## UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SANDRA APARECIDA MACHADO POLON

A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS

NO CAMPO

## SANDRA APARECIDA MACHADO POLON

# A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Antônia de Souza

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos" Universidade Tuiuti do Paraná

P779 Polon, Sandra Aparecida Machado.

A regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo/ Sandra Aparecida Machado Polon; orientadora ProP.dr³. Maria Antônia de Souza. 214p.

Tese (Doutorado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

 Regulação. 2. Emancipação. 3. Educação do campo. 4. Projeto políticopedagógico. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação. Il Título.

CDD 370.19346098162

## TERMO DE APROVAÇÃO

## SANDRA APARECIDA MACHADO POLON

## A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorada da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Profa Dra Maria Antônia de Souza

(Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Educação, UTP

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/PR

Prof. Dra Marlene Lúdia Siebert Sapelli

Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO

Profa Dr. Maria Arlete Rosa

Programa de Pós-Graduação em Educação, UTP

Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari

Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICENTRO

Curitiba, 4 de novembro de 2014.

#### **AGRADECIMENTOS**



Primeiramente, agradeço ao Divino Espírito Santo, pelos dons da sabedoria, da ciência, do temor a Deus, da fortaleza, do conselho, entendimento e da piedade.

À professora Dra. Maria Antonia de Souza, que acolheu, acreditou e proporcionou condições para o desenvolvimento da pesquisa. Poucos tiveram o privilégio, como eu, de aprender e conviver com uma grande pesquisadora, generosa, eficiente, inteligente e acolhedora, que dialoga e instiga a ser Educadora. Sem sua orientação esta tese não teria sido realizada.

Aos meus pais Orci e Francisco, aos irmãos Sônia, Sérgio, Solange (*in memoriam*), Roberto (*in memoriam*), José e Silmara, pelo apoio, incentivo e, principalmente, pela verdadeira base de sustentação nesse processo. Aos cunhados, Joseli, Cleci, Joaquim, Osmar e sobrinhos.

À minha primeira professora Orci Bastos Machado, minha mãe, que não mediu esforços para que eu me tornasse professora.

Ao grande amigo, primo e companheiro Valter José Ramos, pelo incentivo e apoio em momentos delicados na jornada da vida.

À minha tia Lenir de Bastos, que por tantas vezes trilhou a pé os 7 Km para chegar na escola aos sábados, quando não dispúnhamos de meio de transporte.

À Denise Karas e Rosemeri Rasmussen, verdadeiros "anjos da guarda" no processo da pesquisa, pela acolhida e ajuda, por compartilharem as inquietações sobre a educação e, principalmente, pelo percurso nas comunidades escolares.

À Ana Regina Martins da Silva, Secretária Municipal de Educação da Lapa, pela acolhida na SME, pela atenção, incentivo e principalmente pela pronta liberação para o desenvolvimento da pesquisa.

À Regina Maria Gemin do Rosário, Diretora de Departamento, pela acolhida na SME, pela ajuda e pelo sorriso sincero e incentivador.

À equipe da SME da Lapa, pelas informações disponibilizadas e pelo cuidado carinhoso.

Aos professores e às comunidades das 15 escolas públicas localizadas no campo na Lapa.

À Patrícia, com quem aprendi a perceber a realidade de diferentes escolas localizadas no campo. Pelo diálogo, interrogações e publicações nesse processo.

Aos colegas de turma do doutorado e mestrado: Nelsi, Danielle, Rosana, Regina, Kátia, Rita, e Donizete, com quem dividi inquietações, alegrias e sofrimentos.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP), pelo compartilhar de informações via projetos CAPES/OBEDUC.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP, que não medem esforços para proporcionar o aprofundamento teórico.

À Miriam, amiga que nos momentos de incertezas incentivou a superar as barreiras encontradas no processo do doutoramento, emprestando livros para estudos.

À Unicentro, pela liberação para o doutorado.

Aos professores do Departamento de Pedagogia de Irati.

Aos professores da banca de qualificação: Dra. Maria Antônia de Souza, Dr. Lindomar Wessler Boneti, Dr. Geyso Dongley Germinari, Dra. Marlene Lúcia Siebert Sapelli, Dra. Maria Aparecida Cecílio, Dra. Maria Arlete Rosa, pelo diálogo e pelas indicações que contribuíram para a conclusão dessa etapa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este estudo se concretizasse.

Às revisoras da tese, professoras Suely e Cláudia.

Meu mais profundo agradecimento.

Aos educandos e educadores das escolas públicas localizadas no campo.



FONTE: Arquivo pessoal, 2014.

A terra é de todos- Cobiçam campos, e os roubam; querem uma casa, e a tomam. Assim oprimem ao homem e à sua família, ao proprietário e à sua herança (MIQUEIAS, 1990, p. 1138).

Quando as tribos se instalaram na Terra Prometida, os territórios foram sorteados fraternalmente, para que cada família tivesse o seu lote. Agora os ricos e poderosos, pouco a pouco, vão tomando cada vez mais campos e casas. Desse modo, junto aos latifúndios, muitas famílias ficam na miséria, impossibilitados de ter a sua parte na terra do povo de Deus (MIQUEIAS, 1990, p. 1138).

#### RESUMO

A tese que defendemos é de que os processos regulatórios são estrategicamente naturalizados nas escolas, ao passo que os processos emancipatórios, para se efetivarem, exigem estudos e disposição coletiva para interrogar as práticas escolares, as políticas educacionais e, consequentemente, o Projeto Político-Pedagógico. O estudo foi desenvolvido entre 2012, 2013 e 2014, segundo a abordagem qualitativa e a pesquisa participante, contemplando o estudo bibliográfico, documental e trabalho de campo, que se efetivou mediante 77 entrevistas e observações, em 15 escolas públicas, localizadas no campo da Educação Básica (Fundamental do 1º ao 5º ano), no município da Lapa, Paraná. Analisamos, nessa pesquisa, o processo de regulação, emancipação, Educação do Campo e o Projeto Político-Pedagógico, buscando responder: Como são produzidas a regulação e a emancipação nas escolas públicas localizadas no campo com foco no PPP? No âmbito da tese, apontamos os elementos geradores da regulação, bem como destacamos os elementos geradores de processos emancipatórios. Constatamos, a partir da realidade investigada, marcos regulatórios permeando a construção dos PPPs, a saber: prazos estipulados para elaboração e ou reformulação que, em muitos momentos, dificultam o estudo e a compreensão teórica mais aprofundada pelo coletivo de professores; roteiros, enquanto instrumentos normativos, que estabelecem o que deve conter ou não nos PPPs das escolas públicas localizadas no campo; permanência de práticas históricas econômicas, sociais e políticas no cotidiano escolar, que ditam a permanência de uma organização didático-pedagógica das escolas, segundo moldes vigentes, e que atendem interesses políticos voltados à propagação ideológica capitalista, ou seja, de relações clientelistas.

**Palavras-chave**: Regulação. Emancipação. Educação do Campo. Projeto Político-Pedagógico.

#### **ABSTRACT**

This thesis argues that regulatory processes are strategically adapted in schools, whereas emancipatory processes, in order to become effective, require studies and a collective willingness to question school practices, educational policies and, as a consequence the Political-Pedagogical Project. This study was carried out in 2012, 2013 and 2014 according to a qualitative approach and participatory research that included a bibliographical and documental study in addition to countryside research by means of 77 interviews and observations in 15 basic public schools - Basic School from 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> years - in Lapa, Paraná. The research analyzed the regulatory and emancipatory processes, Countryside Education and the Political-Pedagogical Project in order to answer the following question: Focusing on the PPP, how is regulation and emancipation produced in publics schools situated in the countryside? The study pointed out the elements that generate regulation as well as those that generate emancipatory processes. The context investigated demonstrated the regulatory marks related to the construction of the PPPs: deadlines for the elaboration or reformulation, which in many occasions hinder the study and a deeper theoretical understanding by teachers; guidelines as normative tools that inform what should or should not be part of the PPPs of the public schools situated in the countryside: the perpetuation of historical practices – economic, social and political in the school routine, which in turn dictate the perpetuation of schools didacticpedagogical organization, according to current models, and that serve to political interests linked to the propagation of a capitalist ideology, that is, a clientelism relationship.

**Keywords:** Regulation. Emancipation. Countryside Education. Political-Pedagogical Project.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	26
	CARACTERÍSTICAS DO PROJETO REGULAÇÃO E	
	EMANCIPAÇÃO	51
QUADRO 3 -	ROTEIRO DE ANÁLISE	
QUADRO 4 -	DADOS SOBRE AS PPS DAS ESCOLAS DO CAMPO	116
QUADRO 5 -	APONTAMENTOS RELATADOS PELOS PROFESSORES EM	
	OFICINA DO ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO	127

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA1 –	MAPA DA LAPA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA	
	(RMC)	85
FIGURA 2 –	MAPA DO MUNICÍPIO DA LAPA	87
FIGURA 3 –	MAPA DAS COMUNIDADES DA LAPA – 2014	88
FIGURA 4 –	GRÁFICO REPRESENTATIVO DA FORMAÇÃO DA EQUIPE	
	DOCENTE MUNICIPAL, 2013	93
FIGURA 5 –	POÇO ARTESIANO CONSTRUÍDO NA ESCOLA GETÚLIO	
	VARGAS	95
FIGURA 6 –	TRANSPORTE ESCOLAR, COM ÔNIBUS REFORMADOS	95
FIGURA 7 –	PERÍODO DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS	.105
FIGURA 8 –	FUNÇÃO DAS PEDAGOGAS NAS ESCOLAS LOCALIZADAS	
	NO CAMPO	.107
FIGURA 9 –	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS APMFS DAS ESCOLAS	
	LOCALIZADAS NO CAMPO	.108
FIGURA 10 –	OFICINA COM PROFESSORES (2013)	.126
FIGURA 11 –	OFICINA OBEDUC COM OS PROFESSORES, RELATOS	
	SOBRE AS PPS	.132
FIGURA 12 –	OFICINA OBEDUC- LAPA, 2013	.133
FIGURA 13 –	FORMAÇÃO DOCENTE	.149
FIGURA 14 –	ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR DOS	
	PROFESSORES	.149
FIGURA 15 –		.150
FIGURA 16 –	ESQUEMA GERAL DA PROPOSIÇÃO DA TESE	.163

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 –	MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL EM 2011	.78
TABELA 2 –	MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ EM 2011	.79
TABELA 3 –	FECHAMENTO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DA LAPA - 1983/2012	.81
TABELA 4 –	NÚMERO DE ENTREVISTADOS EM 15 ESCOLAS NO MUNICÍPIO DA LAPA EM 2013 E 2014	
TABELA 5 –	POPULAÇÃO NA LAPA	.86
TABELA 6 –	EXTENSÃO TERRITORIAL DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ	.89
TABELA 7 –	DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DA LAPA	.89
TABELA 8 –	NÚMERO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DA LAPA, 2014	.90
TABELA 9 –	TOTAL DE MATRÍCULAS EM 2013	.91
TABELA 10 –	ESCOLAS DO CAMPO NA LAPA	.91
TABELA 11 –	RELAÇÃO DE EDUCANDOS NAS ESCOLAS RURAIS DA LAPA EM 2013	.92
TABELA 12 –	EQUIPE DOCENTE DA LAPA, 2013	.94
TABELA 13 –	PANORAMA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA LAPA EM 2014	.96
TABELA 14 –	EDUCANDOS ATENDIDOS NO TRANSPORTE ESCOLAR, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO, EM 2014	.96
TABELA 15 –	ESCOLAS RURAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÁREA RURAL DA LAPA, EM 2014	.97
TABELA 16 –	ESCOLAS RURAIS DOS ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL DA LAPA, EM 2013	.97
TABELA 17 –	ESCOLAS RURAIS DOS ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL DA LAPA, EM 2013	.97
TABELA 18 –	MATRÍCULAS EFETIVADAS NA REDE MUNICIPAL DA LAPA 2013/2014	.97
	RELAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DA LAPA SEM DIREÇÃO E SEM OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EM 2014	.98
TABELA 20 –	RELAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DA LAPA COM DIREÇÃO NOS ANOS INICIAIS EDUCAÇÃO INFANTIL, EM 2014	
TABELA 21 –	ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO/COMUNIDADES	100

