade ao menos constante, numa ótica de equidade entre gerações e entre países.

Segundo Vieira (1998):

O objetivo da sustentabilidade se exprime sob a forma de três restrições que vêm enquadrar a função utilidade intertemporal: a extração de recursos esgotáveis deve se fazer a uma taxa permitindo sua substituição por recursos equivalentes; a exploração de recursos renováveis deve se fazer a uma taxa compatível com sua renovação; a emissão de rejeitos deve ser compatível com a capacidade ecológica de assimilação (VEIGA, 1998, p. 123).

É preciso otimismo no sentido de que é possível, sim, conscientizar o Homem para a urgente necessidade de que passe a assumir sua parcela de responsabilidade para com o Meio Ambiente e para com a manutenção da vida no Planeta, e a Educação do Campo urge dessa conscientização e formação do aluno/cidadão campesino.

Retornando-se aos princípios que orientaram a constituição e funcionamento das *Maison Familiale Rurale*, Souza (2004) explica que, a princípio, a escola funcionou com apenas quatro jovens, mas, com o passar do tempo, passaram a ser atendidos quarenta jovens nessa primeira MFR. Também foi com o passar dos anos – de forma mais específica, na década de 1950, conforme a ARCAFAR (2007) – que essa experiência se propagou pelos outros países da Europa. Posteriormente, após a segunda Guerra Mundial, as *Maisons Familiales Rurales* transformaram-se em Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), “com as mesmas finalidades, porém com adaptações em decorrência das circunstâncias locais” (SOUZA, 2004, p. 3).

No Brasil, foi no Espírito Santo, em 1968, que os CEFFAs deram origem à primeira Escola Família Agrícola (EFA), cuja experiência educativa proporcionada se

dava “de maneira informal, com cursos livres e de duração de dois anos (BEGNAMI, 2002, *apud* SOUZA, 2004, p. 3).

Ainda de acordo com Begnami (2002), as EFAs tinham como objetivos principais:

(...) permitir a formação técnica de agricultores, incentivar a permanência de alunos no local de origem e incentivar o incremento de novas tecnologias no seu meio. (...) essas escolas pioneiras do Brasil se preocupavam com a formação humana cidadã e com o engajamento social e político dos alunos nas suas comunidades e nos movimentos sociais. Posteriormente, a “fixação do homem ao campo” deixou de ser um lema da escola, sendo substituído pelo lema “formação para a liberdade” (BEGNAMI, 2002, *apud* SOUZA, 2004, p. 2).

Desta forma, as Escolas Familiares Agrícolas foram criadas:

(...) como uma alternativa viável para o desenvolvimento rural, porque elas visam justamente contribuir para o desenvolvimento sustentável, através do trabalho das associações das escolas, em projetos coletivos que viabilizem o desenvolvimento da instituição, dos alunos, da comunidade e dos pequenos produtores (BEGNAMI, 2002, *apud* SOUZA, 2004, p. 2).

Elas podem contribuir para o desenvolvimento do campo, porque atuam na formação teórica e prática dos educandos, respeitando a sua cultura e seu meio, de forma que eles tenham conhecimentos técnicos e filosóficos que os favoreçam desenvolver a comunidade, bem como a si mesmos.

A Escola Família Agrícola (EFA), segundo Silva (2003, *apud* SOUZA, 2004, p. 6), “possibilita ao aluno ter acesso à escola, ao mesmo tempo em que permite a ele permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas”.

Reafirma-se, ainda, em relação ao conceito de Escola Família Agrícola apresentada por Calvo (1999) que a:

Escola Família Agrícola é uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem, entretanto, excluir os adultos (CALVÓ, 1999, p. 5, *apud* SOUZA, 2004, p. 5).

Souza (2004) esclarece que as Escolas Famílias Agrícolas se constituem a partir de quatro aspectos essenciais, considerados como “pilares que sustentam” as EFAs, que são:

1. As associações mantenedoras, que são responsáveis pelas administrações econômica, jurídica e de gestão das EFAs.

Conforme Souza (2004, p. 5):

Esse primeiro pilar é condição necessária à formação e manutenção de uma EFA, porque sua existência se vincula a uma organização local de

base participativa, em que a associação das famílias, as instituições locais, os profissionais do setor são os responsáveis pela gestão e pelo desenvolvimento local. Essas associações não devem se confundir com as tradicionais associações de pais e mestres que, de modo geral, existem para dar apoio externo à escola na qual estudam seus filhos. Essas associações são a condição apriorística da existência da EFA. Ela deve consistir em uma organização de base democrática e participativa, composta por pais e outros atores comunitários, que tenham como principal objetivo a promoção do desenvolvimento local.

Uma Escola Família Agrícola deve ser mantida por uma outra associação que lhe dê suporte, uma vez que a EFA se volta exclusivamente para o aspecto formador do aluno/cidadão.

2. A Pedagogia da Alternância é considerada o segundo pilar das EFAs.

Alternância significa, segundo Calvó (1999, apud SOUZA, 2004, p. 6), “um conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio socioprofissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa escola-meio”.

Silva (2003, apud SOUZA, 2004, p. 6) corrobora com esta definição ao reconhecer Alternância como “estratégias de escolarização que possibilitam aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural”.

A Pedagogia da Alternância, segundo Rodrigues (2010, p. 3): “ênfata o respeito à cultura do sujeito do campo”. A importância dos conhecimentos e das experiências proporcionadas pela Pedagogia da Alternância é a ênfase na função social das escolas que passam a integrar a Escola Família Agrícola, no qual proporciona inclusão do jovem e cidadão da zona rural.

Silva (2003) e Gimonet (2005) citados por Souza (2004, p. 4) dizem que:

A formação do jovem pela alternância implica o seu envolvimento em atividades produtivas, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas (SILVA, 2003). Ou seja, essa formação busca a interação entre as atividades práticas e a reflexão teórica sobre elas. Nessa perspectiva educativa o jovem deve ser o protagonista de sua própria formação (GIMONET, 2005). Ele deve analisar quais conteúdos são relevantes para seu desenvolvimento pessoal e social. A atenção personalizada é importante neste processo de formação, pois a tutoria, o diálogo para revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e às comunidades são alguns dos procedimentos didáticos utilizados para atingir o objetivo da formação integral do aluno (SOUZA, 2004, p. 4).

Souza (2004) refere que quando o campo não oferece as condições estruturais, curriculares e formadoras do cidadão e profissional proporcionadas pelo acesso a uma educação formal e por uma parte de educação diversificada, que o

forma para e pela cultura do campo, ocorre que “os agricultores familiares passam a não compreender a razão de muitos de seus problemas e limita sua participação nos processos de busca de soluções para o desenvolvimento rural sustentável” (p. 7).

Rodrigues (2010, p. 4) sintetiza muito bem alguns pontos positivos da Pedagogia da Alternância:

- Considerar a individualidade do aluno, sua realidade e seus conhecimentos prévios;
- Tornar o aluno um agente multiplicador no processo de ensino-aprendizagem;
- Na maioria das vezes ensino técnico-profissionalizante de qualidade;
- Ensinar ao aluno como utilizar meios sustentáveis e ecológicos, fazendo com que o mesmo valorize o campo e consiga enxergar-se como um indivíduo participante do meio em que vive, valorizando suas raízes, não sendo necessário migrar para a cidade grande.

