
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE REBOUÇAS-PR

Crislaine Leticia Vereta¹
Sandra Aparecida Machado Polon²

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas localizadas no campo, do município de Rebouças-PR, buscando observar a identidade da escola apontada neste documento. Para tanto, realizou-se um estudo exploratório, com leituras bibliográficas referentes à prática de Educação do Campo (ARROYO *et al.*, 2009; CALDART, 2005; SANTOS, 2014; SOUZA, 2018), e a construção do Projeto Político Pedagógico buscando verificar se esse atende às demandas da realidade do aluno do campo. A pesquisa exploratória teve como técnica de coleta de dados, análise do projeto de 5 escolas localizadas na área rural, do município de Rebouças-PR. Além disso, foi aplicado um questionário destinado às coordenadoras destas escolas com enfoque na construção dos projetos pedagógicos, seu registro bem como sua aplicabilidade. Percebemos que são insuficientes até o momento, as legislações sobre educação do campo na construção desses projetos devido ao desconhecimento dos mesmos, na maior parte das escolas investigadas. Os resultados demonstram a pouca presença, tanto de fundamentação teórica, quanto o debate na defesa da Educação do Campo, nas escolas localizadas na área rural deste município. Essa pesquisa se vincula aos estudos que vem sendo desenvolvidos sobre o tópico, no programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Centro-Oeste no período de 2018 e 2019.

Palavras-chave: Educação no Campo; Projeto Político Pedagógico; Identidade; Escola no Campo.

POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT CONSIDERATIONS RELATED TO RURAL SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF REBOUÇAS-PR

Abstract: This study aimed at analysing some political-pedagogical schools project which are situated at countryside, located in the Municipality of Rebouças-PR, paying attention to school's identity stated in this document. For this, an exploratory study was done, using bibliographical references, regarding to rural education practice (ARROYO *et al.*, 2009; CALDART, 2005; SANTOS, 2014; SOUZA, 2018), as well as building the Political-Pedagogical Project, looking for parameters to see if it really attends context demands, that underlies and respects the present rural student reality. The exploratory research employed as data collection, some project analysis from 05 schools in Rebouças-PR. In addition, the schools coordinators were asked to complete a questionnaire, emphasising the pedagogical project development and register, as well as its applicability. In respect to data, it was noticed that they were insufficient so far, regarding to legislations, it was noticed that at rural education have been insufficient to those projects development, since most investigated schools were unaware about them. The conclusion shows scarceness theoretical foundation about debates focusing on rural education thematic and at focused schools situated into rural area. This research is engaged with continuous studies about the topic, that have been developed at the Scientific Initiation Programme at Universidade Estadual do Centro-Oeste, between 2018 and 2019.

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

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Grupo de Pesquisa Educação e Formação de Professores. E-mail: crisleticavereta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8499-4396>

² Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora no curso de Pedagogia da Unicentro. Grupo de Pesquisa Educação e Formação de Professores. E-mail: sandrapolon@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9970-1864>

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo, analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas localizadas no campo, situadas no município de Rebouças-PR, tendo como intuito observar a identidade da escola, apontada neste documento, como também como se deu a construção do mesmo. Entremedio este arcabouço, os estudos bibliográficos contemplaram a temática educação do campo e a construção do Projeto Político Pedagógico. O estudo teve como base teórica principalmente Arroyo *et al.* (2009), Azevedo e Andrade (2018), Caldart (2005), Nahirne e Strieder (2019), Santos (2014), Souza (2018), Uchida e Lemes (2016), e o documento oficial: Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006).

Simultaneamente, foi realizado um mapeamento das escolas contempladas, como também o envolvimento interino com o trabalho de campo, relacionadas com leituras relevantes e levantamentos de dados nos PPPs do núcleo pesquisado, buscando focar o olhar para a identidade apresentada nos projetos. Diante disso, as análises permitiram observar a escassez de referências voltadas para a especificidade do ensino do campo. Constatou-se que, na maioria das vezes, apenas retratavam o contexto escolar, com uma prática pedagógica regida em documentos legislativos como a LBD³, não salientando a realidade vivenciada pelos alunos em questão. Por fim, o trabalho de campo também contemplou uma entrevista com a coordenação pedagógica, das escolas eleitas, com o intuito de esclarecer como se desenvolveu a construção do PPP.