TABELA 22 –	NÚMERO DE ALUNOS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM 2014	.102
	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA RURAL	

## **LISTA DE SIGLAS**

APMF Associação de Pais, Mestre e Funcionários

CEE/PR Conselho Estadual de Educação do Paraná

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC Iniciação Científica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MAB Movimento dos Agricultores Atingidos por Barragens

MMC Movimento de Mulheres Camponesas

MPA Movimento dos Pequenos Agricultores

MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NRE Núcleo Regional de Educação

OBEDUC Observatório da Educação do Campo

PP Proposta Pedagógica

PPP Projeto Político-Pedagógico

SEED/PR Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SME Secretaria Municipal de Educação

UNEMAT Universidade Estadual do Mato Grosso

UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste

UTP Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	BREVE MEMORIAL RELACIONADO AO INTERESSE PELO TEMA	
1.2	O DELINEAR DA PESQUISASOBRE O MÉTODO E AS TÉCNICAS DE PESQUISA	18
2	REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	31
2.1 2.2	EMANCIPAÇÃO HUMANA: ALGUNS PONTOS PARA INICIAR O DEBATE POR QUE PROBLEMATIZAR A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO NO	
2.3	COTIDIANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO? OS LIMITES IMPOSTOS PELA REGULAÇÃO À EMANCIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO CAMPO	
2		
3	CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES NA REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	58
3.1	PONTOS E CONTRAPONTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	72
4	O CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DA LAPA	83
4.1 4.2	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DA LAPA CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS 15 ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA LAPA	
5	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DA LAPA	) 111
5.1 5.1	ENTRELAÇANDO O DEBATE SOBRE PPP E A EDUCAÇÃO DO CAMPO PPP ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONSTRUÇÕES E	
5.3	DESCONTRUÇÕES	134
5.4	MARCOS REGULATÓRIO E EMANCIPATÓRIO: RELATOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PPP	
6	CONCLUSÃO	169
REF	ERÊNCIAS	183
APÊ	NDICES	192
ANE	XOS	202

## 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 BREVE MEMORIAL RELACIONADO AO INTERESSE PELO TEMA<sup>1</sup>

Considerando que o conhecimento vai sendo (re)construído ao longo da existência e, por essa razão, a trajetória acadêmica carrega experiências e marcas adquiridas ao longo da caminhada, que não podem ser desconsideradas, e, no dizer de Souza (2010, p. 93), "é comum a origem camponesa entre aqueles que tendem a fortalecer a Educação do Campo", este breve memorial que compõe a tese retrata algumas vivências interligadas ao tema, que permitem exemplificar que o sujeito pesquisador não está separado do objeto pesquisado. Pelo contrário, o pesquisador explora e amplia um conhecimento ou uma experiência significativa da vida. Assim, a intenção desta pesquisa nasceu de diferentes experiências.

A primeira é a de que pensar a escola pública localizada no campo é resgatar a própria história de vida. Nasci, morei e estudei no meio rural. Estudar com a luz de velas ou lampião, embaixo da jabuticabeira, tomar o ônibus, percorrer o caminho a pé até a escola na cidade fazem parte das experiências da infância e da adolescência. Quando relatos afirmam que professores limpam, lecionam, fazem merenda e residem em algumas escolas na área rural, a história de vida possibilita relacionar essa experiência. Minha mãe foi professora em escola rural, e a parede era a única divisória entre a casa e a escola. Outro fato que merece registro é que, na comunidade do Benfica, Palmeira, Paraná (local de nascimento), a primeira escola foi construída pelo meu tataravô Joaquim Antonio da Cruz Bastos (*in memoriam*).

Brandão (2003) diz que, mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas, qualquer pessoa reflete sobre suas próprias experiências. Assim, buscamos estabelecer algumas raízes embrionárias que nos ligam ao tema. Entendemos que a pesquisa quando tem conotação com a própria vida é muito mais significativa. Nesse processo de justificar e tecer ligações da vida com o objeto a ser investigado, tal como expõe Souza (2011), os que produzem e estudam a Educação do Campo são aqueles que têm vínculo ou que possuem o pé na terra, e é justamente por este motivo que se busca esboçar nossa identidade com o campo.

-

O relato foi construído em primeira pessoa por tratar-se de um memorial, e na continuidade optamos pelo discurso em 1ª pessoa do plural.

Enaltecer o vínculo com o campo nos coloca como sujeitos autores e destinatários da luta por uma Educação do Campo que se quer emancipatória.

Além disso, quatro momentos marcaram o estudo na escola rural: o primeiro é que estudei numa escola multisseriada; o segundo foi o preconceito em relação à escola rural, pois, quando fui matriculada na escola urbana, os professores na época entenderam que eu deveria estudar a 2ª série novamente, pelo fato de ter sido aluna da escola rural. Nos dias atuais, ainda persiste uma visão de escola pública localizada no campo como atrasada, sem qualidade e com professor desatualizado, questão a ser enfatizada ao longo da pesquisa.

O terceiro momento marcante foi quando cursei o Magistério e vivenciei o que hoje é apontado nas diferentes pesquisas que tratam sobre educação do campo: a distância da casa à escola. Morando no interior, percorria 7 km para chegar à escola. Quando moramos no interior, para podermos estudar, todas as alternativas foram buscadas: o ônibus, a pé ou com carona. A marca maior da época foi o momento do estágio, pois eram exigidos muitos cartazes e materiais concretos, que não cabiam no ônibus (intermunicipal) sempre lotado (na época ainda não era disponibilizado o transporte escolar, como é encontrado nos dias atuais).

Os estudos do ensino fundamental até a graduação sempre ocorreram em escolas públicas, em alguns momentos na escola rural e, em outros, na escola urbana.

Cursei pedagogia e fui professora na rede municipal por 10 anos, período que marca o quarto momento marcante, e depois atuei como pedagoga em uma escola pública estadual no Ensino Médio, onde a oferta de ensino era de Técnico Agrícola. As reflexões com os professores se reportavam a questões do ensino técnico. Os projetos desenvolvidos eram voltados para as questões do agronegócio, parcerias com o Senar e com as revendedoras de fertilizantes e maquinário agrícola. Quanto à trajetória na pós-graduação, a especialização em "Gestão Democrática da Escola Pública" reafirmou, por meio dos conteúdos trabalhados, a importância de uma escola que busque atender às classes populares com um ensino de melhor qualidade e com professores mais capacitados.

Em 2001, iniciei o Mestrado em Educação, na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, o qual possibilitou aprofundar os estudos e conhecimentos na área de gestão e política. O projeto de pesquisa do mestrado buscou compreender o processo participativo na construção do projeto-pedagógico, no qual procurou-se aliar a

política, enquanto determinação legal e sua efetivação na escola, demonstrando que não se efetivam mudanças no que se refere à participação na escola por meio de atos burocráticos.

Quanto ao exercício docente, na Educação Superior, minha primeira experiência ocorreu na Faculdade de Arapoti — FATI, de 2003 a 2008, quando ministrei aulas no Curso de Pedagogia. No final do primeiro semestre de 2004, tive oportunidade de ministrar a disciplina Legislação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, e Educação Infantil I, no projeto das parceladas no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso — UNEMAT. Em 2007, passei no concurso para professor efetivo na UNICENTRO, Universidade Estadual do Centro-Oeste, assumi aulas, em 2009, no Curso de Pedagogia, atuei nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Séries Iniciais, entre outras. Orientei TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), IC (Iniciação Científica), participando de eventos ligados à educação.

Trabalhei no Núcleo Regional de Educação de Irati, compondo a equipe técnica pedagógica, em 2008, e no primeiro semestre de 2009 participei como docente nos cursos de capacitação da SEED/PR. Nessa época, assessorava na análise de Proposta Pedagógica e Projeto Político-Pedagógico das escolas dos 9 municípios jurisdicionadas ao NRE (Rio Azul, Mallet, Inácio Martins, Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Irati, Teixeira Soares e Prudentópolis). Recordo-me de que, nos projetos analisados, não era preocupação observar se apresentavam ou não vínculo com a Educação do Campo.

Em síntese, sou professora há 21 anos e, embora tenha nascido na roça e estudado em escola rural, o encontro e interesse pelo estudo, análise e reflexão sobre a temática "Educação do Campo" se deu no curso de Doutorado em Educação, na UTP, ao (re)encontrar a Professora Doutora Maria Antônia de Souza, minha orientadora, que "revelou" que a escola urbana é mais valorizada do que a escola rural. Desse modo, a educação dos povos do campo fica relegada a segundo plano. Assim, nos momentos de estudos e, principalmente, no trabalho de campo, no qual saltavam aos olhos as denúncias e anúncios dos pesquisadores sobre a realidade das escolas públicas localizadas no campo, foi se delineando a tese que ora apresento.

## 1. 2 O DELINEAR DA PESQUISA

A breve trajetória comentada no tópico anterior permite enfatizar que encontramos o espaço de onde falar e em defesa de quem pensar, quando se trata da escola pública localizada no campo. Assim, pensamos ser este o momento de resgatar as raízes com a terra e contribuir, a partir dos estudos da tese, no sentido de pensar uma escola do campo que contribui ou não para a emancipação humana. E, principalmente, somar as vozes que denunciam suas fragilidades e anunciam a efetivação da Educação do Campo<sup>2</sup>.

Esta pesquisa tem como objeto os processos de regulação e de emancipação que ocorrem em escolas públicas localizadas no campo.

A questão que foi possível responder com a pesquisa tem o seguinte enunciado: como são produzidas a regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo com foco no PPP? Por essa razão, buscamos compreender até que ponto os processos regulatórios direcionam a elaboração dos projetos político-pedagógicos. Entendemos que um dos primeiros processos regulatórios à escola pode ser explorado a partir da legislação externa (normas, decretos, pareceres, diretrizes, LDB, entre outros), e das regulações internas (regimento escolar, projeto pedagógico).

A tese defendida enuncia-se na expressão: os processos regulatórios são estrategicamente naturalizados nas escolas, ao passo que os processos emancipatórios, para se efetivarem, exigem estudos e disposição coletiva para interrogar as práticas escolares, as políticas educacionais e, consequentemente, o Projeto Político-Pedagógico. O cotidiano da escola pública localizada no campo é espaço/tempo de contradição no qual os processos de regulação estão naturalizados, porém existem potencialidades de elementos que podem contribuir para construir a emancipação humana. Defendemos que as contradições presentes na escola limitam e impulsionam os processos emancipatórios. Portanto, identificar as potencialidades de elementos emancipatórios presentes nas escolas públicas é um desafio que perpassa a gestão e a prática pedagógica.

Os processos emancipatórios são produzidos de modo contraditório e a regulação tem um caráter naturalizado no cotidiano das escolas públicas localizadas

-

As proposições de Caldart (2008) e Mészáros (1981) são bases que, somadas a outras, permitem pensar uma escola pública localizada no campo emancipatória.

no campo. Entendemos que a naturalização dos processos regulatórios se configura na expressão e na incorporação acrítica do conjunto de regulações que adentram o espaço escolar: como o conjunto de normas, valores e regras por meio da institucionalização do saber técnico.