Daí a importância da Escola Familiar Agrícola como uma alternativa de escolarização deste público, uma vez que possibilita ao aluno ter acesso à escola, ao mesmo tempo em que permite a ele permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas (SILVA, 2003, *apud* SOUZA, 2004).

3. Formação integral do aluno: o terceiro pilar de uma EFA é aquele que assegura:

(...) a formação integral da pessoa, de modo a lhe permitir o desenvolvimento pleno da personalidade e a capacidade de construir seu projeto de vida. Esta “formação integral da pessoa” diz respeito a tudo aquilo que pode enriquecer a sua constituição como indivíduo, considerando todos os elementos que se referem ou interferem na aprendizagem, como a organização escolar, a formação dos profissionais que nela atuam, a configuração social, as representações vigentes no meio, o projeto de vida de cada um, as condições socioeconômicas da família e da comunidade etc. (SOUZA, 2004, p. 6).

Este terceiro pilar se constitui no que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), em seu artigo 26, no qual o aluno do campo deve ser formado integralmente, a partir de uma educação geral e uma parte diversificada, voltada à cultura camponesa, o que implica em respeito à realidade sociais e local dos alunos do campo.

4. Desenvolvimento local sustentável: por último, o quarto pilar que caracteriza e sustenta uma Escola Família Agrícola é a sua preocupação com questões voltadas para o desenvolvimento local e sustentável.

Conforme Souza (2004, p. 6), esse pilar reflete:

(...) A busca constante das EFAs em promover o desenvolvimento nas comunidades locais é uma das suas principais características, pois foi este desejo de desenvolvimento local que fez as experiências educativas

pautadas na Pedagogia da Alternância surgirem na França e expandirem-se para outros países.

A defesa de uma agricultura familiar, que absorva mão-de-obra local, para produção de forma sustentável é uma das lutas da população do campo e, como forma de subsidiar e manter essas pessoas na zona rural, promover sustentabilidade é condição básica para que o campo continue a produzir com eficácia, assim também contribuindo para que não ocorra o êxodo rural, muito menos que o Meio Ambiente se torne comprometido ao ponto de também comprometer a vida das gerações futuras. Por isso a defesa ao Meio Ambiente e a ênfase a uma educação que oriente para práticas que promovam o desenvolvimento local sustentável.

É importante ressaltar que as EFAs não atuam somente na formação dos alunos, mas também dos familiares, uma vez que são parte constitutiva da proposta pedagógica da alternância. Desse modo, recriam valores, aprendem novos sentidos e significados pela luta e trabalho na terra e novas relações sociais de produção, por meio das discussões e atividades na e fora da escola e nos encontros de formação entre pais e alunos, diretores, monitores e outros dirigentes do movimento das EFAs.

Por último, de acordo com Souza (2004) e Rodrigues (2010), é necessário que a criação de uma EFA inclua a organização de um Projeto Político-Pedagógico que contemple os quatro pilares desse Sistema Educacional, o que significa também incluir a adoção da Pedagogia da Alternância:

A EFA deve ter o seu Projeto Político-Pedagógico organizado de acordo com os quatro pilares básicos que a constitui: a Associação, como princípio de participação e do envolvimento das famílias e da comunidade; a Pedagogia da Alternância, como estratégia de ação pedagógica mais eficaz, mais apropriada à realidade do campo e profissionalização dos jovens rurais; a formação integral da pessoa humana, como proposta da ação educativa; e o desenvolvimento rural sustentável, como meta a ser alcançada no médio e longo prazos (SOUZA, 2004, p. 8).

Sintetizando as pesquisas realizadas, tem-se que uma Educação do Campo promoverá, de forma eficaz e atualizada, uma formação plena de cidadãos adaptados à vida no campo, respeitados em suas especificidades e individualidades e capacitará profissionais aptos a promover o desenvolvimento regional sustentável através da adoção do Sistema de Escola Família Agrícola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é intenção deste trabalho apontar qual é a melhor fórmula para que a Escola Rural mude seu perfil que, durante décadas, não sofreu transformações. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Candinha Saraiva continua, há muitos anos, com as mesmas deficiências e com a falta de um Projeto Político-Pedagógico que contemple o meio onde o aluno e a sua família estão inseridos e que se adapte a estas características.

Espera-se, também, que as considerações realizadas neste estudo não provoquem discussões apenas no âmbito acadêmico, na instituição educativa pesquisada, ou na esfera municipal, mas que atinjam as instituições educativas como um todo.

Mediante os dados obtidos, constatou-se que a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva com o Projeto Político-Pedagógico, ainda que apresente alguns entraves é, de modo geral, positiva, em sua filosofia e como apresenta os objetivos, somente há falta de adequação à especificidade de se tratar de uma Escola Rural, o que é uma deficiência do PPP e da prática de ensino.

Notou-se que, o que mais dificulta a implementação do Projeto na instituição é a concepção que a maioria das educadoras possui acerca deste documento. Isto é, a visualização do Projeto Político-Pedagógico como um documento que se restringe à dimensão pedagógica de sala de aula acaba ocasionando as dificuldades relacionadas pelas educadoras, assim como outras identificadas e apontadas no presente trabalho.

Acredita-se que uma alternativa ao município, quanto aos problemas de transporte escolar, a falta de recursos e a dificuldade de acesso à educação seria a implementação de uma estrutura organizacional diferente: a Escola Família Agrícola (EFA) que, segundo Silva (2003, apud SOUZA, 2004, p. 6), “possibilita ao aluno ter acesso à escola, ao mesmo tempo em que permite a ele permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas”.

Reafirma-se, aqui, o conceito de Escola Família Agrícola apresentada por Calvó (1999):

Escola Família Agrícola é uma associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem, entretanto, excluir os adultos (CALVÓ, 1999, p. 5, *apud* SOUZA, 2004, p. 5).

Na constituição de uma Escola Família Agrícola cabe a adoção de um Sistema de Ensino que desenvolva a Pedagogia da Alternância que, segundo Rodrigues (2010, p. 3): “ênfatisa o respeito à cultura do sujeito do campo”. A importância dos conhecimentos e das experiências proporcionadas pela Pedagogia da Alternância é a ênfase na função social das escolas que passam a integrar a Escola Família Agrícola, no qual proporciona inclusão (em oposição à exclusão do trabalhador egresso da Educação do Campo), sua dinâmica democrática e sua proposta de compromisso com o desenvolvimento local sustentável.

Souza (2004) refere que quando o campo não oferece as condições estruturais, curriculares e formadoras do cidadão e profissional proporcionadas pelo acesso a uma educação formal e por uma parte de educação diversificada, que o forma para e pela cultura do campo, ocorre que “os agricultores familiares passam a não compreender a razão de muitos de seus problemas e limita sua participação nos processos de busca de soluções para o desenvolvimento rural sustentável” (p. 7). Por isso a adoção de Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), com a formação pela Pedagogia da Alternância, vem servir à Escola Candinha Saraiva.