Contextualizar a Educação do Campo, não se detém apenas em defender uma prática na sala de aula voltada à realidade do aluno, ou incentivar a permanência deste na área rural, e sim, ser resistência a diversos embates na qual, vigora, acima de tudo, a busca por educação de qualidade visando uma formação do olhar crítico sobre o contexto campesino. Neste eixo, um dos princípios desta educação emancipadora está voltado para o respeito à realidade vivenciada pelos residentes nas áreas rurais. Nesse sentido, é importante lembrar que a educação do campo

[...] contrapõe a lógica bancária do processo formativo educacional e contrapõe-se aos processos de esvaziamento do campo impostos pelas atividades em larga escala do agronegócio, além da contraposição às formas de exploração dos agricultores familiares por empresas que se dizem ‘parceiras’ (SOUZA, 2018, p. 21).

Isto é, uma educação que possibilite no campo ou na cidade, um ensino emancipador.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS

Retomar pontos enfatizados na conferência realizada em prol de uma educação básica do campo, de 1998, faz-se de suma importância, tanto para tornar verídica esta luta provinda

³ Lei de Diretrizes e Base.

principalmente dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), quanto para materializar a base desta nova forma de educação para o povo rural. Caldart (2005, p. 23), salienta

Passaram-se quase seis anos da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. [...] Na 1ª Conferência, reafirmamos que o campo é o espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos.

Muitas vezes, ao tratar sobre a Educação do Campo, preocupa-se na delimitação de seu espaço teórico, todavia, para Arroyo, Caldart e Molina, (2009, p. 141-142),

Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental na formação cultural.

Neste âmbito, há de se retomar o olhar para a prática da educação do campo, a qual surgiu segundo Nahirne e Strieder (2019), perante o olhar de formação para este sujeito presente na área rural, valorizando toda a riqueza cultural vivenciada pelo aluno residente neste meio. Contudo, o ensino anteriormente, segundo estes escritos, era voltado à prática do currículo urbano, o que se intitula como educação rural. Ainda, de acordo com as nomeadas autoras, o ensino na área do campo surgiu ainda em um período na qual o país era de grande parte agrária, e que o campo era visto como lugar de atraso, e ainda, “[...] a educação voltada para os povos do campo sempre esteve em segundo plano, e só era discutida quando precisava atender às necessidades da sociedade capitalista” (NAHIRNE; STRIEDER, 2019, p. 275). Verídico afirmar, a grande submissão imposta desde o processo educativo até as práticas trabalhistas do campo à cidade, presentes em tempos retrógrados, que hodiernamente acreditamos que não acontece.

Partindo do pressuposto de formar mão de obra que atendesse a necessidade econômica dos latifundiários, o ensino na área rural, por muito tempo se alicerçou em fixar o homem no campo, contudo, “[...] em muitos casos, essa educação esteve voltada para a exploração dos ruralistas, por meio do trabalho manual nos grandes latifúndios em regiões onde eles estavam presentes” (NAHIRNE; STRIEDER, 2019, p. 275). Com enfoque na formação de homens que dominassem os saberes práticos e técnicos voltados apenas para o trabalho, que era o objetivo da educação rural, em contrapartida, foi uma das motivações que incentivou as lutas sociais, em prol de uma educação que representasse a riqueza presente no campesinato, sendo a escola do campo,

[...] aquela além de trabalhar o conteúdo pedagógico, prepara o educando para que ele possa ampliar sua capacidade reflexiva, desenvolva autonomia crítica adquira embasamento teórico e, assim, possa intervir na realidade social de sua comunidade e do seu país. Age também sobre as decisões da administração pública na luta por políticas educacionais que atendam toda a população (NAHIRNE; STRIEDER, 2019, p. 277).

Neste viés, eficaz enaltecer quem são estes povos que a educação do campo atende, quais práticas eles realizam, e qual âmbito educacional esta especificidade contempla, sendo,

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2012, p. 53).

Diante disso, para embasar toda esta prática escolar na educação do campo, o âmbito de ensino deve adequar também os seus documentos, os quais explanam a identidade da escola, entre eles, está o PPP, que segundo Souza (2018, p.33), este é o “[...] fruto do trabalho coletivo na escola. Para além da sua dimensão burocrático-administrativa, ele tem a função de revelar a identidade da escola”. Neste viés, como salientou Souza, a construção do PPP deve incluir todos os membros escolares.

Soma-se a isso a colocação de Polon (2014, p.21), em que afirma o objetivo do Projeto Político-Pedagógico, estar aliado a expressar “[...]a intenção coletiva acerca da prática pedagógica na e da escola, apontando a linha de pensamento sobre o ensinar, a realidade do contexto escolar. Enfim, é a organização do trabalho pedagógico pensado e delineado para um contexto escolar específico”. À vista disso, esclarece a necessidade do PPP de cada escola ser único, pois contempla a realidade de cada uma.