O objetivo geral foi analisar os processos regulatórios e emancipatórios na construção do Projeto Político-Pedagógico em escolas públicas localizadas no campo.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu nos anos de 2012, 2013 e 2014, em 15 escolas públicas localizadas no campo, no município da Lapa, Paraná, e teve como ponto de partida interrogações sobre os Projeto Político-Pedagógicos, a saber: se contemplavam a Educação do Campo; quais referenciais teóricos eram base para a construção dos PPPs; quais direcionamentos (roteiros) balizavam a construção dos PPPs; quais eram as dificuldades dos professores na (re)construção do PPP em escolas públicas localizadas no campo; quais eram os espaços/tempos no cotidiano para a construção do PPP.

Num primeiro momento, percebemos que os PPPs não apresentavam vínculos com os teóricos da Educação do Campo e os professores desconheciam debates relacionados ao tema. Além disso, no cotidiano escolar existia um tempo determinado e um roteiro que desafiavam diretores, professores e secretaria nessa (re)construção do PPP das escolas públicas localizadas no campo.

Ao adentrar às escolas públicas localizadas no campo, com inquietações e estudos dos Projetos Políticos-Pedagógicos, foi possível delinear os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: identificar as perspectivas e os desafios dos processos regulatórios e emancipatórios na construção do PPP; investigar as contradições regulatórias e emancipatórias presentes nos projetos político-pedagógicos de escolas públicas localizadas no campo; compreender a produção dos processos regulatórios e dos processos emancipatórios na construção do Projeto Político-Pedagógico.

Entendemos que a pertinência do estudo pode ser atrelada a alguns pontos, tais como: disponibilização de diagnóstico sobre a infraestrutura das escolas do campo no município da Lapa, Paraná; enunciação das principais regulações que permeiam o cotidiano das escolas públicas do campo; contribuição do estudo para diagnosticar os processos regulatórios e processos emancipatórios de escolas pública localizada no campo no município da Lapa, Paraná; e a compreensão das

contradições regulatórias e emancipatórias presentes nos projetos políticospedagógicos das escolas públicas localizadas no campo.

Portanto, pensar uma escola pública localizada no campo requer analisá-la sob a perspectiva dos efeitos das desigualdades geradas pela mesma sobre as diferenças sociais, bem como as contradições presentes. Pois, como ressalta Sacristan (1999, p. 276), "se forem oferecidos tipos de educação diferentes qualitativamente a distintos segmentos da população, as desigualdades serão perpetuadas".

Desse modo, justificamos o desenvolvimento da pesquisa sobre os processos de regulação e emancipação: os originados na própria dinâmica interna da escola (regulações internas) e os produzidos por fatores que são externos à escola (regulações externas). Ambos revelam a contradição que marca o modo de produção capitalista, expresso na relação capital e trabalho.

Para desenvolver a pesquisa foi necessário selecionar os conceitos centrais que possibilitaram analisar os processos que marcam a regulação e a emancipação na construção dos PPPs nas escolas públicas. Os conceitos centrais definidos para conduzir a análise investigativa foram: regulação, emancipação, naturalização, Projeto Político-Pedagógico, escola pública no contexto da Educação do Campo

Podemos apontar que a regulação está atrelada a um conjunto de estratégias utilizadas para direcionar e regular a condução de ações numa empresa, num grupo e na escola. Os processos regulatórios são produzidos por meio de política, ideologias e instituídos legalmente. Por outro lado, entendemos que a emancipação está voltada para a autonomia do indivíduo, a liberdade, o direito de escolha, a efetivação de ações com autonomia de preferências e, principalmente, na escola os projetos de cunho emancipatório estão ligados às ações pensadas e produzidas no coletivo, que mantém como princípio as realidades e particularidades do próprio contexto, portanto vinculados aos processos de luta de um coletivo. Assim, os projetos políticos-pedagógicos de cunho emancipatório são produzidos em meio a contradição³, na luta diária de superar a naturalização das regulações que adentram as escolas públicas localizadas no campo e por isso requerem outro projeto político de educação e sociedade.

-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Utilizamos aqui o termo contradição conforme expõem Cury (1983, p. 27), para o qual a contradição "é o próprio motor interno de desenvolvimento". Isto significa afirmar que na realidade qualquer que seja ela existe sempre dois lados ligados entre si, contrários que impulsionam o agir. Esse conceito será enfatizado na continuidade da pesquisa.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico, entendemos que este expressa 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.

As distinções entre escola localizada no campo e escola do campo não se referem à localização, mas, sim, às orientações e aos direcionamentos relativos ao modo de ensino que ocorrem no seu cotidiano. As escolas localizadas no campo podem apresentar características da prática pedagógica semelhantes às efetivadas nas escolas urbanas, mesmo estando situadas em área rural. A escola do campo vai além da localização em área rural, pois tem características do trabalho coletivo, do vínculo com a terra, com o trabalho e não está centrada apenas no ensino, mas na vida da comunidade, na sua memória como um todo, como bem diferencia Souza (2010), ao questionar se a Educação é do campo no Paraná.

No desenrolar da pesquisa, cada um desses conceitos foi explicitado à luz de teóricos como Veiga (1998, 2003) e Caldart (2004), que proporcionaram orientações teóricas e, ao mesmo tempo, inquietações para desvelar a trama contraditória sobre o PPP das escolas públicas localizadas no campo. Ainda, Marx (2005a, 2005b), Mészáros (1981,2008), Konder (2002), sobre as questões da regulação e emancipação na sociedade capitalista; Arroyo (2006), Caldart (2004), Molina (2011), Souza (2010), Fernandes (2006), entre outros, forneceram as bases teóricas para entender a conjuntura da Educação do Campo e da escola pública localizada no campo. Foi preciso construir o diálogo sobre a regulação e emancipação, a concepção da Educação do Campo e o Projeto Político-Pedagógico.

No cenário de crises, incertezas e labutas, a escola, enquanto instituição social, ocupa um lugar importante na sociedade. Os educandos, independentemente da classe social, durante o período letivo se dirigem às escolas para aprender e se preparar para um futuro incerto na sociedade globalizada. Desse modo, ao atender um público cada vez mais diversificado, há uma preocupação em pensar a escola

Na instrução conjunta nº 1 de 2010 da SEED/SUED/SUDE/PR, consta que é função da Direção e equipe pedagógica da Escola: "I. definir a identidade da Escola do Campo em Assembléia pela Comunidade Escolar em conjunto com a comunidade local, sob a coordenação do respectivo NRE de Educação e a Direção, com registro em Ata". Nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de 2002 consta que "A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade" (BRASIL, 2002). Portanto, os saberes próprios dos educandos e a memória coletiva são os sinalizadores dessa identidade.

pública como espaço de integração social, na qual são desenvolvidos vários programas sociais, tais como transporte, alimentação escolar, saúde e segurança, principalmente visando às classes menos favorecidas. Consequentemente, essas funções, antes atribuídas a outras instituições, vêm acenando para a necessidade de um novo formato escolar que contemple, além do ensino, as demandas de diferentes grupos sociais, como é o caso de se pensar a Educação do Campo, que contemple os povos do meio rural.

Além disso, como questiona Arroyo (2007, p. 168), "como ser educadora e educador, administrador, pedagogo ou professor do campo sem um estudo sério dessa tensa história? O conhecimento dessa história terá de fazer parte da formação de educadores do campo". Entretanto, reconhecer as regulações que permeiam as escolas públicas localizadas no campo apresenta-se como um desafio para a efetivação de processos emancipatórios. Arroyo (2007, p. 168) lembra, ainda, que é preciso "identificar as formas de exercer o magistério e a educação nas escolas de educação da infância, na educação fundamental, média e na EJA no campo".

Além dessa identificação das formas de exercício da docência no campo para as diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), é oportuno considerar que, nas contradições existentes, segundo Caldart (2008, p. 69), "há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a Educação do Campo se refere".

Na verdade, a escola não é a única instituição responsável pela educação, pois em diferentes espaços ocorre a educação, como afirma Brandão (2007, p. 101), "a educação existe em toda parte e faz parte dela existir entre opostos". Todavia, a escola ainda é o local que certifica os saberes. Em nossa sociedade, ocorre uma exigência de saberes certificados, de uma comprovação da escolaridade, pois, para que ocorra a continuidade nos estudos, é preciso comprovar a aprovação em etapas anteriores.

Ademais, como lembra Gadotti (2003, p. 25), "o conhecimento tornou-se peça chave para entender a própria evolução das estruturas sociais, políticas e econômicas de hoje". Consequentemente, a escola é o local por onde devem passar todos os integrantes da sociedade, independentemente da classe econômica da qual fazem parte, isto é, todos os povos do campo ou da cidade têm direito a uma

escolarização centrada na promoção da emancipação humana. De fato, hoje, não se questiona a necessidade da existência da escola, mas a qualidade da escola, da educação, a permanência e o sucesso do educando na apropriação do saber.

## 1.3 SOBRE O MÉTODO E AS TÉCNICAS DE PESQUISA

Mediante os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas, análise documental e observação, o estudo foi efetivado no município da Lapa<sup>5</sup>, no Estado do Paraná, que possui uma população total de 44.932 habitantes, sendo 27.222 na área urbana e 17.710 na área rural, com 22,42 habitantes por km² de densidade demográfica eminentemente rural, segundo dados do IPARDES (2013), e conta com um total de 13 escolas estaduais e 26 municipais. Em relação às escolas públicas localizadas no campo, 15 são da rede municipal e 5 da rede estadual de ensino.

A partir de análise documental dos 15 PPPs das escolas municipais localizadas no campo e a realização de 77 entrevistas com 15 professores, 9 diretores, 3 pedagogas, 15 educandos, 3 coordenadoras da SME, 9 responsáveis pelos educandos, 6 representantes da Associação de pais e professores das escolas (APMF), 15 merendeiras e 2 motoristas, foi possível analisar os processos regulatórios e emancipatórios na construção do Projeto Político-Pedagógico.

O critério de seleção dos sujeitos entrevistados se deu pelo vínculo de trabalho (profissionais) e estudo (educandos) em escolas localizadas no campo no município da Lapa, os quais são explicitados no decorrer do estudo.

O critério de escolha das escolas públicas localizadas no campo, no município da Lapa, esteve vinculado ao fato de que o Município passou a integrar o projeto de pesquisa do Observatório da Educação do Campo (OBEDUC), em 2013, da Universidade Tuiuti do Paraná. Além disso, o município conta com 69 comunidades rurais e é o maior em extensão da Região Metropolitana de Curitiba, e o 7º em extensão territorial do Paraná. No decorrer do processo de pesquisa, foram delineados o estudo bibliográfico e o trabalho de campo, o que permitiu definir e filtrar os horizontes da investigação. Dessa forma, numa primeira etapa foram priorizadas as leituras sobre Educação do Campo, com o intuito de compreender as

-

Segundo o Ipardes (2013), a Lapa é um município histórico do Paraná, possui 2.093,59 Km² de extensão e faz parte da Região Metropolitana de Curitiba.

lutas e os processos pelos quais o movimento nacional da Educação do Campo foi se constituindo. Por outro lado, o trabalho de campo exploratório possibilitou olhar para a realidade em que se encontra a Educação do Campo, bem como permitiu delimitar as questões relativas aos passos da pesquisa, criando um universo de possibilidades e de interrogações sobre os processos de regulação e de emancipação no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo.