A adoção de Escola Familiar Agrícola e da Pedagogia da Alternância viria a atender à escolarização deste público rural da Região de localização da escola Candinha Saraiva, uma vez que possibilitaria aos alunos terem acesso à escola, ao mesmo tempo em que permitem a eles permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas.

No entanto, a EFA que incluiria a Escola Candinha Saraiva precisa compor o seu Projeto Político Pedagógico de acordo com os quatro pilares básicos que constituem as EFAs que, conforme visto em Souza (2004), são: a Associação, como princípio de participação e do envolvimento das famílias e da comunidade; a Pedagogia da Alternância, como estratégia de ação pedagógica mais eficaz, mais apropriada à realidade do campo e profissionalização dos jovens rurais; a formação integral da pessoa humana, como proposta da ação educativa; e o desenvolvimento rural sustentável, como meta a ser alcançada no médio e longo prazos.

Muitas resistências e necessidade de um maior aprofundamento do Sistema Educacional EFA e da Pedagogia da Alternância são realidades e entraves ao

sucesso, mas é preciso que a Educação do Campo sofra mudanças efetivas e significativas, evitando, assim, a evasão escolar e o êxodo rural.

Assim, considerando-se os fins gerais e específicos do presente estudo, pode-se afirmar que os objetivos de analisar o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, os seus componentes do currículo, práticas pedagógicas, recursos, materiais e tecnologias, a fim de identificar se há a adoção e cumprimento da Lei n.º 9.394/1996, artigo 28, por parte da escola - promovendo as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, em seus conteúdos curriculares e metodologias - e, ainda, compreender como está acontecendo, na prática, a proposta curricular da escola - se ocorrem as adaptações curriculares e qual a importância no processo de valorização da vida no campo e sua influência na diminuição da evasão escolar e êxodo rural -, revelaram que a referida escola possui um PPP inativo, não valorizado, “engavetado”, que requer, com urgência, uma reconstrução coletiva, democrática, preferencialmente que inclua a adoção do Sistema Educacional da Escola Familiar Agrícola, com desenvolvimento da Pedagogia da Alternância.

Com tais medidas, a Educação do e para o Campo serviria para formar pessoas e, por consequência, a sociedade rural que se quer, contribuindo para mudar preconceitos de que o campo é atrasado e a vida na cidade é melhor, assim mantendo a população rural na zona rural, na escola rural, evitando até o fechamento de escolas por falta de alunos, ao mesmo tempo, evitando a exclusão escolar e social do cidadão do campo.

Por último, reafirma-se que as adaptações curriculares, que devem integrar a reformulação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Candinha Saraiva no seu processo de construção, execução e avaliação, seriam ferramentas possíveis e relevantes para auxiliar na diminuição do êxodo rural, bem como na conquista da cidadania pelo povo do campo dessa comunidade.

A Educação do Campo, com cumprimento da legislação vigente, estaria a serviço da conquista de respeito e valorização desta população rural e, conseqüentemente, da sociedade como um todo, pois campo e cidade devem se complementar, e não a segunda excluir a primeira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo et al. O futuro das populações rurais. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. In: WESZ JÚNIOR, Valdemar João et al. Os novos arranjos do êxodo rural: a evasão temporária de jovens agricultores familiares gaúchos. **XLIV Congresso da SOBER – “Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento”**. São Luiz Gonzaga: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/5/175.pdf>, acesso em 23.Dez.2010.

_____. Juventude e Agricultura Familiar: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília: UNESCO, 2001. In: WESZ JÚNIOR, Valdemar João et al. Os novos arranjos do êxodo rural: a evasão temporária de jovens agricultores familiares gaúchos. **XLIV Congresso da SOBER – “Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento”**. São Luiz Gonzaga: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/5/175.pdf>, acesso em 23.Dez.2010.

AGUILAR, L. E. A. Gestão da educação: seu significado a partir de propostas pedagógicas institucionais. São Paulo: Athenas, 1997.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo, 1999. In: CAMPOS, Eliane Pinheiro Medeiros. **O ensino rural: uma discussão das especificidades**. UFMS: 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0598836651397.doc>, acesso em 10.Out.2010.

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará. **Trabalho com Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais**. 2007. Disponível em: http://www.itsbrasil.org.br/pages/15/Pedagogia_da_Alternancia.pdf, acesso em 23.Jan.2011.

ARROYO, Miguel. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas: In: MOLINA, Mônica (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

_____. Escola, cidadania e participação no campo. Revista Em Aberto. Brasília: n. 9, Set., 1982. In: CAMPOS, Eliane Pinheiro Medeiros. **O ensino rural: uma discussão das especificidades**. UFMS: 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0598836651397.doc>, acesso em 10.Out.2010.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O perfil profissional do formando no Projeto Pedagógico. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BEGNAMI, João Batista. *Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília: UNEFAB, 2002. In: SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** UFMG, Sociologia da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500-Int.pdf>, acesso em 21.Jan.2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BEROLDT, Leonardo et al. (Org.). **Seminário Integrador I**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS (Coord.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. In: MAGALHÃES, Andréa Tavares. **Projeto político-pedagógico e planejamento estratégico: é possível?** Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Monografia. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos.pdf>, acesso em 23.Nov.2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 36/2001**, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados, acesso em 21.Nov. 2010.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acesso em 20.Out.2010.

BRASIL. SECAD. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Brasília, fevereiro de 2007. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?select..., acesso em 18.Nov.2010.

BRASIL. **Conselho escolar e a educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006, Vol. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf>, acesso em 20. Dez. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 04/12/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>, acesso em 23.Nov.2010.

BUSSMANN, A. C. **O projeto político-pedagógico e a gestão da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CAMPOS, Eliane Pinheiro Medeiros. **O ensino rural**: uma discussão das especificidades. UFMS: 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0598836651397.doc>, acesso em 10.Out.2010.

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza**: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.

CERQUEIRA, Wagner de. **Revolução verde**. 2007. Disponível em: <http://www.alunosonline.com.br/geografia/revolucaoverde>, acesso em 23.Jan.2011.

DOURADO, Luís Fernando (Coord.). **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007. Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufam/file.php/1/Biblioteca_geral_do_curso/qualidade_da_educacao.pdf, acesso em 26.Nov.2010.

EMATER/RS-ASCAR. Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e extensão Rural/Rio Grande do Sul – Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural. **Relatório de atividades de extensão rural**. 2007. Escritório Municipal de Butiá.

FAMURS – Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul. Portal municipal. **Arroio dos Ratos**. 2010. Disponível em: http://www.portalmunicipal.org.br/entidades/famurs/dado_geral/mumain.asp?ildEnt=5523&ildMun=10014305. Acesso em 15.Out.2010.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. 2005. In: MOLINA, Mônica (Org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **Revolução Verde**. Portal Brasil Escola. 2002. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/geografia/revolucao-verde.htm>, acesso em 23.Jan.2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRG e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS (Coord.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRACINDO, Regina Vinhaes et al. (Org.). Como se apresenta a realidade social do campo? In: BRASIL. **Conselho escolar e a educação do campo**. Brasília: ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006, Vol. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%209.pdf>, acesso em 20. Dez.2010.