Uchida e Lemes (2016, p. 56), salientam que “O Projeto Político Pedagógico é considerado a identidade da escola e por isso precisa ser realizado por aqueles que convivem e conhecem todos os problemas e fraquezas dela.”, visto que, nada mais correto, que a elaboração do documento que descreve a escola presente, o que requer a presença daqueles que convivem o seu dia a dia. Porém, caso contrário, o PPP apenas teria o objetivo de cumprir uma exigência da Secretaria Municipal de Educação, ou seja, da exigência legal contendo apenas o registro de enunciados presentes nas demais escolas do município, descartando desse modo, a realidade vivenciada.

Em relação ao PPP das escolas rurais, Souza (2018), salienta a necessidade de um maior estudo e reflexão frente à participação da comunidade, e diagnóstico retratado desta, visto que,

Muitas escolas, em especial as municipais, necessitam de apoio na estruturação do trabalho coletivo para construção do PPP e, também, tempo para realização de estudos das e com as

comunidades rurais, haja vista que são dezenas de comunidades em cada município e elas raramente são consideradas na produção e registro dos PPPs (SOUZA, 2018, p. 34).

Neste sentido, constrói-se uma educação do campo, respeitando a cultura local presente, na qual o PPP defende a identidade da escola, e toda sua prática pedagógica, apresentando e relacionando a cultura rural. Importante mencionar que alguns estudiosos apontam algumas orientações no sentido de retratar a realidade do campo. Nesse sentido, Azevêdo e Andrade (2018, p. 246), descreve como deve se desenvolver toda esta ação,

Um processo de viagem ao contexto, ao território em que a própria escola já está imersa, reconhecida como espaço fundamental para a (re) produção da vida, abrindo-se a misturar-se organicamente sua pedagogia com os traços, identidades e processos culturais que a própria comunidade vem gestando, [...] fazendo, assim, da escola, lugar em que os educadores e os educandos (e suas famílias) se põem à serviço de suas vidas naquele território.

Valorizar e tornar concreta a prática da cultura e educação do campo, varia desde o desenvolvimento da prática pedagógica dentro da sala de aula, até os documentos que norteiam o cotidiano escolar, evidenciando a oferta do direito a estes cidadãos e consciência por parte dos profissionais escolares. Soma-se a isso, a resistência realizada, já que a grande influência do agronegócio e o incentivo ao êxodo rural, (principalmente daqueles que estão saindo dos bancos escolares), que faz com que cada vez mais, tenhamos poucas pessoas residindo e concomitantemente estudando no campo.

O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação, pois o que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo que é o agronegócio, pois o agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola, priorizando lucros (UCHIDA; LEMES, 2016, p.76).

Nessa perspectiva, dá-se evidência a necessidade da escola de alicerçar-se com um PPP que retrate e considere a realidade vivenciada pela escola. Soma-se a isso, que deve ser construído por toda a comunidade escolar, ou seja, desde a parte dos educadores e gestores, como a comunidade campesina, que são de suma importância, para compor essa teia denominada conceito, que permeia o contexto vivido.

3 ALGUNS ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo avançou muito em relação há tempos anteriores, a qual era praticada nos paradigmas do currículo urbano, segundo Caldart (2005), os desafios continuam, agora dentro das escolas do campo, em que, baseia-se em “[...] clarear, construir, consolidar e disseminar nossas

concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam nossa compreensão e tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação” (CALDART, 2005, p. 24). Acrescenta ainda, que este desafio desencadeia em duas tarefas interligadas, sendo a priori, a delimitação da luta política atualmente, como também a construção do Projeto Político e Pedagógico do ensino do campo. Nesta linha, defende,

Não se trata de ‘inventar’ um ideário de Educação do Campo; isto não repercutiria na realidade concreta, a que nos interessa modificar, nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos como sujeitos que colocaram esta ‘bandeira em marcha’, é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação dos sujeitos do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, este é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto realizado de modo coletivo (CALDART, 2005, p. 24).

Sobre a importância do PPP, para a escola, excepcionalmente aquela localizada no entorno da zona urbana, a qual defende que neste documento, as práticas pedagógicas devem estar ligadas as manifestações culturais presentes no limiar de seu contexto. Sendo assim, chama a atenção para a sua prática, Santos (2014, p. 101), menciona, “[...] ter consciência de que o PPP deve orientar o cotidiano da escola se não será apenas um documento de exigência burocrática, mas que vive adormecido dentro de uma gaveta da escola”. Importante a reflexão frente a este fato, sendo que, é o que mais acontece após validação pelo Núcleo Regional de Educação, ou seja, a dedicação visa estar com o PPP pronto, e não a colocação em prática na realidade escolar.