Esse olhar exploratório permitiu visualizarmos que não é a concepção e a experiência construídas nos movimentos sociais que predominam nas práticas, nem nos projetos políticos-pedagógicos das escolas públicas localizadas no campo. Constatamos a expressão da contradição capital e trabalho na ideologia da educação rural presente nas escolas públicas. Ou seja, notamos um conjunto de processos regulatórios externos que chegam das secretarias, dos núcleos de ensino, como normativas a serem seguidas, sem tempo e nem intencionalidade para a dialogicidade e para a organização do trabalho pedagógico e do Projeto Político-Pedagógico de modo coletivo no cotidiano escolar. Exemplo desse processo é a construção do Projeto Político-Pedagógico, que acaba sendo comprometido, servindo mais a uma regulação do que a um processo emancipatório, como indicam as realidades exploradas.

Todavia, é necessário reconhecer que o caminho da pesquisa foi sendo tecido no desvelar da trama do cotidiano, na constatação do conflito, na visualização das contradições que marcam as escolas públicas e o campo brasileiro. Mas, além disso, na identificação dos saberes e fazeres pedagógicos, anunciados e denunciados nas diferentes pesquisas e nos relatos que emergem na efetivação da Educação do Campo no Brasil e, principalmente, nas interrogações vislumbradas a partir da inserção na realidade das escolas públicas localizadas no campo, no Paraná, que a pesquisa foi delineada.

Por essa razão, como modalidade de conhecimento, o "saber" é resultado da articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Portanto, o pesquisar não pode ser reduzido ao levantamento de dados e exposição de dados e fatos; como afirma Severino (2007, p. 126), "estes precisam estar articulados mediante uma leitura teórica".

O tipo de pesquisa que marca a investigação ora apresentada é a pesquisa participante. Nessa modalidade de investigação, os elementos centrais são: a pesquisa, a participação e a questão política, que nem sempre é explícita, como

afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 77). As análises sobre a realidade social, em cada momento histórico, são realizadas de diferentes modos.

A ciência social produz suas descobertas a partir de escolhas de uma destas alternativas ou [...] a partir de escolhas de valor. Esta escolha será determinada para a localização dos pontos de ruptura que podem conduzir aos conflitos e para a sua hierarquização [...] não há pensamento social à margem da história, assim não se pode pensar a sociedade sem uma perspectiva para visualizá-la, sem definir, explicita ou implicitamente uma posição com relação ao poder (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 81-82).

Todavia, além disso, a observação participante, técnica fundamental da pesquisa participante, promove formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal, a qual, por sua vez, possibilita o acesso a novas fontes de informações que outra técnica não permitiria obter. Em todo caso, Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 83) esclarecem também que "são as questões iniciais a respeito de um setor opaco, obscuro da realidade, que orientam a escolha das técnicas". Por essa razão, "não é a teoria que vai determinar mecanicamente as técnicas" (1989, p. 84).

O sentido da busca é orientado, na pesquisa participante, pelas questões que se originam de problemáticas observadas na realidade; de erros de uma teoria anterior; das situações histórico-sociais dos pesquisadores; das escolhas; ou dos valores, entre outros, como enfatizado por Ezpeleta e Rockwell (1989). Consequentemente, na pesquisa participante, a "tarefa intelectual e política assume uma finalidade explícita: alterar e subverter as relações sociais de produção e dominação. A revolução social é sua meta. Mudar a sociedade implica construir um novo conhecimento sobre ela" (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 88). É por isso que, nesse processo, "vamos construindo o método".

Mas, além disso, explicitam que:

Os processos sociais em que atua a pesquisa participante são, na realidade e para a análise, diferentes dos grandes processos sociais que formam ou modificam o movimento histórico. A teoria existente nos proporciona categorias para o estudo dos mesmos, mas sua possível legitimidade e suas articulações são tampouco transponíveis para o nível em que acontece a intervenção participativa (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 92).

Nesse sentido, a pesquisa participante agrega pesquisadores, sujeitos e os seus processos, contribuindo para compreender, atuar e modificar a realidade em

estudo. O Quadro 1 traz a descrição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

#### QUADRO 1 - PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

## PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA - PESQUISA PARTICIPANTE

#### 1 TRABALHO DE CAMPO

- 1.1 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS:
- A) ENTREVISTAS: estruturadas (com roteiro previamente elaborado)
  - 1- Professor (15)
  - 2- Diretor (9) (9 escolas com direção)
  - 3- Coordenador (3)
  - 4- Pedagogo (3)
  - 5- Educandos (15)
  - 6- Merendeira: (15)
  - 7- APMF e ou responsável pelo educando: (15)
  - 8- Motorista: (2)

Total 77 entrevistados.

B) OBSERVAÇÃO

Com registro em diário de campo.

#### 2 ANÁLISE DOCUMENTAL

**Documentos:** Proposta pedagógica, Legislação Lei 9394/96, Diretrizes Operacionais para as escolas públicas do campo, Roteiros do PPP e PP, Regulamentos e Pareceres da Educação do Campo **em** nível nacional, estadual e municipal.

#### **3 PROCEDIMENTO PARA REGISTRO DOS DADOS**

Gravações em áudio, diário de campo e registro fotográfico.

#### **4 LUGAR DA PESQUISA**

15 escolas públicas do campo no Município da Lapa que ofertam os anos iniciais (Ensino Fundamental)

#### 5 SUJEITOS DA PESQUISA6

Professores, educandos, coordenadores pedagógicos, diretoras, pedagogas, merendeiras, APMF, motorista, responsável pelo educando que congregam as escolas públicas localizadas no campo.

## 6 PERÍODO<sup>7</sup> ANALISADO

Julho a dezembro de 2013 a Fevereiro/ novembro de 2014.

FONTE: A autora, 2013.

Portanto, as análises empreendidas foram originadas no primeiro momento do trabalho de campo e do estudo bibliográfico, o que permitiu a seleção de livros, artigos, periódicos especializados e documentos com dados relacionados à temática.

Foram mais de 12 meses de trabalho de campo nas escolas municipais localizadas no campo.

No decorrer da pesquisa, os sujeitos da pesquisa se ampliaram, pois tivemos contato com todos os professores, diretores e pedagogos nas oficinas e visitas. Tivemos contato com alunos de várias turmas e com pais que estavam nas escolas no momento das visitas. Contudo, nas análises foram contempladas 77 entrevistas gravadas e transcritas das 15 escolas localizadas no campo. O critério da escolha dos entrevistados ocorreu pelo seu vínculo (trabalho) e estudo (educandos) com as escolas localizadas no campo. Esses critérios são mais especificados no 4º capitulo.

As entrevistas possibilitaram compreender o processo de construção/ reformulação dos PPPs e PPs, no que se refere às dificuldades dos coordenadores, gestores e professores na elaboração e implementação dessas. Mas, além disso, permitiu clarificar as lacunas encontradas, nos PPPs e PPs, no momento da análise documental, como é o caso da ausência de referencial teórico sobre legislação da Educação do Campo. E, principalmente, compreender os processos de regulação e de emancipação no cotidiano escolar.

Em relação ao processo de observação, voltamos o olhar para captar o não dito, as rotinas, a infraestrutura, o modo da recepção, das explicações, o que podemos ver e o que muitas vezes os sujeitos não querem que seja visualizado.

O diário de campo foi o instrumento de registro no qual descrevemos as situações vivenciadas, as oficinas e a inserção no espaço em que foram realizadas as entrevistas e as observações. Possibilitou, também, registrar as dúvidas e as impressões que surgiram no contato com os objetos e sujeitos participantes.

A fotografia permitiu o registro de dados visuais observados no trabalho de campo, o qual complementou as descrições do diário de campo e das entrevistas. Não devemos esquecer que "as categorias constituem as ferramentas intelectuais para analisar e ordenar a realidade em estudo. Sua articulação na teoria é o que possibilita a interpretação da realidade em estudo" (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 89).

Tendo em vista esse entendimento, acrescentamos que:

A vida cotidiana não se resume no aqui e agora. Ao contrário, é, sobretudo, fruto de um longo esforço, conflitivo e complexo processo histórico e social. Portanto, para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais (FRANCO, 2003, p. 30).

Assim, também a pesquisa no cotidiano escolar não se circunscreve no aqui e agora, é fruto de um esforço que requer a compreensão do processo histórico e social, que congrega contradições e conflitos das relações tecidas em ambientes diversos. Com base nesse pressuposto, a configuração da pesquisa tem como conceitos principais a regulação e a emancipação, produzidos na relação específica da escola pública localizada no campo com a estrutura social mais ampla. Esses

conceitos serão explorados no desenrolar dos capítulos que compõem a presente pesquisa.

Diante das reflexões sobre a metodologia da pesquisa, pensamos ser necessário destacar alguns entendimentos sobre as principais questões da Tese: a escola, a Educação do Campo e o Projeto Político-Pedagógico. Lembramos que o objeto central são os processos de regulação e emancipação com foco no PPP, no contexto da concepção da Educação do Campo, com a ciência de que a escola pública que está no campo está, aos poucos, descobrindo o movimento nacional da Educação do Campo. Por essa razão, o olhar inicial para o PPP tinha o intuito de verificar se havia registro da concepção da Educação do Campo; entretanto, o trabalho exploratório mostrou sérios problemas relacionados aos PPPs, a saber: desconhecimento, arquivamento, instrumento que atende à burocracia escolar e não a processos de identificação coletiva em relação à escola do campo, entre outros. O fato é que o PPP, da forma como está posto nas escolas, tem servido como documento artificial, pois não relata concepção e prática educacional, ou melhor, retrata uma concepção técnica e bancária presente na educação brasileira.

Compreendemos a educação como um processo que ocorre ao longo da vida, na escola ou em outros espaços. A educação possibilita o entendimento do mundo, e é através dela que aprendemos a atuar e produzir tudo aquilo que é importante para nossa existência. Disso resulta que o tipo de educação disponível pode limitar ou facilitar a vida das pessoas.

Quanto à escola pública, pensamos ser o espaço onde os saberes científicos deveriam estar à disposição de todos na sociedade, independente da classe à qual se pertence.

Em relação à Educação do Campo, entendemos como um movimento no sentido de interrogar, reivindicar e anunciar práticas políticas e pedagógicas voltadas aos interesses dos povos do campo.

Entendemos que o PPP ou PP é a sistematização/registro das concepções e ações que direcionam o ensino na escola. Portanto, parece importante explicitar quem são os sujeitos (educandos e comunidade) e como os conhecimentos são trabalhados/ensinados. Por essa razão, requer uma construção coletiva dos processos políticos e pedagógicos, voltados para os interesses e necessidades dos povos do campo, vinculados à cultura e ao trabalho na terra. Contudo, isso não é o que ocorre no cotidiano escolar estudado.

Em relação à identidade da Educação do Campo, no contexto do Projeto Político-Pedagógico, representa (ou deveria representar), em nosso entendimento, o motivo da existência da escola naquele espaço, onde são construídos e confrontados os saberes para se viver neste mundo, expressando a especificidade das lutas, necessidades e interesses próprios da cultura e do trabalho no campo. A identidade divulgada no PPP das escolas públicas localizadas no campo retrata, em nossa visão, a intencionalidade da formação humana de educandos, sejam crianças, jovens, adultos e idosos do campo.

Consequentemente, o caminho pensado para estudar a regulação e a emancipação partiu da seguinte reflexão: sendo a escola o local da pesquisa, o que existe em comum a todos (gestor, professor, educandos e comunidade) é o Projeto Político-Pedagógico. Logo, entender a regulação e a emancipação (objeto), a partir da construção e efetivação do PPP nas escolas públicas localizadas no campo, pareceu ser o caminho da pesquisa. Assim, entendemos que essa trilha permitiu conhecer os processos que regulam e emancipam práticas escolares.