GHIRALDELLI, Paulo. O que é Pedagogia. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Portal IBGE Cidades. **Arroio dos Ratos**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 19. Out.2010.

IMAGENS. Disponível em: <http://images.google.com.br>; http://www.brasilocal.com/rio_grande_do_sul/sao_jeronimo/arroio_dos_ratos.htm.maps.google.com.br, acesso em 23.Fev.2011.

KOCHE, J. C. Fundamentos e metodologia científica. Caxias do Sul: UCS, 1978.

KOLLING, Edgar Jorge. Por uma educação básica do campo. Fundação Universidade de Brasília, 1999. In: CAMPOS, Eliane Pinheiro Medeiros. **O ensino rural: uma discussão das especificidades**. UFMS: 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0598836651397.doc>, acesso em 10.Out.2010.

MAGALHÃES, Andréa Tavares. **Projeto político-pedagógico e planejamento estratégico: é possível?** Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Monografia. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos.pdf>, acesso em 23.Nov.2010.

MARTINS, José Souza de. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Revista Em Aberto. Brasília: n. 9, Set, 1982. In: CAMPOS, Eliane Pinheiro Medeiros. **O ensino rural: uma discussão das especificidades**. UFMS: 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0598836651397.doc>, acesso em 10.Out.2010.

PORTAL DA CEPAL - **Nações Unidas - CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe**. Sem data. Disponível em: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>, acesso em 20.Fev.2011.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva. 2001.

REBOREDO, L. A. Elementos constitutivos para a sistematização de um projeto pedagógico. Universidade Metodista de Piracicaba / UNIMEP, Vice-reitoria Acadêmica, p. 1-9. Piracicaba, SP, 1995. In: MAGALHÃES, Andréa Tavares. **Projeto político-pedagógico e planejamento estratégico: é possível?** Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Monografia. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos.pdf>, acesso em 23.Nov.2010.

REBOUÇAS, Fernando. **Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO)**. 24/06/2009. Disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/organizacao-das-nacoes-unidas-para-agricultura-e-alimentacao-fao>, acesso em 20.Fev.2011.

RODRIGUES, Cinthia. Como melhorar a educação no campo. A Pedagogia da Alternância. In: **Revista Nova Escola**. Diversidade e Cidadania. Ano XXI, n.º 6, março/2010. Disponível em: http://gruposoad2010.blogspot.com/2010_03_01_archive.html, acesso em 21.Jan.2011.

SACCO DOS ANJOS, F. Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no Sul do Brasil. Pelotas: EGUFPEL, 2003. In: WESZ JÚNIOR, Valdemar João et al. Os novos arranjos do êxodo rural: a evasão temporária de jovens agricultores familiares gaúchos. **XLIV Congresso da SOBER – “Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento”**. São Luiz Gonzaga: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/5/175.pdf>, acesso em 23.Dez.2010.

SALGADO, M. U. C. **Projeto pedagógico: significado e processo**. Belo Horizonte: EdITAUI, 2001.

SCHNEIDER, S. O papel da pluriatividade numa estratégia de desenvolvimento rural. 2005. In: WESZ JUNIOR, Valdemar João et al. Os novos arranjos do êxodo rural: a evasão temporária de jovens agricultores familiares gaúchos. **XLIV Congresso da SOBER – “Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento”**. São Luiz Gonzaga: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/5/175.pdf>, acesso em 23.Dez.2010.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** UFMG, Sociologia da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500-Int.pdf>, acesso em 21.Jan.2011.

WESZ JÚNIOR, Valdemar João et al. Os novos arranjos do êxodo rural: a evasão temporária de jovens agricultores familiares gaúchos. **XLIV Congresso da SOBER – “Questões Agrárias, Educação no Campo e Desenvolvimento”**. São Luiz Gonzaga: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/5/175.pdf>, acesso em 23.Dez.2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção necessária. 1996. In: MAGALHÃES, Andréa Tavares. **Projeto político-pedagógico e planejamento estratégico: é possível?** Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Monografia. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos.pdf>, acesso em 23.Nov.2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L. M. G.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, P. F. Meio Ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: **Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1998.

APÊNDICES

Roteiro de Entrevista

Entrevista para que possam ser conhecidas as concepções das educadoras, diretora e Secretaria Municipal de Educação acerca do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Candinha Saraiva

Função na Escola:

Quanto tempo exerce a profissão:

Há quanto tempo trabalha na escola:

- 1 Como você definiria um Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
- 2 Que elementos ele deve conter do seu ponto de vista? Por quê?
- 3 Do seu ponto de vista, na elaboração do PPP quais pessoas devem estar envolvidas na elaboração do mesmo e de que forma elas podem atuar? Por quê?
- 4 Quanto a implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, como você definiria estes processos?
- 5 Para você o que o Projeto Político-Pedagógico representa para esta escola? Por quê?
- 6 Há participação de todos os sujeitos da instituição educativa na elaboração do Projeto Político-Pedagógico? Como os Pais e alunos participam?
- 7 Quais modificações você faria no Projeto Político Pedagógico da escola?
- 8 Acredita que existe mudanças no currículo para atender as especificidades dos alunos e da escola, considerando-a como rural?
- 9 O Projeto Político-Pedagógico da escola reflete a realidade da instituição, considerando-se o contexto local e nacional em que ela está inserida, além da sua história, os seus valores e seus princípios e os conhecimentos que almeja para a formação do cidadão?
- 10 Você acredita que o Projeto Político-Pedagógico e o currículo podem auxiliar na diminuição da evasão escolar e do êxodo rural?
- 11 Em sua opinião, qual o principal motivo da diminuição no número de alunos da escola?

ANEXOS

**ANEXO A: Projeto Político-Pedagógico da
Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva,
localizada no município de Arroio dos Ratos**

Projeto Político Pedagógico

Escola Municipal de Ensino Fundamental

Professora Candinha Saraiva

MENSAGEM

Vamos construir a Escola que queremos.

“Nossa Escola será a ESPERANÇA;

O alicerce será o TRABALHO;

As paredes, a UNIÃO;

E, o nosso teto, os SONHOS;

Nossos professores serão os grandes PENSADORES;

Nossos alunos, os mais inspirados ARTISTAS;

Que usarão o estudo como CONCRETO;

Pintaremos de PAZ as paredes;

Revestiremos de AMOR nosso piso;

Na porta de entrada estará a SOLIDARIEDADE;

E na vista de cada janela NOSSO FUTURO!

Queremos... Sonhamos... Construimos”.

1- APRESENTAÇÃO

Devido as transformações que a sociedade vem sofrendo, como o avanço de tecnologia, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva vem buscando acompanhar esta mudança tendo em sua essência a visão de que “Nada somos e nada fazemos sozinhos”. E é dentro desta visão que foi elaborado o nosso Projeto Político Pedagógico, numa construção democrática, isto é, com a participação de todos os seguimentos: corpo docente, corpo discente, funcionários, Círculo de Pais e Mestres, comunidade escolar e serviço de apoio.