Diante disso, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006), discute sobre a articulação entre a teoria e sua prática, na qual deve se associar o ensino da sala de aula e o contato no concreto, sobre as discussões realizadas,

Uma aula na mata, na ilha, no acampamento, no assentamento, na associação comunitária, na roça ou na cooperativa, dentre tantos outros lugares, pode levar uma manhã toda, numa sequência de encontros, para que os alunos compreendam as relações sociais de produção e o processo de criação da mercadoria, circulação e de consumo. Para que a escola proponha tempos diferentes, é preciso que o projeto político-pedagógico seja coerente em seus princípios pedagógicos, que cada planejamento de ensino explicita os objetivos, as articulações entre disciplinas, os conceitos e noções a serem desenvolvidas com os alunos. Caso contrário, a prática poderá se tornar apenas uma visita a um outro ambiente que não a sala de aula, não atingindo os objetivos de uma educação crítica (PARANÁ, 2006, p. 49-50).

Ministrar aulas de acordo com o contexto no qual os alunos estão inseridos, não são aparatos suficientes para que a educação do campo se concretize em si. Neste sentido, faz-se eficaz o documento que retrata a identidade da escola, que propõe ações a serem realizadas na mesma, inclusive seu comprometimento com a formação social do cidadão, o PPP, estar voltado a esta luta por uma educação que valorize a cultura do aluno do campo.

Caldart (2005) salienta a luta dos povos do campo, por seu direito à educação, no e do campo, pois “[...] No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p.27, apud Caldart 2002). Soma-se a isso, diante desta discussão de se trabalhar um ensino que contemple as demandas vivenciadas dia a dia pelo povo camponês, demonstrando seu valor, Caldart (2005) completa:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita assim por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. A afirmação desse traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os ou pelos sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-la a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2005, p. 27).

Que venha a convergir com uma educação onde os sujeitos do campo tenham livre participação, e que a mesma seja organizada de acordo com a sua realidade, importante trazer no bojo do projeto pedagógico, uma disposição que considere a dinâmica da vida camponesa, como discorrem as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (2006),

Em relação aos tempos pedagógicos, ainda há que se considerar a dinâmica da vida do campo, com os seus ciclos produtivos, período de pesca e turismo, épocas de chuvas, entre outros, que devem ser considerados na elaboração do calendário escolar, evitando, assim, a evasão ou um número excessivo de faltas de alunos em determinados períodos do ano (PARANÁ, 2006, p. 50).

Retratar por meio de seu PPP, qual indivíduo do campo quer formar, qual identidade será levada em conta, diante da prática pedagógica do professor da escola do campo. Neste sentido, Caldart (2005), também reflete sobre estas questões, discute sobre o significado de realizar esta formação do trabalhador do campo, “O que significa hoje fazer a formação das trabalhadoras e trabalhadores jovens e adultos do campo? E o que significa educar as crianças e os adolescentes das escolas do campo, levando em conta a formação de sua identidade de trabalhador, e especificamente sua identidade de trabalhador do campo?” (CALDART, 2005, p.29). Diante disso, a autora comenta a necessidade de se pensar na educação do campo, aliada à valorização de sua cultura, visto que, segundo ela:

A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (CALDART, 2005, p. 29).

Construir um PPP, que atenda aos princípios da educação do campo, dar-se-ia através de passos pequenos, onde não haja nenhum modelo pedagógico extremamente rígido para cada escola seguir. Diante disso, deverá se produzir coletivamente, trazendo a reflexão que a prática pedagógica na escola, e as especificidades que seus alunos contemplam em sua vida cotidiana, necessitam e devem ser fomentados no PPP.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia da pesquisa contemplou estudos bibliográficos e o trabalho de campo. Primeiramente, foi realizado um levantamento das escolas localizadas no interior do município de Rebouças-Pr., onde há um total de 08 escolas municipais, sendo 03 localizadas na área urbana e 05 no campo, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Escolas Municipais do Município de Rebouças-Pr: Campo X Cidade.