Em síntese, as indicações metodológicas possibilitaram captar o movimento contraditório das regulações externas e internas, no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo.

A versão preliminar do estudo foi avaliada pela banca de qualificação em 2013, que contribuiu para os ajustes finais. Em 2014, o estudo foi avaliado por duas coordenadoras da educação da SME/Lapa, que confirmaram os dados e as análises empreendidas.

Após apresentar as questões que alicerçam o processo de investigação, a tese está organizada em 4 (quatro) capítulos, a saber: no primeiro capítulo, dedicamos atenção às conceituações relativas à regulação e emancipação, apoiadas em Marx (2005a,2005b), Konder (2002) e Mészáros (2008). No segundo capítulo, enfatizamos a Educação do Campo de modo amplo, as realidades observadas, os estudos empreendidos, um panorama inicial que serviu de base na organização do estudo. No terceiro capítulo, destacamos as principais características do Município da Lapa e das escolas públicas localizadas no campo. No quarto capítulo, apresentamos as análises acerca de 14<sup>8</sup> (quatorze) Propostas Pedagógicas e discussões relativas sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas

-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Na Lapa existem 15 escolas públicas localizadas no campo, das quais uma não possui Proposta Pedagógica, está em fase de construção. Em virtude disso é que analisamos 14 PPs.

localizadas no campo do Município da Lapa, bem como relatamos o trabalho de campo efetivado em 15 (quinze) escolas. Em um esforço de síntese, foi exposta a realidade das escolas públicas localizadas no campo com base nas teorizações apresentadas nos capítulos anteriores.

E, por último, delineamos as conclusões, com as análises de todo o percurso durante o desenvolvimento da pesquisa.

## 2 REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Neste primeiro capítulo, para analisarmos como se manifestam os processos de regulação e da emancipação nas escolas públicas localizadas no campo, em especial a partir do PPP, entendemos ser necessário pensarmos alguns princípios que regem a regulação e a emancipação e, principalmente, aqueles que direcionam a construção do Projeto Político-Pedagógico em escolas públicas localizadas no campo. Nesse sentido, buscamos as teorizações de Mészáros (1981, 2008), Marx (2005a,2005b) e Konder (2002), para elucidarmos pontos que permitam amarrações posteriores com os dados empíricos obtidos por meio da análise documental e a pesquisa de campo em 15 escolas públicas localizadas no campo, no município da Lapa, Paraná.

As teorizações sobre regulação e emancipação permitem pensarmos sobre a especificidade da Educação do Campo como aquela que desempenha um papel específico na vida dos sujeitos, pois como lembra Caldart (2004, p. 41), é tarefa específica da escola: 1- Ajudar na construção de um ideário que orienta a vida das pessoas. 2 - Construir ferramentas culturais para a leitura da realidade. 3 - Ajudar aos educandos a se compreenderem como parte do processo histórico. Caldart (2004, p. 41) afirma, também, que "na Educação do Campo, é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica".

Devemos ressaltar, porém, que a educação, e mais especificamente a Educação do Campo, não promove por si só a emancipação humana. Contudo, fornece bases para os educandos lutarem por processos emancipatórios na sociedade capitalista, e favorece o desenvolvimento do pensar criticamente a organização social.

Quando ressaltamos que a educação desempenha um papel específico na vida do homem, queremos dizer que ela fornece elementos para a emancipação humana ao desvelar conflitos e contradições que ocorrem na sociedade e na vida cotidiana. Conforme expõe Cury (1983, p. 122), "as possibilidades da educação se expressam primeiramente na consciência de seus limites". Assim, entender a conjuntura na qual ocorre a educação é ponto primordial para poder compreendê-la, visto que, como explica Mészáros (1981, p. 260), a manutenção de uma concepção de mundo ocorre quando "Os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões

exteriores: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações".

Isto significa que não são automáticas as relações sociais de produção, mas, sim, que os valores são perpetuados, produzidos e reproduzidos pelo próprio sistema educacional. É nesse sentido que as sociedades, bem como o sistema produtivo, só existem pela reprodução "bem sucedida dos indivíduos". Contudo, a compreensão desse mecanismo pode ocorrer a partir do debate coletivo nas instituições educacionais sobre a estrutura social, a exploração e ou a luta de classes, por exemplo. Isto pelo fato de que a educação veiculada nas instituições educacionais podem revelar os problemas existentes no conjunto das articulações da estrutura social.

Nesse sentido, como diz Cury (1983), existe uma estrutura social que não promove de modo igualitário o desenvolvimento das classes menos favorecidas, mas ao mesmo tempo a educação é contraditória por carregar os portadores dos fermentos da transformação, bem como de outra concepção de mundo a partir do desvelamento da realidade. Em termos mais simples, a educação ofertada na sociedade de classe serve a interesses contraditórios, pois, ao mesmo tempo que fornece saberes para o compreender e atuar na realidade, também pode, a partir de uma ação pedagógica persuasiva, inculcar ideologias dominantes como se fossem verdades.

Portanto, a especificidade do trabalho pedagógico nas escolas públicas localizadas no campo traz a materialidade dessas contradições e dos conflitos, pois a emancipação humana não ocorre sem liberdade, igualdade e sem a garantia de direitos, temas abordados nessa etapa do estudo.

## 2.1 EMANCIPAÇÃO HUMANA: ALGUNS PONTOS PARA INICIAR O DEBATE

Para problematizarmos a emancipação humana elegemos a obra "A questão Judaica", de Marx (2005a), na qual são teorizadas questões relacionadas ao direito do homem o Estado e a emancipação humana (foco principal do estudo). Em virtude da diferença entre emancipação política e emancipação humana, entendemos serem úteis tais clarificações, pois são pilares fundamentais na interpretação da vida cotidiana e consequentemente sobre o cotidiano escolar.

Todos os homens na sociedade vivenciam uma dualidade: o particular e o genérico. Para Marx (2005a, p. 23), "o homem, em sua realidade imediata, na sociedade civil, é um ser profano", porém, fazendo parte do Estado, "o homem é considerado como ser genérico, ele é membro imaginário de uma soberania imaginária, acha-se despojado de sua vida individual real e dotado de uma generalidade irreal".

Como sabemos, o homem no cotidiano desenvolve papéis diferentes, seu modo de ser, atuar e pensar é influenciado pelas múltiplas determinações do contexto onde vive, isto pelo fato de que, segundo Marx (2005a, p. 23), todo homem apresenta:

[...] uma dupla vida: uma celestial e outra terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ser coletivo, e a vida na sociedade civil, em que atua como particular; considera outros homens como meios, degrada-se a si próprio como meio e converte-se em joguete de poderes estranhos.

Essa proposição nos faz lembrar que, na sociedade, o homem se vê diante de direitos à liberdade, à igualdade e à propriedade privada, contudo se depara com manifestações variadas no tocante à efetivação dessa garantia. Daí que, como afirma Marx (2005a), o homem se degrada e acaba fazendo parte de um estranho e poderoso joguete.

Nenhum dos chamados direitos humanos ultrapassa, portanto, o egoísmo do homem, do homem como membro da sociedade burguesa, isto é, do indivíduo voltado para si mesmo, para seu interesse particular, em sua arbitrariedade privada e dissociado da comunidade. Longe de conceber o homem como um ser genérico, estes direitos, pelo contrário, fazem da própria vida genérica, da sociedade, um marco exterior aos indivíduos, uma limitação de sua independência primitiva. O único nexo que os mantém em coesão é a necessidade natural, a necessidade e o interesse particular, a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas (MARX, 2005a, p.37).

O que podemos entender dessa teoria parece ser o significado de que o homem, na sociedade burguesa, é egoísta no sentido de buscar satisfazer suas necessidades e interesses, pois a coesão é buscada quando depende de outro homem para assegurar interesses particulares. Portanto, podemos dizer que um dos determinantes que limita e, ao mesmo tempo, possibilita ao homem a satisfação de seus interesses são as regulações criadas para manter a coesão na própria

sociedade. O Estado, ao propor leis, vai regular a vida na sociedade, que, ao mesmo tempo, coíbe a liberdade, os direitos, a propriedade e o acesso ao saber, por exemplo, mas por outro lado propõe políticas públicas que garantem alguns desses direitos (não por vontade própria, mas para garantir uma certa harmonia na sociedade).

É preciso lembrar que a escola na sociedade desempenha uma função contraditória, pois o sistema produtivo solicita "homens de iniciativa, responsáveis, competentes na sua especialidade, mas, ao mesmo tempo dóceis ao sistema capitalista" (CURY, p.62).

Segundo Marx (2005a), quando o homem nasce, o Estado acaba anulando as diferenças relativas ao seu nascimento, ao status social, às questões culturais e à própria ocupação do ser, pois é declarado no nascimento como um novo membro do povo. Contudo, ao se tornar membro do povo e para viver em sociedade, o homem "precisa produzir a fim de se manter, a fim de satisfazer suas necessidades. Mas só pode satisfazer essas necessidades primitivas criando, no curso de sua atividade produtiva, uma complexa hierarquia de necessidades não físicas." (MÉSZÁROS, 1981, p. 76).

Assim, no decorrer da existência humana, como afirmam Marx e Engels (2009, p. 41),

[...] os homens têm de estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas da vida fazem parte, sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que esse é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para manter os homens vivos.

Consequentemente, essa produção da vida material e espiritual sofre determinações e, de modo geral, podemos afirmar que os homens são produto e ao mesmo tempo produtores da história no cotidiano. Como sabemos, as estruturas na sociedade capitalista (econômica, social e política) impõem limites à vida humana, no alimentar-se, no modo de vestir, no tipo de habitação, na apropriação do conhecimento, no trabalho, enfim, na existência dos homens. Segundo Mészáros (1981, p. 273), na sociedade capitalista a educação apresenta duas funções: "(1) a produção das qualificações necessárias ao

funcionamento da economia, e (2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político". Isto é, serve como interesse da sociedade capitalista. Ao considerar essas duas funções, é preciso buscar elementos que interroguem o tipo de educação ofertada nas escolas públicas localizadas no campo, haja vista que esta afeta a transformação da vida e a própria consciência que se tem do contexto rural.

A educação pode ser um instrumento de dominação ou de libertação, pelo fato de que o saber científico acumulado na sociedade capitalista está articulado com as lutas de classes, com a contradição existente no modo de produção, com as forças produtivas e com as condições tanto materiais como sociais na existência dos homens na sociedade. Portanto, o saber veiculado pelos diferentes tipos de educação apresenta um caráter contraditório na sociedade capitalista, devido as relações que a movem, sua disseminação é conflituosa porque está ligada às forças produtivas. Assim, a educação formal apresenta caráter contraditório, por ser espaço de luta e disputa. Ou ainda,

A limitação do acesso ao saber pelas barreiras externas à educação e pelos mecanismos internos de seletividade, a alteração do saber transmitido como forma de limitar o poder do saber sobre o desvendamento da estrutura sócio-econômica, a manutenção da divisão entre teoria e prática e a avaliação como saber daquilo que apenas interessa à manutenção das relações sociais, são defesas postas a fim de neutralizar seu potencial (CURY, 1983, p. 130).

Além disso, em relação à existência dos homens, enfatizamos ainda que

[...] as sociedades existem através de atos dos indivíduos, que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade, é a reprodução bem-sucedida desses indivíduos, cujos "fins próprios" não negam as potencialidades do sistema de produção predominante (MÉSZÀROS, 1981, p. 260).