Este trabalho visa proporcionar a todos tanto o acesso quanto a apropriação do conhecimento e da tecnologia, pois é resgatando a importância do papel da Escola nas transformações da sociedade, que levaremos nosso aluno a ter atitudes crítica, criativa, consciente e produtiva, para assumirem, de fato, seu papel ativo na sociedade. Nossa Escola procura ainda através deste projeto, fazer um trabalho digno, de qualidade, procurando atender o aluno de forma adequada de acordo com suas necessidades e realidades. Trabalho este elaborado em equipe, onde todos os segmentos participam democrática, intencional e dinamicamente tornando-o transparente, assumindo um comprometimento com o desenvolvimento das ações, calendários, distribuição de competências, transformando-o em realidade a curto, médio e longo período estando presentes periodicamente: objetivos, metas e avaliações, oportunizando momentos de corrigir erros, reforçar acertos, sugerir novos horizontes aperfeiçoando o processo ensino - aprendizagem. É através de debates, encontros, murais, painéis que a escola divulgará o andamento de seu Projeto Político Pedagógico, estando sempre prontos e abertos a aceitar críticas e sugestões que nos ajudem a crescer e aceitar idéias.

A Escola forma uma educação crítica e transformadora e visa a preparação e a capacitação para o trabalho e para a vida social.

Assim, como toda sociedade avalia sistematicamente cada um de seus membros, a Escola avalia seus segmentos, demonstrando suas competências, pois a qualidade da Escola está sendo vista sob uma perspectiva nova.

2- FILOSOFIA DA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, tem em sua essência oportunizar uma educação de qualidade, crítica e participativa junto à comunidade escolar, que garanta as aprendizagens essenciais bem como o comprometimento de todos para atuarem e transformarem a sociedade em que vivem, com dignidade e competência, levando nossos alunos a serem cidadãos conscientes da realidade, do mundo que os cerca.

3- OBJETIVO DA ESCOLA

Proporcionar situações de aprendizagem para o aluno, bem como para todos os segmentos que compõe nossa Escola, considerando sua bagagem, estimulando seu pensamento crítico e criativo, tornando-os capazes de reafirmarem-se no mundo conquistando seu espaço como agente transformador da sociedade.

4- PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

- colaboração
- cidadania
- comprometimento
- compreensão
- dignidade
- ética
- integração
- respeito
- solidariedade
- seriedade
- sociabilidade
- união

- sociabilidade
- união

5- HISTÓRICO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva foi criada no dia 04 de março de 1953, que na oportunidade chamava-se Escola Municipal Epiácio Pessoa. Em 1977, através da Lei 228/77 de 28 de março do mesmo ano, teve seu nome alterado, passando a chamar-se Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Profª Candinha Saraiva, nesta época a Escola atuava em um prédio de madeira com uma sala de aula e uma cozinha, localizada na Estrada Passo da Barca. Após algum tempo, a Escola foi se danificando, tornando-se impossível receber os alunos. Foi então que a entidade mantenedora resolveu construir um novo prédio em alvenaria, localizado na Estrada Dona Laura, antiga Estrada Passo da Barca, porém mais próxima da BR 290.

Em conformidade com a Resolução do Conselho Estadual de Educação de nº 253/2.000 de 19 de janeiro de 2.000, altera a designação para Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Candinha Saraiva.

A Escola hoje atende alunos de uma situação sócio - econômica bastante baixa e é baseada nesta realidade que a Escola ao fazer uma análise do contexto da Escola vem desenvolvendo um trabalho visando atender necessidades reais econômica, social e cultural juntamente com professores, comunidade escolar e todos os demais segmentos que compõe este estabelecimento de ensino.

Atualmente está constituída em sua infra-estrutura por:

- um prédio de alvenaria com poucas e pequenas salas de aula, cozinha, uma sala pequena que é usada como refeitório, secretaria, quatro banheiros, dois para meninas, dois para meninos, localizados na entrada da Escola, uma sala grande que é utilizada tanto para biblioteca como para videoteca, sala de jogos, sala

para trabalhos extra - classe e uma peça pequena para depósito. Seu terreno é irregular com pouco espaço para recreação.

A Escola possui ainda três salas de aula para atender trinta e um alunos de 1ª a 4ª série assim distribuída: uma para 1ª série, uma para 2ª série e uma para 3ª e 4ª série juntas.

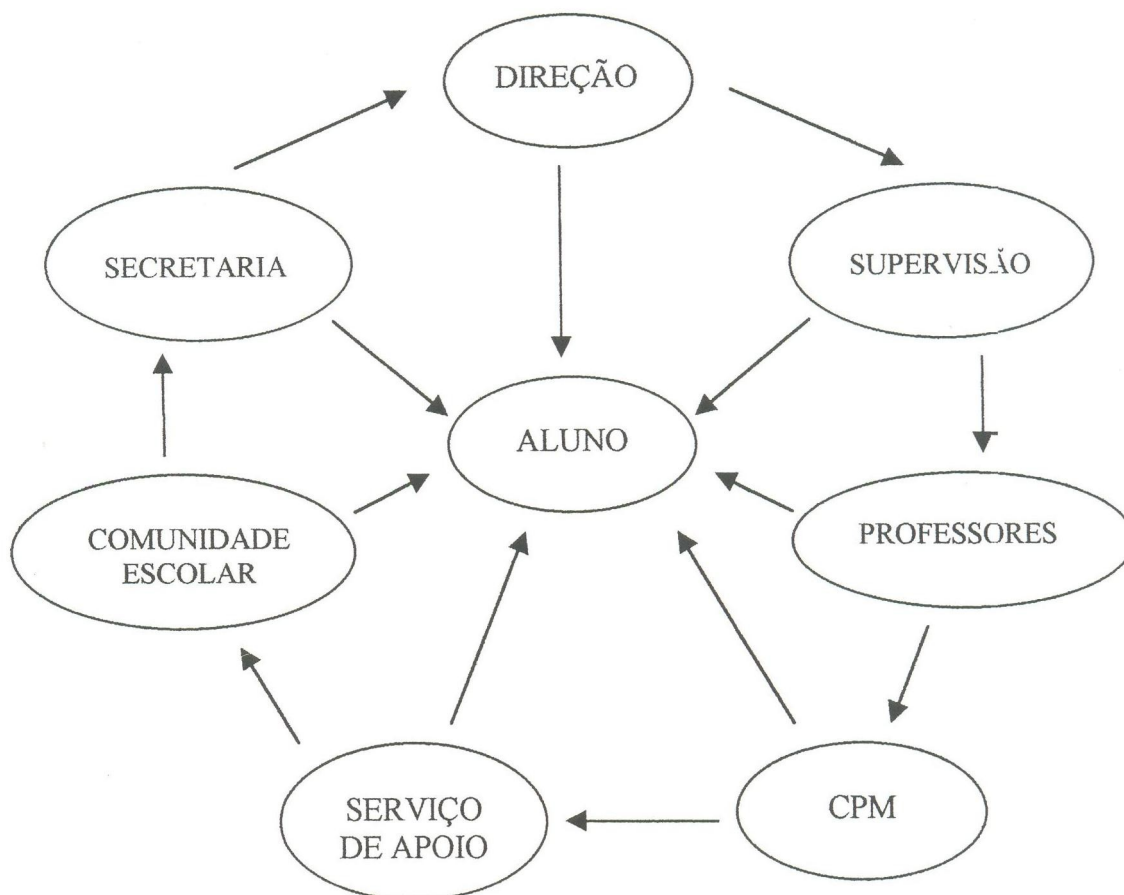
No corpo docente da Escola contamos com uma professora que atende direção e supervisão, uma secretária, três professoras: uma para a 1ª série, uma para 2ª série e outra que atende 3ª e 4ª séries juntas, todas em um regime de 20 horas semanais. Contamos ainda com um professor de Educação Física duas vezes por semana e uma professora que trabalha com Língua Inglesa de 1ª a 4ª série uma vez por semana, uma servente que também atua como merendeira e um zelador em regime de 40h.