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
Escola Rural Municipal Divino Espirito Santo -EI F	Zona Rural
Escola Municipal Imaculada C de Maria -EI EF	Zona Rural
Escola Municipal Prof. Leonardo Krul -EI EF	Zona Rural
Escola Rural Municipal Nossa Senhora de Lourdes -EI EF.	Zona Rural
Escola Rural Municipal São Miguel -EI EF.	Zona Rural
Escola Municipal Joanita A Pereira -EI EF	Zona Urbana
Escola Municipal Erasmo Pilotto -EI EF	Zona Urbana
Escola Municipal São José -EI EF.	Zona Urbana

Fonte: <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp>

Autora: Crislaine Leticia Vereta

O total de alunos matriculados na rede municipal é de 1.499 estudantes e conta com 107 professores⁴. Esses dados gerais sobre as escolas são importantes em virtude de que em Rebouças, o total de habitantes é de 14.176 e a concentração no campo é de 6.671⁵. Assim compreender como se apresenta a identidade das escolas do campo nos PPPs é um fator importante, visto que, há um grande público atendido por essas escolas.

No contraponto, faz-se eficaz compreender o lugar da escola no PPP, identificando se ela se apresenta voltada a educação do campo ou não. Segundo Caldart (2005, p.30), “Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro qual tipo de ser humano precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais [...] é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico”, assim contribuindo na formação desta nova geração.

⁴ Segundo dados do Iparde 2020, que utilizou como fonte MEC 2018.

⁵ <https://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/pr>.

Quadro 2: Resultados dos Questionários Aplicados às Coordenadoras⁶.

	Na sua opinião, as orientações para construção do PPP na escola do campo são diferentes da escola urbana?	Diante da profissão de Coordenador, como se dá a organização da construção do PPP de sua escola do campo? Qual o maior desafio encontrado?
Escola A ⁷ .	<i>“Sim. Não apenas entre a escola do campo e da cidade, e sim em cada escola, pois cada instituição de ensino apresenta uma realidade diferente”.</i>	<i>“Procuramos sempre construir este documento em equipe, porém devido à falta de tempo e a sobrecarga de tarefas em ambas as partes, às vezes nem todos podem estar participando dessa construção”.</i>
Escola B.	<i>“Não, as orientações são as mesmas, pois temos a PPC (Proposta Pedagógica Curricular) e Currículo Regional que são os mesmos para todo o município, portanto as orientações foram as mesmas para todas as escolas”.</i>	<i>“Acredito que a organização não é diferente das demais escolas, pois recebemos as orientações do NRE (Núcleo Regional de Educação), ou seja, temos que segui-las rigorosamente, não podemos mudar o roteiro. Este ano recebemos inúmeras orientações pelo fato de haver mudanças com a BNCC. Os maiores desafios estão na questão do envolvimento de todos, pois é difícil envolvermos todos nesse processo. Muitas vezes o coordenador acaba fazendo o PPP sozinho”.</i>
Escola C.	<i>“Sim. Não apenas entre a escola do campo e da cidade, e sim em cada escola, pois cada instituição de ensino apresenta uma realidade diferente”.</i>	<i>“Procuramos sempre construir este documento em equipe, porém devido a falta de tempo e a sobrecarga de tarefas em ambas as partes, às vezes nem todos podem estar participando dessa construção”.</i>
Escola D.	<i>“Sim, a construção do Projeto Político Pedagógico deve partir da realidade da comunidade escolar, levando em consideração o acesso de equipamentos tecnológicos bem como a cultura de cada localidade”.</i>	<i>“A organização do PPP de nossa escola de campo assim como da cidade acontece de forma democrática mediante reuniões com a Direção, Equipe Pedagógica, APMF, Conselho Escolar, pais, de alunos, professores, alunos e funcionários, com discussões e contribuições com ideias para proporcionar aos educandos um melhor aproveitamento de ensino”.</i>
Escola E.	<i>“Minha escola, apesar de estar situada no campo, ainda não está intitulada assim, apenas sendo municipal e não rural, a princípio. Mas a direção da escola já se informou sobre esta mudança no nome e algumas burocracias devem ser cumpridas para conseguirmos a mudança.”</i>	<i>“Realizamos a construção do PPP em conjunto com professores, pais e a comunidade em si, realizamos a leitura do PPP anterior e também levamos em conta o que este trazia para depois realizarmos as mudanças. Participamos de reuniões durante todo o ano com o Núcleo Regional De Educação e também nossa Secretaria Municipal, foram inúmeras as mudanças durante o ano, até conseguirmos chegar ao resultado final do documento.”</i>

Fonte: Pesquisa de campo.