Isso leva a lembramos a proposição de Marx (2005a, p. 21), para o qual "o limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente". Isto é, o

\_

A educação formal, informal e não formal conforme Cury (1983, p. 104-105).

Educação formal: aqui estamos nos referindo à educação veiculada pela escola. Aquela que nasce dos problemas e das necessidades do mundo da produção, com estrutura hierárquica, cronológica e burocrática, como expõe Cury (1983, p. 105).

Estado pode ser livre sem que o homem seja um homem livre. Consequentemente, para Marx (2005a, p. 21), "o Estado é o mediador entre o homem e a sua liberdade".

Desse modo, é importante verificar a atualidade das indagações formuladas em 1843 por Marx: "De que espécie de emancipação se trata; quais as condições implícitas da emancipação que se postula". Como alerta Marx (2005a, p. 17), não se deve investigar apenas "quem há de emancipar e quem deve ser emancipado". No seu entendimento, toda crítica relativa à emancipação humana deve ir além do aparente.

Marx, nessa mesma obra "A questão judaica", tece uma incisiva crítica sobre as teorias de Bruno Bauer (Questão Judaica), ao tratar dos problemas dos judeus alemães que buscavam o direito à cidadania:

O judeu alemão enfrenta, de fato, a carência de emancipação política em geral [...] a questão judaica tem, contudo, um alcance geral, independentemente das condições alemãs específicas. Trata-se das relações entre a religião e o Estado, da contradição entre as cadeias religiosas e a emancipação política. A emancipação da religião se coloca como condição, tanto para o judeu que quer se emancipar politicamente, como para o Estado que o emancipa e deve, ao mesmo tempo, ser emancipado (MARX, 2005a, p. 15, grifos no original).

Na Alemanha, os judeus se deparavam com o conflito existente entre a não conciliação da sua religião com a política do Estado Cristão o que gerava a carência da cidadania, da falta de liberdade. Ou seja,

A atitude do Estado, em face da religião- e nos referimos aqui ao Estado *livre*- é a atitude diante da religião dos homens que formam o Estado. Donde se conclui que o homem se liberta por meio do Estado; liberta-se politicamente de uma barreira ao se colocar em contradição consigo mesmo, ao sobrepor esta barreira de modo abstrato e limitado, de um modo *parcial. Deduz-se al*ém disso, que ao emancipar-se *politicamente*, o homem o faz por meio de um subterfúgio, através de um meio, mesmo que seja um meio necessário. Conclui-se, finalmente, ainda quando se proclame ateu por mediação do Estado, isto é, proclamando o Estado ateu, o homem continua sujeito as cadeias religiosas, precisamente porque só se reconhece a si mesmo mediante um subterfúgio, através de um meio (MARX, 2005a, p. 21, grifos do autor).

Neste ponto, Marx destaca que, para que o povo judeu seja reconhecido pelo Estado como cidadão portador de direitos, deve abdicar da sua religião (Judaísmo), isto é, o homem, ao emancipar-se politicamente, deve deixar seu credo de lado, pois o Estado, sendo ateu, não favorece nenhuma religião específica, deve manter-se neutro. É verdade que a emancipação política se

apresenta como progresso diante da barbárie na sociedade, como afirma Marx (2005a, p. 24, 25); porém, a emancipação política "embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, [...] se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto atual. É óbvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática". Fica claro, portanto, que a conquista da emancipação política não representa a emancipação humana, embora se apresente como uma etapa importante.

Todavia, o homem não alcança isoladamente a emancipação, pois esta ocorre como um processo coletivo e social e requer a superação da vida burguesa, como explica Marx. Portanto, ao indagarmos como se processa a emancipação humana, teremos como resposta que esta vai ocorrer:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "forces propres" como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2005a, p. 42, grifos do autor).

Assim, poderíamos dizer que as principais características da emancipação humana na "questão judaica" são: quando o homem individual se converte em ser genérico em suas relações individuais, de seu trabalho, e quando o homem reconhece suas próprias forças no coletivo. Podemos supor, a partir dessas três características, que a questão da emancipação humana está vinculada, portanto, à liberdade, à igualdade, à luta de classes, à revolução de um povo que se desenvolve na vida cotidiana.

Em "Introdução à Crítica da Filosofia do Direito", de Hegel, Marx (2005b) aponta como se processa a emancipação, afirmando que,

Para que coincidam a revolução de um povo e a *emancipação de uma classe especial* da sociedade burguesa, para que *uma classe valha por* toda a sociedade, outra classe tem de concentrar em si todos os males da sociedade, é necessário, pelo contrário, que todos os defeitos da sociedade se condensem numa classe, que uma determinada classe resuma em si a repulsa geral, que seja incorporação do obstáculo geral; é necessário para isto, que uma determinada esfera social seja considerada como crime notório de toda a sociedade, de tal modo que a emancipação desta esfera surja como auto emancipação geral. Para que um estado seja *par excellence* o estado de libertação, é necessário que outro seja o estado de sujeição por antonomásia (MARX, 2005b, p. 98).

Em síntese, como enunciado, a emancipação humana não é um processo individual, mas um processo social e coletivo, pois é impossível separar o homem do seu contexto. Todos os homens atravessam uma fase de *transição histórica*, nas quais os valores são interrogados e as inquietações são frutos de uma época de transição. Por sua vez, essa transição histórica altera a vida cotidiana. É no cotidiano que as mudanças de valores são percebidas, é no cotidiano que os valores são vivenciados e ou interrogados. O homem não está separado do contexto, e as normas estabelecidas ou contestadas interferem na vida cotidiana. É no dia a dia que certos preconceitos persistem ou são superados, ou, por outro lado, o diálogo é uma opção de superação de atitudes rígidas numa postura dialética, como defende Marx (2005b). Contudo, "ser capaz de fazer alguma coisa por meio da "autonomia" envolve necessariamente "o outro", como afirma Mészáros (1981, p. 240).

Assim, ao interrogarmos práticas da vida cotidiana, podemos também adentrar nas práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano escolar das escolas públicas localizadas no campo, como por exemplo, a construção do Projeto Político-Pedagógico, que requer como princípio primeiro o diálogo entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, que carregam as determinações da sociedade mais ampla. Consequentemente, os processos regulatórios e ou emancipatórios que determinam os projetos político-pedagógico construídos (ou não) e implementados no cotidiano das escolas nascem de concepções de mundo a partir das lutas travadas na sociedade, embora os valores sejam alterados ao longo da história.

Como nos lembra Mészáros (1981, p. 251), "a forma de consciência na qual os indivíduos percebem seus predicados morais se modifica de época para época, e de sociedade para sociedade 11". Logo, os valores e as concepções de mundo, homem e sociedade explicitados nos PPP, são marcas desse entendimento mais amplo de sociedade, de mundo e das relações entre os homens que se almeja propagar. Além disso, convém lembrar que, na organização burocrática escolar o trabalho será mais coercitivo, quando submete a prática pedagógica, há rituais como horários rígidos, normas de consenso, quando se cobra que cada um cumpra apenas o seu dever, sem levar em consideração o todo e a própria realidade.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Para exemplificar: o trabalho infantil era visto como natural na sociedade na era da industrialização. A lei Maria da Penha foi instituída no século XXI.

Além do pontuado até o momento, as teorizações de Marx sobre a questão da emancipação apresentadas em "A questão judaica" possibilitam indagarmos: Por que problematizar a regulação no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo? Entendemos que as respostas a tais questões carecem de pesquisas que lancem olhares sobre o cotidiano escolar.

## 2.2 POR QUE PROBLEMATIZAR A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO?

Uma das muitas respostas a esta questão é atravessada pelo entendimento de que, no cenário atual da Educação do Campo, em nosso país, é possível visualizarmos diferentes situações que perpassam a oferta do ensino nas escolas públicas localizadas no campo. A exemplo disso, as questões relativas ao transporte, à infraestrutura, à formação dos professores e tantas outras, denunciadas e anunciadas pelos diferentes pesquisadores, como Arroyo (2006), Caldart (2004), Molina (2011), Souza (2010, 2011), bem como as observações realizadas no trabalho de campo, desenvolvidos em 2012, 2013 e 2014, viabilizados por meio do projeto OBEDUC, mencionadas no decorrer do estudo.

Entendemos que existem, no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo, processos regulatórios e possibilidades de desenvolver processos emancipatórios e, para compreendê-los, é importante ter presente a existência da naturalização no tocante à regulação de práticas na construção e implementação do PPP. Isto pelo fato da existência de um ritual pedagógico (hierárquico) no qual muitas vezes são submetidas as vontades e às ordens recebidas sem contestá-las.

Essa proposição nos leva a lembrar, segundo Meszárós (1981, p. 260), que "a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma *revolução cultural* radical para a sua realização". Ou seja, requer o entendimento de que, no modo de produção capitalista, as relações sociais existentes não são automaticamente eternizadas, só ocorrem pelo fato de que as pressões exteriores são interiorizadas por indivíduos particulares, que, ao adotarem "as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações", acabam contribuindo para perpetuar

uma concepção de mundo e de formas de intercâmbios sociais vigentes, como afirma Mészáros (1981, p. 260).

É nesse sentido que, em relação ao campo da educação, o autor vai enfatizar que "o educador", sendo parte da sociedade, também necessita educar-se. Ou seja, "Sua atividade, consistindo em uma reflexão mais ou menos adequada sobre um processo real, não é *atividade não-alienada*, em virtude do fato de estar ele, a seu modo, consciente da alienação" (1981, p.163). Disso resulta a afirmativa de que, na medida em que o educador faz parte da sociedade alienada, ele também precisa ser educado.

Parece que um dos determinantes ideológicos que muitas vezes se faz presente nas escolas públicas localizadas no campo está vinculado justamente ao fato de que o que se produz no espaço urbano é mais correto, atualizado e, desse modo, deve ser incorporado na escola, sem questionamentos, pois o campo muitas vezes ainda é visto como local de atraso.

Uma das razões que explicam esse viés ideológico pode ser interpretada segundo os esclarecimentos de Souza (2010, p. 82), quando diz que "a Educação do Campo é uma prática social que enfrenta as contradições da vida cotidiana". Num primeiro momento, a Educação do Campo sofre as consequências da sociedade relativas à oferta de transporte, ao acesso e à ampliação da escolarização. Num segundo momento, as contradições são aquelas voltadas à concentração da renda e da terra; essas incoerências existentes na sociedade desigual fazem emergir lutas que disputam um projeto político social transformador (SOUZA, 2010), primando pela emancipação humana.

Desse modo, parafraseando Souza (2010), compreender as teorizações elaboradas coletivamente na prática social que sustentam, explicam e transformam os diferentes contextos se torna um desafio da pesquisa educacional voltada para a Educação do Campo, visto que diferentes epistemologias estão em construção.

Consequentemente, as instituições acabam sendo instrumentos úteis de controle da imprevisibilidade e dos riscos, pois é por meio delas que as sociedades tendem a estabilizar as expectativas dos diferentes grupos sociais e dos indivíduos. Contudo, nas instituições o acesso não é igualitário para os indivíduos e grupos sociais, nem tampouco os processos de reivindicações, e isso acaba interferindo nos níveis de estabilidade e expectativas das mesmas.

Esse reconhecimento permite apontar a necessidade da articulação em rede das práticas e lutas emancipatórias para serem bem sucedidas, ou como diz Souza (2010, p. 92), "é uma questão de fundo epistemológico adotar uma postura transformadora ou conservadora em relação ao mundo e à realidade". Portanto, as escolhas que fazemos no cotidiano tendem a reforçar processos regulatórios e ou emancipatórios, dependendo da luta que se defende.