Por tratar-se de uma escola da zona rural, é de difícil acesso. Os alunos são atendidos pelo transporte escolar, que é oferecido pelas prefeituras municipais de Arroio dos Ratos e de São Jerônimo, devido os mesmos pertencerem aos dois Municípios. Há casos de alguns alunos que caminham 3 km até chegarem à estrada onde passa o ônibus que os conduzirá até a escola.

Tanto a rede de esgoto, instalações hidráulicas, elétrica, como a fiação e tomadas são insuficientes para receberem novas tecnologias tanto externas como internas.

A Escola empenha-se em fazer um trabalho digno, a altura tanto de seus propósitos, quanto aos da Secretaria de Educação. Trabalho de qualidade tendo como alvo principal o aluno, usando uma linguagem adequada, clara e simples, indo de encontro às suas realidades e necessidades procurando desenvolvê-lo e orientá-lo a ser um cidadão, crítico e informado. Um agente transformador da sociedade em que vive.

6- ESTRUTURA ORGANIZACIONAL



6.1 Direção

→ A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Candinha Saraiva conta com uma responsável (Diretora) que é escolhida através de eleição direta onde votam: professores, funcionários, pais e alunos.

É atribuição do(a) diretor(a):

- Manter um relacionamento claro e aberto entre professor, alunos e comunidade escolar;
- organizar, definir e elaborar em conjunto com professores, alunos e comunidade escolar as metas, objetivos e filosofia da escola;

- promover e participar de atividades cívicas, culturais e sociais;
- controlar, participar e zelar pelo patrimônio da escola bem como no aspecto social e aspecto físico da mesma;
- organizar, articular e promover normas e medidas condizentes com os objetivos da escola;
- acompanhar e participar do processo de avaliação;
- cumprir e fazer cumprir o calendário e a carga horária prevista;
- convocar e presidir reuniões;
- promover e participar das atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas;
- assinar juntamente com o(a) secretário(a) toda a documentação relativa a vida escolar dos alunos e da Escola;
- visar atas de reuniões, recibos e outras expedientes;
- responsabilizar-se pela saúde escolar, encaminhando os alunos a especialistas, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- oportunizar uma constante atualização do corpo docente e pessoal administrativo;
- articular com o Círculo de Pais e Mestres sobre a aplicação dos recursos financeiros, assinando cheques, juntamente com o presidente e tesoureiro da Instituição para movimentar a conta bancária da Escola;
- tomar as providências cabíveis nos casos de aplicação e sanções disciplinares previstas em Lei, a professores e pessoal administrativo, bem como aos alunos;
- observar a limpeza de todas as dependências, móveis utensílios e equipamentos, zelando pela boa aparência da Escola;

- proceder o tombamento do material permanente da Escola.

6.2 Professores

→ O corpo docente da Escola é formado por professores admitidos através de concurso público e contratos emergenciais.

São atribuições dos professores:

- orientar, facilitar, participar, organizar e contribuir no processo, e a qualidade do ensino aprendizagem;
- planejar e executar trabalho docente;
- fazer um diagnóstico relativo a realidade de sua classe;
- estabelecer critérios de avaliação e propiciar estratégias de recuperação para os alunos de baixo rendimento;
- observar e constatar necessidades e carências do aluno, bem como encaminhá-lo a setores especializados no atendimento;
- cooperar com a direção e coordenação pedagógica da Escola;
- registrar todas observações e trabalhos com os alunos;
- oportunizar diferentes momentos de avaliação;
- participar da construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola;

6.3 Supervisão → O supervisor(a) é admitido(a) através da indicação da SMEC.

São atribuições do(a) supervisor(a):

- Assessorar o professor no trabalho pedagógico e interdisciplinar;
- acompanhar a aprendizagem do aluno junto ao professor;

- articular o pedagógico como: planejamento, carga horária, didática, sala de aula e metodologia do trabalho;
- viabilizar a teoria - prática para qualificar os processos de tomadas de decisões referente a prática docente;
- refletir criticamente em relação a ação supervisora, revendo seu referencial evoluindo do trabalho individual para o coletivo;
- contribuir para o processo do planejamento dos planos de estudo de forma conjunta com professores, comunidade escolar, propiciando que cada um contribua com sua especificidade;
- entender a participação como um processo e investir na construção do coletivo tendo em vista a qualificação da prática didático - pedagógica de acordo com a filosofia da Escola.

6.4 CPM → O Círculo de Pais e Mestres é composto por membros escolhidos através de assembleia e por voto e é formado por: Diretor da Escola, pais e professores.

São atribuições do CPM:

- Integrar a comunidade, poder público e escola;
- proporcionar a participação da família e escola;
- atuar como elemento de auxílio e complementação da administração escolar;
- colaborar na conservação e recuperação do prédio e equipamento da escola;
- prestar serviços à escola em benefício dos alunos;
- promover o aperfeiçoamento da formação sócio - cultural dos integrantes;

- estimular a transformação da Escola em centro de integração e desenvolvimento comunitário;
- reivindicar em nome dos associados, colaborando para o efetivo funcionamento da entidade;
- manter intercâmbio com entidades congêneres;
- representar os interesses dos associados junto à Associação dos Círculos de Pais e Mestres do Rio Grande do Sul.

6.5 Secretaria → O serviço de secretaria é administrado através de concurso público, por um profissional treinado.

Compete ao serviço de secretaria:

- Organizar, registrar, preencher, assinar e manter atualizado os documentos da escola e dos alunos, ficando os mesmos disponíveis às informações quando solicitados por órgãos competentes;
- organizar e dirigir o serviço de secretaria;
- participar de reuniões;
- zelar pelo recebimento e expedição de documentos;
- providenciar no preparo de históricos escolares, transferências, atestados e outros documentos similares.

6.6 Biblioteca → A biblioteca proporciona e contribui através do incentivo à leitura para que o aluno desenvolva sua criatividade, vocabulário, uma postura aberta e crítica em relação as idéias e informações que obtém, bem como serve de instrumento de apoio ao ensino - aprendizagem.