Percebe-se divergência quanto às respostas das coordenadoras, visto que, em relação às orientações para a construção dos PPPs, comparando a diferença em relação à cidade e ao campo, algumas argumentam que sim, que há divergências, ressaltando a importância da realidade que as norteia. Em contrapartida, uma coordenadora defende que não, já que as propostas provindas de órgãos governamentais impedem o olhar e dedicação à especificidade do contexto presente no campo.

Soma-se a isso, quando questionado sobre a organização do PPP, e o maior desafio encontrado, pode-se concluir que a maioria aponta dificuldades quanto à participação da comunidade escolar para a elaboração do mesmo. Dessa forma, segundo as declarações, muitas

⁶ Os resultados dos questionários aplicados às coordenadoras serão identificados de acordo com as cinco escolas do campo que foram analisados os PPPs, sendo: Escola A, escola B, e assim respectivamente.

⁷ Em relação à construção do PPP da escola A, convergem às respostas com a escola C, visto que são escolas multisseriadas, que contém a mesma coordenadora pedagógica.

vezes, faltam alguns e/ou muitos moradores, o que leva maior responsabilidade ao coordenador pedagógico. Diante disso, como afirma Macedo (2013, p.36), sobre a importância da participação de toda a comunidade escolar, na construção do PPP, em que, “[...]a garantia de articulação do projeto político-pedagógico entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico e a vinculação dos processos de ensino e aprendizagem com a realidade social dos educandos”, propicia um projeto voltado a transformação social e valorização do povo residente no campo.

Por fim, frente aos estudos realizados para a elaboração deste documento, menciona-se a eficácia de primeiramente haver a reflexão da realidade que está imbuída e da importância deste documento, como também, leituras dos documentos oficiais, em destaque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 3: Resultados da Análise e do Processo de Construção dos Projetos Político Pedagógico das Escolas do Campo.

Escola	Ano	Identidade relacionada à Educação do Campo
Escola A	2019	“[...] formação integral do ser humano, valorizando seus aspectos socioculturais e preparando-os para atuação consciente e crítica de seu contexto e da sociedade de forma geral, para que seja um transformador da sua própria realidade, considerando o compromisso em fazer acontecer a educação do campo no dia a dia escolar” (p.06).
Escola B	2019-2020 ⁸	Não consta nada sobre a Educação do Campo.
Escola C	2019	“Priorizar o trabalho voltado à educação do campo, para que o aluno possa conhecer, valorizar, interagir e transformar sua própria realidade, levando até ele conhecimentos que partem da sua comunidade para o mundo, como um processo de construção, onde ele poderá utilizar a sua realidade como ponto de partida para novas descobertas e aquisição de novos conhecimentos, na amplitude em que se apresentam”(p.22)
Escola D	2019-2020	“Priorizar o trabalho voltado à educação do campo, para que o aluno possa conhecer, valorizar, interagir e transformar sua própria realidade, levando até ele conhecimentos que partem da sua comunidade para o mundo, como um processo de construção, onde ele poderá utilizar a sua realidade como ponto de partida para novas descobertas e aquisição de novos conhecimentos, na amplitude em que se apresentam”(p.22)
Escola E	2019	“É importante salientar que o projeto não tem a preocupação de apresentar soluções definitivas, mas expressa o desejo e o compromisso a partir de um processo de trocas e busca comum, participando da construção do futuro da comunidade do qual se está inserido. Considerando os aspectos sociais e culturais que caracterizam a comunidade situada no campo, visando um trabalho voltado a educação do campo e norteado por este Projeto Político Pedagógico” (p.04) “[...] tem como princípios filosóficos e educacionais a formação integral do ser humano, valorizando seus aspectos socioculturais e preparando-o para a atuação consciente e crítica dentro de seu contexto e da sociedade de forma geral, para que seja um agente transformador da sua própria realidade, considerando o compromisso em fazer acontecer a educação do campo no dia a dia escolar”(p.08). “[...]Priorizar o trabalho voltado à educação do campo, para que o aluno possa conhecer, valorizar, interagir e transformar sua própria realidade, levando até ele conhecimentos que partem da sua comunidade para o mundo, como um processo de construção, onde ele poderá utilizar a sua realidade como ponto de partida para novas descobertas e aquisição de novos conhecimentos, na amplitude em que se apresentam”(p.12).

Fonte: PPPs das escolas.

⁸ As datas de construção do PPP de algumas escolas encontram-se com a data diferente, visto que algumas estão com o ano atual, e outras do ano anterior, no qual foi solicitada a reformulação, diante disso, àquelas que contém a data deste ano, deu-se devido à reformulação não ter sido terminada no ano em vigência, assim aguardando para o ano seguinte a aprovação do núcleo regional.