Assim, se nas estruturas sociais existentes na sociedade capitalista são mantidas pelo conjunto de relações sociais e de conhecimentos, parece ser importante pensar e divulgar premissas e argumentações que contribuam para a superação da lógica da escola rural imperante na maioria das escolas localizadas no campo. Reforçando esse posicionamento, como afirmam Molina e Freitas (2011, p. 23), o avanço do capitalismo no campo vai exigir dos movimentos "estratégias cada vez mais eficientes de resistência para permanecerem em seus territórios, por isso, a ampliação e a articulação das lutas são ferramentas necessárias para o enfrentamento das várias contradições a serem superadas".

As contradições são políticas, estruturais, sociais, econômicas e educacionais. Percebemos um contingente de camponeses deixando suas terras para trabalhar na cidade, nas indústrias e no comércio, por exemplo. Notamos escolas localizadas no campo envolvidas em diferentes enfrentamentos. Por outro lado, como divulga Souza (2010, p. 81), "vê-se nos olhos daqueles que vivem a luta social e que desejam construir conhecimentos o desejo e a expressão de que o trabalho e, portanto, a prática humana emancipatória, possa gerar um mundo melhor".

Portanto, nessas contradições da vida cotidiana no campo e nos movimentos sociais, na articulação das lutas empreendidas, surge "gente que se faz Mais gente na Educação do Campo. Gente que se faz Mais gente no movimento social" (p. 81).

Não é difícil perceber que a mesma divisão da ciência moderna, que congrega a hierarquização e divisão nos saberes e fazeres resultantes de grupos fechados em seus objetos de investigação, também é reproduzida na escolarização. Essa hierarquização por áreas do saber é mantida através das diferentes disciplinas com carga horária diferenciada: matemática, física, biologia, história, geografia, entre outras.

Muitas vezes, na prática pedagógica, quando não se leva em consideração as ligações existentes entre as diferentes ciências, o educando enfrenta dificuldades na articulação entre os saberes. Existem outros saberes advindos de outros setores que muitas vezes são relegados a um segundo plano, em detrimento do conhecimento científico, mas que são necessários para a existência do indivíduo no grupo, na vida cotidiana. São aqueles saberes tácitos, por exemplo, que habitualmente são repassados de pai para filho, os conhecimentos dos indígenas, do homem do campo que aprende a reconhecer os ciclos da plantação, entre outros.

[...] há saberes de diferentes tipos e naturezas, que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Há saberes que se constituem em idéias, outros em posturas e comportamentos, outros, em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes, como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura, que têm sua origem fora, às vezes bem longe da escola, e a ela cabe uma aproximação crítica, nem tanto para tentar trazer estes saberes para o seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los (CALDART, 2004, p. 47).

Dessa forma, os diferentes conhecimentos podem ser úteis para usufruir da natureza sem devastação, ou, por outro lado, os mesmos podem servir para o uso indiscriminado da terra. Contudo, existem interesses ideológicos que prejudicam a divulgação de certos saberes e experiências, como é o caso do menosprezo do saber do senso comum, por exemplo, em detrimento do saber filosófico, científico e acadêmico.

Diante disso, é somente por meio de uma concorrência leal entre os vários tipos de conhecimentos que será possível reinventar práticas sociais alternativas que fortaleçam a construção de práticas não hegemônicas, bem como de lutas emancipatórias e ou projetos pedagógicos construídos numa perspectiva emancipatória.

Konder (2002, p. 246) entende que

A experiência histórica indica que as transformações mais profundas nas comunidades, da estrutura das relações sociais, dependem mesmo das revoluções políticas. E o não reconhecimento dessa dependência parece decorrer, de fato, de uma despolitização artificial, forçada, isto é, de um bloqueio ideológico.

Na realidade, a questão central das lutas de garantias de direitos tem levado um número cada vez maior de cidadãos que saem às ruas para reivindicar direitos. Porém, vários mecanismos que restringem tais movimentos são acionados, resultando em prisões em alguns momentos, como também revisão de leis. As lutas do MST por reforma agrária e Educação do Campo têm inscrito na história brasileira uma luta de gigantes, uma queda de braços que algumas vezes pende para o governo e outras para os militantes do movimento.

De 1999 a 2002, o MST e outros movimentos camponeses experimentaram um enorme refluxo da luta pela terra. Este era o segundo refluxo experimentado desde retomada da democracia brasileira e as eleições livres para presidente. O primeiro fora com o governo Collor, quando a Policia Federal invadiu várias secretarias e prendeu diversas lideranças do MST. As ocupações de terras diminuíram, assim como o número de assentamentos implantados, significando um retrocesso para a luta pela reforma agrária (FERNANDES, 2006, p.15).

Nessa perspectiva, ampliando essa visão, podemos acrescentar, apoiados em Konder (2002, p. 249), ao tratar da ideologia e política, que,

Cada grupo, ao intervir na política, ou ao se omitir em face dela, tende a acreditar que seu ponto de vista é mais adequado às necessidades ou a conveniências da humanidade do que o ponto de vista dos outros. Quando se trata do exercício do poder, aqueles que têm a posse dos grandes meios de produção inevitavelmente tendem a ficar convencidos (e tratam de convencer os demais) de que a situação que se beneficiam é, se não a melhor, ao menos a menos ruim das situações possíveis.

Essa consideração de naturalização das diferenças vai mais longe, quando aliada ao poder e ao saber, pois, segundo Konder (2002, p. 250),

Na medida em que os conhecimentos proporcionam algum poder, aqueles que detêm o saber tendem a acreditar necessariamente que a superioridade da sua cultura só não é reconhecida por ignorância ou por má-fé. Os ricos, por sua vez, costumam crer que a existência de diversidade nas fortunas é normal, já que pode ser constatada em todas as sociedades. E os privilegiados se inclinam a considerar seus privilégios direitos. (grifos do autor)

Assim, como indicado por Konder (2002), os defensores e os detentores da riqueza e do poder, por meio da capacidade de se autoiludir, conferem uma argumentação mais eficiente quando iludem outros. De fato, na vida cotidiana, segundo Konder (2002, p. 235), "as pessoas se movem em função do que

supõem ser seus interesses. O campo dos interesses, contudo, é vasto e cheio de diferenças".

O sujeito pode se interessar por algo que lhe convém circunstancialmente, mas contraria o interesse de outras criaturas. Pode também se interessar por algo que corresponde ao desejo ou à ambição de seu grupo (da corporação?), mas colide com o interesse da humanidade. Pode igualmente, como indivíduo, viver um interesse que partilha com uma comunidade cujo movimento seja de crescente abrangência, de abertura para a humanidade, elevando-se como indivíduo privado ao nível de um cidadão do mundo (KONDER, 2002, p. 235).

Por essa razão, acrescenta que todos os seres humanos, pelo fato de estarem vivos, têm interesses próprios. Embora existam interesses próprios na cotidianidade, o homem se vê rodeado de regulações, as quais podem limitar suas ações. Para Marx (2005a, p. 49), "a atitude suprema do homem é a atitude legal, a atitude frente a leis que regulam a sua conduta não porque sejam leis de sua própria vontade e de sua própria essência, mas porque imperam e porque sua infração é punida".

Todavia, na própria vida cotidiana, os membros do controle elitista, para manterem o domínio, acabam revendo alguns discursos, pois, como sugere Konder (2002, p. 255),

Assustados com as expressões mais barulhentas dos movimentos sociais, os teóricos do elitismo repetem que são favoráveis ao *progresso*, mas sem sacrifício da *ordem;* recomendam *prudência* e *moderação*; e asseguram que qualquer *radicalização* nas reivindicações populares *igualitárias* pode prejudicar os delicados mecanismos de proteção das liberdades individuais.

Essa consideração reporta ao fato de que existem mecanismos na perpetuação de desigualdades na sociedade capitalista justamente pela existência de correlação de forças empreendidas pelos diferentes grupos. Isso é possível perceber na proposição de Konder (2002), quando afirma que grupos que estão em situação privilegiada, ou seja, detêm o poder, acabam cedendo pressões dos movimentos sociais, em alguns momentos, mais pela garantia de continuidade da manutenção do poder do que pela efetivação de garantias dos direitos dos cidadãos. É o caso de greves dos trabalhadores em geral; de movimentos que fecham ruas para melhoria de estradas; de comunidades que requerem construção de escolas, e

de políticas para minimização de situações do cotidiano que afligem parcelas da população. Assim, a ideologia dominante acaba camuflando ações que mais contribuem para a manutenção dos privilégios da minoria (elite) do que propriamente garantir as lutas dos movimentos sociais.

Para Suchodolski (1976, p. 46), "as classes dominantes defenderam sempre concepções sobre o seu próprio papel, que fundamentavam o seu domínio com exigências gerais humanas". Assim, as concepções encobriam a dominação, aparentando um "carácter ideal", e, nessa perspectiva, a ideologia acaba sendo uma expressão de interesse de classe. Daí a importância da articulação e de movimentos sociais na sociedade em busca de garantir seus direitos, como é o caso de exigir a efetivação da escolarização para todos.

Segundo Duarte (1993), cabe à educação escolar o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano, no processo de formação do indivíduo. Disso resulta que a educação ofertada nas escolas públicas localizadas no campo perpassa ouvir as proposições de seus destinatários: os povos do campo.

De acordo com Arroyo (1982, p. 1), as características que imperam quando os povos do campo são lembrados são aquelas que entram "no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para as quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc.". Esse viés ideológico nas políticas compensatórias é um desafio que precisa ser superado, para que novas formulações sejam apresentadas na perspectiva de garantia dos direitos humanos, que propiciem práticas emancipatórias.

Por essa razão, a compreensão do determinante ideológico, na escola pública, apresenta-se bem complexa, visto que

Não existe imunidade contra a ação sutil da ideologia: ela pode se manifestar tanto na percepção sensível como na análise e na reflexão; pode aparecer tanto na pretensão à universalidade como na resignação à particularidade. O pensamento pode se perder tanto na abstração como na empiria. A sensibilidade pode falhar sendo intensa ou enfraquecida (KONDER, 2002, p. 257).

Em todo caso, esse reconhecimento da ação sutil da ideologia não deve ser um empecilho na busca de respostas às interrogações sobre o cotidiano, uma vez que

A questão da ideologia, quando é reconhecida e enfrentada, exacerba a desconfiança e relativiza os conhecimentos constituídos. Isto é, com certeza, profundamente necessário para o avanço do conhecimento. Mas, para complicar mais as coisas, a distorção ideológica pode se infiltrar na própria desconfiança ou mesmo na relativização. A exacerbação da desconfiança e o exagero da relativização podem acarretar certo esvaziamento no esforço do conhecimento, certa desmobilização na práxis. A ideologia pode estar no excesso como na insuficiência; no que falta como no que sobra (KONDER, 2002, p. 259).

Se por um lado somos vítimas e autores, ao mesmo tempo, na aventura do viver, segundo Konder (2002, p. 261), "é na prática, na realização dos nossos projetos, que checamos a justeza dos nossos pensamentos e a verdade dos conhecimentos em que nos apoiamos". Além disso, "conhecer é um anseio que não se dissipa com a constatação das colossais dificuldades encontradas nos caminhos do conhecimento".

Certamente, um dos cuidados a que nos propusemos, ao longo desta tese, foi buscar superar a abstração e a empiria do pensar sobre o cotidiano das escolas públicas localizadas no campo. Desse modo, é importante desenvolver um olhar atento à realidade quando debatemos sobre regulação e emancipação; há que ter presente, como aponta Sader (2008, p. 16), o fato de que "uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro".