A Escola oportuniza horários de leitura para todos os alunos tendo como responsável um professor, indicado pela direção.

6.7 Serviço de Apoio → O serviço de apoio é desenvolvido por pessoas treinadas através de concurso público.

6.7.1 Servente → A escola conta com uma funcionária que atua tanto como servente quanto como merendeira, pois faz e serve as refeições aos alunos bem como mantém limpa e organizada a cozinha e demais dependências da escola.

6.7.2 Zeladoria → São competências deste serviço:

- zelar pelos bens da Escola, materiais e equipamentos que estiverem dentro do prédio e pátio escolar;
- executar tarefas de limpeza no pátio da Escola bem como no serviço de jardinagem;
- realizar a remoção e reparos de móveis, dependências e materiais em geral;
- remover lixos e detritos;
- fazer reparos no cercamento do pátio;
- comunicar ao chefe imediato qualquer irregularidade que aconteça na escola que atua, bem como executar outras tarefas correlatas.

7- REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com os fundamentos teóricos, a nossa Escola optou por seguir a tendência libertadora segundo Paulo Freire e sociointeracionista de Vygotsky onde o mesmo nos mostra que o ser humano não nasce pronto, nem é cópia do ambiente externo, para ele há uma intenção constante entre processos internos e externos, como influências do mundo social, bem como o que nos ensina.

Paulo Freire quando diz, entre tantas coisas importantes, que o educador deve ser um provocador de situações, que ninguém ensina nada a ninguém

e as pessoas não aprendem sozinhas, defende a inclusão de todos na sociedade como um todo.

Podemos observar também quando Piaget nos diz que não devemos examinar somente as respostas que a criança dá, mas, principalmente, como ela chegou a esta resposta. É a relação da criança com o mundo físico e social que promove seu desenvolvimento cognitivo.

Procuramos basearmo-nos nestes pensadores para elaborarmos esta proposta.

Com base nestes pressupostos teóricos definimos:

→ Que tipo de alunos queremos formar?

- Esperamos que nosso aluno seja: crítico, ativo, responsável, pesquisador, avaliador, criativo para então ter condições de ser um agente transformador da sociedade e um papel ativo na história, abrindo novos horizontes.

→ Que tipo de professor queremos?

- Um professor competente, habilitado, responsável, participativo, motivado, valorizado profissionalmente, sendo um ser tão importante na vida de cada um dentro da sociedade. Deverá ser também um facilitador, um mediador na interação dos alunos entre si, sociedade e instrumento de conhecimento.

→ Visão de educação:

É um processo constante de construção do conhecimento uma vez que educação, escola e sociedade vivem em permanente mutação. É através da educação que o aluno tem maior oportunidade de vivenciar e estar em contato com a informação e a tecnologia aprendendo a utilizá-las da melhor forma pois aí está o meio para a transformação da realidade e da sociedade.

→ Visão de Escola:

A Escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedade escolarizadas. Ela possui um caráter transformador e mediador entre o aluno, a natureza e a sociedade integrando-o com a realidade de forma crítica, consciente e criativa. Além disso a escola compete um caráter globalizador, isto é, cria novos conceitos culturais, econômicos o que implica num novo conceito de escola no seu papel social.

→ Visão do conhecimento:

O conhecimento resulta da interação do homem com o meio, e por isso dizemos que ele é um processo do trabalho e da vivência individual e coletiva.

Só chegamos ao conhecimento fazendo uma caminhada progressiva por meio de ações e coordenações que são interiorizadas e transformadas.

→ Visão de aprendizagem:

Partindo das situações vivenciadas onde gradativamente vai se dando transformações da sociedade em que o aluno participa, interage e as assimila, ela só acontece na medida em que este age sobre os conteúdos específicos, e na medida em que possui estruturas próprias, previamente construídas.

→ Visão de metodologia:

São técnicas e recursos que instrumentaliza tanto o professor quanto o aluno a dinamizar o aprendizado, sua ação, interatividade e produtividade com prazer. É através de uma metodologia bem utilizada e aplicada, com ênfase em projetos que trará muitas vantagens tanto para o professor como para o aluno no seu desenvolvimento educacional, bem como na vida social.

→ Visão de avaliação:

Avaliação é processo contínuo em que o professor terá a oportunidade de acompanhar a construção do conhecimento e rever seu trabalho, seus métodos, se os mesmos estão de encontro aos interesses dos alunos. A bem da verdade é através

da avaliação que será revelada a qualidade da Escola, do trabalho e do desempenho do professor.

8- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva, oferece a Educação Básica no nível do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série.

O Ensino Fundamental está organizado em séries anuais levando em consideração o nível de desenvolvimento dos alunos.

A linha metodológica a ser trabalhada nas séries iniciais fundamenta-se nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais bem como nos teóricos Paulo Freire, Piaget e Vygotski.

Na perspectiva atual os alunos constroem significados para sua aprendizagem a partir das interações que fazem no seu cotidiano. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador neste processo. Deste modo o ensinar e o aprender se interrelacionam através de uma metodologia de projetos interdisciplinares, fazendo da sala de aula um espaço aberto para pesquisas, troca de idéias, crescimento pessoal, afetividade, autonomia, cooperação e senso - crítico.

O desenvolvimento dos conteúdos se dará de forma significativa através da integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. É necessário que o aluno aprenda a conhecer, saber fazer e saber conviver.

Conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96), os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar a “difusão dos valores” fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática.

Assim, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais.

A avaliação nas séries iniciais faz parte integrante do processo ensino aprendizagem. É compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece de forma contínua e sistemática por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, possibilitando conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos deste processo.

Nesta etapa de ensino a avaliação servirá para acompanhar o crescimento do aluno na construção de seu conhecimento. Para isso serão utilizados diferentes momentos de avaliação para que o aluno possa demonstrar o domínio do seu aprendizado, seja através de testes, pesquisas, trabalhos individuais e de grupo, participação em aula e outros, bem como oferecer recuperação paralela ao longo do ano letivo dos conteúdos não alcançados.

Os instrumentos de avaliação serão diversificados, de acordo com as situações vivenciadas pelo aluno no decorrer do processo.

9- ANÁLISE DA REALIDADE

É muito importante que pais, alunos, professores, enfim toda comunidade escolar participem efetivamente desta proposta, que opinem, discutam e reflitam. E foi unidos num mesmo propósito que analisamos a realidade da Escola, buscando uma solução para suas necessidades.