Verídico afirmar, a grande divergência elencada em relação à presença dos documentos que alicerçam a prática da Educação do Campo, visto que, na maioria das escolas, constam apenas detalhes que defendem a consideração a ser dada ao contexto do aluno, contudo, não adentra a especificações, como por exemplo, como é este contexto? Quais as habilidades a serem desenvolvidas pelo professor para valorização desta realidade vivenciada pelo discente? Como afirma Veiga (2003, p.276), sobre a relação da identidade da escola identificada no seu PPP, e a prática pedagógica a ser desenvolvida, em que “[...] identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico”. Neste sentido, identifica-se a falta de aprofundamento, ou melhor, clareza, para o qual educação está sendo defendida. A Educação do Campo, (resultante de lutas do povo campestre por um ensino que trabalhe de acordo com a sua realidade), como a agricultura, a eficácia do trabalho na terra, ou, do currículo urbano, o qual repetem inúmeras vezes, que tem o aluno como centro para desenvolvimento do ensino, todavia não refletem que tipo de aluno é este, denominado do campo, que no momento encontra-se na área rural e que é constantemente incentivado a migrar para a cidade após o término dos estudos proporcionados na área rural.

Os resultados apontaram, que dentre os cinco PPPs analisados, apenas uma escola não faz relação alguma com a educação do campo: a escola B, que se fundamenta na Constituição, LDB, ECA, Gasparin, Saviani, alicerçando-se como também às demais escolas, na perspectiva Histórico Crítica.

Partindo desse pressuposto, a escola B, quando se reflete sobre a comunidade escolar, no seu PPP, traz apenas a localização, retratando a sua história, os povos colonizadores da região, e a grande valorização cultural elencada pela comunidade, sendo em sua maioria de origem ucraniana.

Entretanto, aperfeiçoando a análise dos PPPs, nas demais instituições de ensino localizadas no meio rural, a maioria repete o mesmo texto que se refere à educação do campo, sendo:

A Escola (***) oferta serviços educacionais aos educandos com base nos princípios emanados das Constituições Federal e Estadual, da LDB e outros documentos oficiais a fim de [...]

II – Priorizar o trabalho voltado à educação do campo, para que o aluno possa conhecer, valorizar, interagir e transformar sua própria realidade, levando até ele conhecimentos que partem da sua comunidade para o mundo, como um processo de construção, onde ele poderá utilizar a sua realidade como ponto de partida para novas descobertas e aquisição de novos conhecimentos, na amplitude em que se apresentam (PPP DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUN. DE REBOUÇAS, 2019-2020).

Diante dessa constatação, em nenhuma escola constam documentos específicos referentes à Educação do Campo, havendo em suas notificações textuais, unicamente excertos retirados das Diretrizes Nacionais da Educação Básica.

Em contrapartida, no PPP da Escola E, encontraram-se mais citações referentes à Educação do Campo, comparada as demais escolas, onde não se descarta a afirmativa, da não utilização de outros documentos, onde apenas se debruçaram nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica. Por outro lado, aprofundaram-se mais em sua temática, que mostra claramente o contexto que os rodeia, com a massa de pais ou responsáveis que não possuem renda fixa, e que trabalham por dia, principalmente na época da colheita, assim como pequenos agricultores. Além disso, por meio de dados do IBGE (2010), explicitam a grande presença de miséria e pobreza, que condiz com a realidade de seus alunos.

Com relação ao processo de construção do PPP, através da aplicação do questionário destinado as coordenadoras, evidenciou-se diversidade em relação às respostas, na qual a maioria defendeu a importância da reflexão da realidade, porém, associa-se a declaração presente nos PPPs, não explicitando qual realidade seria e quais características apresentam divergências da cidade, e que devem ser respeitadas e valorizadas.

Todavia, outra afirmativa em relação à construção deste documento, é a que se refere à responsabilidade colocada, (muitas vezes por falta de quorum), exclusivamente a mercê da coordenadora pedagógica, que dessa forma se sobrecarrega com a finalização do PPP, que embora muito discutido, deveria ter a participação de todos, como mesmo está explicitado no próprio PPP⁹.

Finalmente, fica nítida a identidade das escolas do campo, dissociada da especificidade da Educação do Campo, em que apenas tracejam citações de valorização da realidade vigente, com poucas características descritas, sem especificação quanto ao seu contexto e sem indicações de quais meios serão utilizados para enfim, serem debatidos dentro da sala de aula. Soma-se a isso, a desconsideração frente à construção do PPP de acordo com a realidade e contexto encontrados no que se difere totalmente do que uma das coordenadoras declarou, quando realizada a busca dos PPPs, que os mesmos estavam em ano de reformulação. Essa reformulação acabou dificultando o acesso aos documentos das Escolas D e C, pois segundo informações na Secretaria Municipal de Educação, o PPP da Escola C, encontrava-se para cópia na Escola D, sendo que ambas estão situadas zona rural. Indubitavelmente, essas escolas estão separadas por uma longa distância, o que por si só, não justifica serem provenientes de uma mesma realidade.

As análises dos PPPs e dados das entrevistas permitem reafirmar, como pontua Caldart (2005), ao desafio a ser enfrentado de construir uma Educação para os povos do campo, partindo das experiências e/ou debates, quanto a sua realidade, e não por meio da invenção de um ideário de Educação do Campo, como a parte copiada nos PPPs. Soma-se a isso, (o que torna verídico na

⁹ “Portanto, faz-se necessário a elaboração de um plano de ação com a participação de todos os envolvidos no processo educativo para que os alunos tenham acesso ao atendimento que se fizer necessário [...]” (PPP DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUN. REBOUÇAS, 2019-2020, p.24).

escrita da maioria das coordenadoras), com a defesa do coletivo, do democrático, recusando-se a declarar a não prática da Educação do Campo, todavia, não explanando resquícios de um estudo aprofundado na área.

Percebemos também, que as escolas localizadas no campo ainda não subsidiam um PPP que venha a contemplar a Educação do Campo, bem como a todos os aportes teóricos que poderiam ter enriquecido a prática pedagógica, em meios a estudos coletivos da comunidade escolar, resultando na construção e edificação do mesmo. Além do mais, percebemos que falta um esclarecimento inicial, e uma formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, sobre o que vem a ser a denominação Educação do Campo, e como afirma Caldart (2005), estar claro o direito do povo campestre de uma educação no e do campo, sendo o aluno educado no lugar onde vive e pensada diante de sua realidade e principalmente com a sua participação, já que todos os projetos passaram por uma correção da sua secretaria a priori, para posteriormente serem enviados para o Núcleo Regional de Educação.

Portanto, os desafios aos gestores, coordenadores e professores de escolas localizadas no campo podem ser justificados na: 1) falta de tempo por parte da comunidade escolar, devido à sobrecarga de tarefas, para debates em conjunto, em torno da construção do PPP; 2) dificuldade de envolvimento de todos no processo de sua elaboração e construção, ficando por último, a encargo da coordenadora pedagógica, 3) falta de abertura para a especificidade do campo, sendo as mesmas orientações a serem seguidas, tanto no campo quanto na cidade, pela PPC, o currículo regional, e a nova Base Nacional Comum Curricular; 4) maior embasamento teórico sobre os aportes e origens da Educação do Campo. Os desafios pontuados nesse trabalho nos levaram a perceber, a necessidade emergencial de novas e amplas pesquisas relacionadas à identidade presente nos projetos pedagógicos das escolas do campo, bem como sua propagação e adesão, como sendo de suma relevância o conhecimento e respeito de sua identidade, tanto no meio rural quanto na urbana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZEVÊDO, Alessandro Augusto; ANDRADE, Íris Campos. Caminhos e descaminhos de uma prática curricular numa escola do campo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 227-248, jan./mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 p.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação do campo/ Paraná**. Secretaria

de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. -72vp.

MACEDO, Marinalva Sousa. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo**: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. 2013. 143f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

NAHIRNE, Ana Paula, STRIEDER. Dulce Maria, A luta histórica pelo direito à Educação no e do e para o Campo: o contexto do município de Nova Laranjeiras/PR. Rev. **Conexão UEPG**, v.15, n.3, p. 274-282, set-dez. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

POLON. Sandra Aparecida Machado. **A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo**. 2014. 214f. Tese (Doutorado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

REBOUÇAS. **Projeto Político Pedagógico**. 2019-2020.

SOUZA, Maria Antônia de (Org). **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018, 448p. Disponível em: <<https://utp.br/conexao-utp/wpcontent/uploads/2018/11/LivroEdCampo2018.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2019.

UCHIDA, Andreia Aparecida de Lima; LEMES, Mariana Santos. Educação do campo: O Projeto Político Pedagógico na E.E. João Carreira em Andradina/SP. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas/MS, n. 24, Ano 13, p. 51-78, nov. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p.267-281, 2003.

Submetido em: 20 de abril de 2020.

Aprovado em: 29 de maio de 2020.