9.1 A Escola que temos

- Espaço físico da escola pequeno;
- professores muito bons, dedicados;
- pátio pequeno para atividades diversificadas de lazer;

- turmas multiseriadas;
- professores de Educação Física e Inglês;
- pátio aberto;
- pouco material pedagógico, e para educação física;
- local inadequado dos sanitários;
- falta de livros de literatura infantil;
- instalação elétrica e hidráulica insuficiente;
- poucas salas de aula;
- poucos momentos para planejamento e montagem de materiais pedagógicos e troca de experiências;
- pouco preparo e qualificação profissional com fundamentação teórica;
- vários momentos para avaliação dos alunos;
- encontros periódicos com a comunidade escolar para soluções e análise de situações vividas;
- sala de audio - visual; de jogos e material de apoio para o desenvolvimento dos alunos;
- professores preocupados em orientar os alunos para a evolução tecnológica;
- necessidade de supervisão e orientação;
- transporte escolar em horário inadequado a hora de entrada dos alunos;
- poucos passeios culturais;

- o currículo resume-se em uma listagem de conteúdo fragmentados;
- pouca participação dos pais na Escola;
- falta de um computador e pessoa habilitada para trabalhar com os alunos;
- documentação da escola em dia;
- horas de formação;
- acompanhamento do processo da merenda escolar;
- recursos financeiros de promoções, da mantenedora e FNDE;
- participação na elaboração do calendário escolar.

9.2 A Escola que queremos

Diante de uma evolução galopante, queremos para o nosso aluno uma escola a sua altura, em que lhe oportunize não só acompanhar, mas prepará-lo para o crescimento da sociedade política, cultural e socialmente.

A partir da análise de nossa realidade num trabalho de equipe e participação de todos os segmentos traçamos as metas para serem desenvolvidas a curto e médio prazo.

9.3 Metas

- Demarcar o pátio com telas e portões;
- transporte em horário adequado;
- ✓ - reformar os banheiros para local mais adequado;
- ✓ - ampliar o pátio para jogos e recreação;
- ✓ - montar uma pracinha para lazer;

- construir mais salas de aula;
- oportunizar encontros de formação e trocas de experiências;
- equipar a escola informatizando-a e subsidiando professores qualificados para trabalhar com os alunos;
- incentivar e valorizar a importância do meio rural para a sociedade;
- desenvolver valores, princípios, responsabilidades, limites, respeito etc;
- proporcionar atividades e eventos cívicos e promocionais com presença e participação de todos os segmentos da escola;
- adquirir livros de literatura infantil;
- construir jogos e materiais pedagógicos;
- aumentar o número de professores para cada série;
- ampliar sala de apoio, com atendimento de um profissional;
- adquirir computador;
- ampliar o refeitório;
- implantar antena parabólica (TV Escola);
- manter professores de recreação e língua estrangeira moderna;
- adquirir ventiladores para cada sala;
- oportunizar hora do conto;
- adquirir linha telefônica;
- adquirir material de jardinagem e horta;

- adquirir material de secretaria;
- pintar e conservar a escola interna e externamente;
- adquirir material permanente para a cozinha;
- adquirir material didático;
- adquirir armários para cada sala de aula;
- oportunizar passeios culturais como: museus, teatro, etc...
- revisar instalação elétrica e hidráulica;
- adquirir lâmpadas para reposição nas instalações da escola;
- participar de horas de formação, encontros e oficinas;
- manter documentos oficiais e correspondência da escola em dia e arquivados;
- acompanhar o cardápio da merenda escolar;
- adquirir pia para cozinha com 2 cubas;
- reformar a cozinha (pia, azulejos, armário);
- construir calendário escolar;
- implantar um “laboratório de aprendizagem”.

10- AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS

AÇÕES	PERÍODO REALIZAÇÃO	RESPONSÁVEIS
- Promover reuniões com participação da comunidade, corpo docente e discente;	- Regularmente;	- equipe diretiva;
- Desenvolvimento do projeto de construção da horta e jardim;	- ao longo do ano;	- professor, aluno, comunidade e zelador;
- Reestruturação da biblioteca;	- ao longo do ano;	- SMEC e equipe diretiva;
- Aquisição de livros de literatura infantil;	- ao longo do ano;	- SMEC e equipe diretiva;
- Realização da pintura, reformas e conservação da Escola;	- ao longo do ano;	- SMEC e escola;
- Ampliação do refeitório;	- a partir de 2002;	- Secretaria de obras e SMEC;
- Construção de uma sala para secretaria e direção;	- a partir de 2002;	- Secretaria de obras e SMEC;
- Montagem de uma sala interdisciplinar (laboratório de aprendizagem);	- ao longo do ano;	- Equipe diretiva, comunidade escolar e SMEC;

- Criação de uma pracinha;	- a partir de 2002;	- SMEC e escola;
- Aquisição de uma linha telefônica;	- a partir de 2002;	- Prefeitura, SMEC;
- Aquisição de um computador;	- a partir de 2002;	- Comunidade, Prefeitura, SMEC, Escola;
- Realização de eventos comemorativos;	- ao longo do ano;	- Corpo docente, discente e comunidade escolar;
- Realização de promoções;	- ao longo do ano;	- Corpo docente, discente e comunidade escolar;
- Planejamento de horas de formação, cursos, palestras, treinamento, etc;	- ao longo do ano;	- SMEC, Escola;
- Atendimento especializado ao educando com necessidade especiais;	- ao longo do ano;	- SMEC, Secretaria da Saúde e Escola;
- Permanência e horário adequado ao transporte das crianças;	- ao longo do ano;	- Secretaria Municipal de Transportes;
- Participação dos pais em reuniões, encontros, eventos etc;	- durante o ano letivo;	- Escola;
- Separação das turmas multiseriadas;	- Início de 2002;	- SMEC;
- Revisão do plano de carreira.	- Longo do ano.	- Escola, SMEC.

11- AVALIAÇÃO

Periodicamente todos os segmentos que compõem a Escola reunir-se-ão a fim de fazerem uma análise crítica, avaliativa oportunizando uma reflexão do trabalho e a realidade escolar considerando acertos, dificuldades e possibilidades de retomadas para o constante aperfeiçoamento do projeto pedagógico. Terão acesso nesta oportunidade pessoas da comunidade em geral, bem como segmentos da sociedade que através de entrevistas e questionários poderão opinar sobre o trabalho da escola.

BIBLIOGRAFIA

- **Nova Escola** - janeiro/fevereiro, 2001
- **Nova Escola** - setembro, 2000
- **Nova Escola** - PCN 1^a a 4^a série. Revista do Prof. Ed. Especial. Abril.
- **Caderno 4 da Constituinte Escolar**, Secretaria de Estado da Educação, Abril 2000.
- **Caderno Temático da Constituinte Escolar n^o 4 e n^o 8**. Secretaria de Estado da Cultura, Maio de 2000.
- **VASCONCELOS**, Celso dos Santos, 1956. Avaliação da aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora-/ Celso dos Santos Vasconcelos _ São Paulo: Libertad, 1998. _ (Coleção Cadernos Pedagógicos de Libertad; V6).
- **BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: (1^a a 4^a série): apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 428 p.
- **BRASIL**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 126 p.

- **FREIRE, Paulo.** Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- **BRASIL.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20/12/1.996. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.
- **Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.** Parecer nº 323/99, de 07/04/1.999.
- **Câmara de Educação Básico do Conselho Nacional de Educação:** Parecer nº 04/98. Supervisão Escolar - IECAPAC - 1.998.
- **Nova Escola Revista do Professor.** São Paulo, nº 135, p.12-17. Setembro de 2000.
- **Nova Escola Revista do Professor.** São Paulo, nº139, p.19-25. Janeiro/ Fevereiro de 2001.