O autor questiona, ainda, "para que serve o sistema educacional – mais ainda quando público – se não for para lutar contra a alienação"? No prefácio da obra *A educação para além do capital*, Sader (2008) afirma que a educação "tornouse uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes". O autor denuncia que a educação, em vez de ser um dos instrumentos de emancipação humana, se apresenta como um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema.

Suchodolski (1976, p. 95) apontou essa mesma denúncia, afirmando que a educação é uma arma nas mãos da classe dominante e se apresenta como um dos meios mais importantes para conservar o seu domínio.

A educação apresenta-se como influência destinada a defender os interesses da ordem decadente em franca contradição com a educação que se concebe como verdadeiro processo de formação de novos homens no desenvolvimento histórico das forças produtivas. No primeiro caso, a educação é um instrumento de opressão de classe; no segundo, pelo contrário, um elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico. A contradição entre ambas as formas de educação reflecte a oposição existente na história entre o desenvolvimento revolucionário e criador das forças produtivas e a força retardadora das relações de produção. Esta contradição é particularmente aguda na época do capitalismo. (grifo nosso)

Nessa visão, o uso que se faz da educação por si só é contraditório: serve como meio de defesa e instrumento de luta de interesse de ambas as classes e ou grupos na sociedade. O que vai diferenciar uma da outra é a sua apropriação. Isto é, a educação pode ampliar ou restringir o entendimento sobre o mundo, as relações existentes, a produção, o trabalho, entre outros. Isto é, a educação se apresenta como instrumento de opressão e de autoprodução, daí o seu caráter contraditório. De fato, o tipo de educação ofertado para os diferentes setores da população pode promover ou limitar o entendimento deste mundo, bem como pode reproduzir tipos de sujeitos alienados, o que certamente inviabiliza as lutas de processos emancipatórios<sup>12</sup>.

Ou, como expõe Suchodolski (1976, p. 96), "a educação organizada transforma-se numa força que auxilia realmente os homens a desenvolverem-se completamente e a criar um conteúdo completo do ensino a partir do domínio das forças produtivas". É por essa razão que, como ressaltou Mészáros (1981), não se pode separar a gravidade e a intensidade da crise ideológica educacional da forma capitalista atual, pois esta se constitui como um grande desafio histórico<sup>13</sup>.

É relevante reiterar que o grau de alienação varia segundo o grau de organização da sociedade, pois as diferentes esferas na sociedade são perpassadas pela produção da estrutura econômica. Além disso, como destacamos, apoiados em

A especificidade da crise ideológica atual é uma das expressões da crise estrutural das instituições capitalistas, segundo argumenta Mészáros (1981).

\_

Navarro (2002, p. 4) aponta que "Em uma sociedade tão marcadamente desigual, se o conflito não é parte constitutiva da política, as classes subalternas jamais terão a oportunidade de alterar as diferentes assimetrias existentes (e, se reais a autonomia das formas de representação e a legitimidade do conflito, certamente estaria sendo aberta a senda de uma "democracia emancipatória")".

Mészáros<sup>14</sup> (1981,2008), Konder (2002) e Marx (2005a, 2005b), a alienação é entendida como um conceito dinâmico, logo implica modificações.

Há que se pensar novas alternativas diante dessas questões, haja vista que a crise que abate a educação também se manifesta em outras estruturas sociais, como no aspecto econômico e no político, por exemplo.

## 2.3 OS LIMITES IMPOSTOS PELA REGULAÇÃO À EMANCIPAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NO CAMPO

O espaço ocupado pela escola pública do campo, na atual conjuntura, reveste-se de nuances que somente podem ser compreendidas relacionando-o com a prática social vigente no capitalismo. Ou, no dizer de Suchodolski (1976), a educação transforma-se e desenvolve-se, foi e é variável, logo, se é dinâmica, não se pode compreendê-la com conceitos estáticos e sem articular com a conjuntura social.

Em face disso, existem elementos culturais que são indispensáveis à humanização dos indivíduos, como lembra Duarte (2003), pois a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. A humanidade precisa ser apropriada e produzida nos diferentes indivíduos. Disso resulta a necessidade de pensar a formação e o processo educativo dos homens, pois, a finalidade do trabalho educativo é atingida a partir do momento que todos os indivíduos se apropriam da humanidade e dos elementos culturais construídos histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.

Contudo, como lembra o autor (2003, p. 33), "os processos educativos em sociedades divididas em classes sociais, como é o caso da sociedade capitalista na qual vivemos, podem ser ao mesmo tempo processos de humanização e de alienação".

Reside nesse ponto o grande desafio na conjuntura atual no tocante ao tipo de escolarização disponibilizada para a população. As motivações das lutas dos homens para garantir a sobrevivência no cotidiano são muitas, daí a necessidade de garantir uma educação que possibilite o desenvolvimento das capacidades para pensar um novo mundo, mais humanizado.

\_\_\_

Para Mészáros (1981, p. 162), toda atividade alienada não produz somente a consciência alienada, produz também a consciência de ser alienado.

Se o processo educativo tem a finalidade de mediar a apropriação do patrimônio cultural por todos, se faz importante compreender como ele se processa em espaços nos quais as condições pedagógicas e materiais se apresentam deficitárias, como é o caso de algumas escolas localizadas no campo.

Como defende Arroyo (2004), existem interpretações relativas à Educação do Campo que vinculam os problemas atuais a uma herança e até a um fardo recebido do passado, defendendo políticas compensatórias para a solução das situações observadas (como relatamos no início das reflexões, os problemas relativos à escola do campo). Por essa razão, salienta que é necessário construir políticas que superem essas interpretações, criar condições que ultrapassem tais análises e imaginários, afirmando que os dados relatados e as pesquisas consistentes deveriam ser a base para esse confronto. Assim, alerta que

Assumir a expansão da escolarização ao aumento das pressões do mercado já é uma crença hoje desconstruída por pesquisas. O mercado nunca foi demasiado exigente quanto à educação dos setores populares, nem sequer quanto à escolarização dos trabalhadores. As formas como está se dando a modernização da agricultura, o modelo de agronegócio, não indicam que demandarão a elevação dos níveis de educação dos povos do campo. Um campo sem gente, sem crianças e jovens dispensará a sua educação e estimulará a destruição da pobre estrutura e rede de escolas rurais (ARROYO, 2004, p. 95).

O autor denuncia, ainda, que as políticas educacionais implementadas nos últimos tempos, como a nucleação das escolas e o transporte escolar, são expressões da limitação das políticas inspiradas na modernização. Daí a necessidade de se pensarem outras políticas públicas que garantam a permanência das pessoas no meio rural.

No paradigma que fortalece o modelo de exploração capitalista, a educação é um instrumento para adequar pessoas ao mercado, a partir das definições do próprio desenvolvimento deste mercado subordinado e hierarquizado aos países centrais. As estratégias de ação utilizadas no capitalismo para manter as desigualdades e a exclusão são a integração subordinada e hierarquizada dos sujeitos na sociedade (JESUS, 2004, p. 114).

Na sociedade capitalista, as relações econômicas acabam imprimindo orientações na escola pública urbana e do campo que acentuam o sucesso ou fracasso no ensino ao esforço de cada um. Isto é, o indivíduo é o único responsável pelo sucesso ou fracasso na escolarização, haja vista que a escola é para todos.

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino acabam sendo projetados para atender aos interesses do mercado, como é o caso do ensino técnico, que ora faz parte do governo expandir, ora é excluído das políticas.

Do mesmo modo, a formação de docente em nível médio e o técnico agrícola também são um exemplo, já que muitas escolas públicas que ofertavam esse nível de ensino foram fechadas, mas, mantidas em instituições privadas (como o magistério). Depois, em 2004, esses cursos foram reativados nas escolas públicas. Embora a questão sobre formação docente esteja atrelada à interpretação, via LDB 9394/96, que exigia a formação em nível superior, tais determinações foram reinterpretadas, pois o fator salarial falou mais alto.

Em todo caso, se tais características promovem o estabelecimento dos projetos na sociedade, via regulação, a lógica é de que nas decisões educacionais são propostas ações que, muitas vezes, apenas minimizam algumas disparidades no acesso, permanência e sucesso escolar, porém não resolvem o problema na sua raiz. Logo, isso resulta na tendência da perpetuação das diferenças de classe no processo de aquisição do saber. Se as características de projetos emancipatórios são postas em prática no campo da educação, vamos perceber o emergir do saber e a multiplicação das experiências possíveis. Com certeza, seria uma outra sociedade, uma outra educação, diferente da vigente. Disso resulta lembrar que, na sociedade atual, existe uma correlação de forças que procuram imprimir em seus projetos a perspectiva de manutenção e ou transformação de interesses.

Na realidade, as lutas populares atravessam o Estado de lado a lado, e isso não acontece porque uma entidade intrínseca penetra-o do exterior. Se as lutas políticas que ocorrem no Estado atravessam seus aparelhos, é porque essas lutas estão desde já inscritas na trama do Estado do qual elas esboçam a configuração estratégica. Certamente, as lutas populares, e mais geralmente os poderes, ultrapassam de longo o Estado: mas por mais que elas sejam (e elas o são) propriamente políticas, não lhe são realmente exteriores (POULANTZAS, 2000, p. 143).

É por isso que Poulantzas (2000, p. 47) defende a importância de "relacionar o Estado com o conjunto de campo das lutas", bem como o cuidado de "não reduzir o Estado apenas ao papel de dominação política". Mas, além disso, diz que

A relação saber-poder não é apenas de ordem de legitimação ideológica: a separação capitalista do trabalho intelectual e do trabalho manual concerne também à ciência em si, e a engloba. A apropriação da ciência pelo capital

se faz certamente na fábrica, mas igualmente pelo Estado. [...] quando tende a incorporar a própria ciência organizando seu discurso (p.55).

Existe uma correlação de forças visíveis e invisíveis na ossatura do Estado capitalista, assim, como na escola, como afirma Arroyo (2006). Na conjuntura atual, é possível pensarmos algumas características de regulação e emancipação em vigor no cotidiano da sociedade capitalista, conforme indicações no Quadro 2. Essas características entram em confronto, dependendo da classe ou fração de classe que luta para imprimir seus valores nos projetos que defendem.

O Quadro 2 destaca algumas características que podem ser observadas nos processos de regulação e de emancipação. Nesse sentido, serve de auxílio para pensarmos um projeto educacional com características vinculadas à emancipação.

QUADRO 2- CARACTERÍSTICAS DO PROJETO REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

COTIDIANO	REGULAÇÃO	EMANCIPAÇÃO
Rotina, fragmentação, homogeneização, hierarquização, atividades mecânicas	Soluções preestabelecidas sem levar em conta a realidade. Projetos modelos sem pensar no contexto no qual vai ser implementado.	Transformação com soluções, com base nas respostas aos problemas emergentes da realidade.
	Ciência e tecnologia como modelo de racionalidade, aplicação técnica da ciência.	Ciência e tecnologia a serviço da humanidade, aplicação prática da ciência para melhoria da vida de todos.
	Manutenção do poder e hierarquia.	Democratização das decisões e do poder.
	Silencia conflitos	Promove o diálogo, aponta os conflitos.
	Homogeneização da sociedade, cultura e da escola	Heterogeneidade, diferenciação e respeito às culturas.
	Consenso	Conflito
	Ausências/invisibilidade/inexistência dos grupos e classes sociais	Emergências/visibilidade/existência dos grupos e classes sociais
	Riqueza e saber nas mãos de poucos	Distribuição da riqueza e saber de forma igualitária
	Produção em larga escala, beneficiando poucos	Produção para manutenção da vida de todos
	Escola dual (para ricos e pobres)	Escola única para todos
	Agronegócio	Agroecologia
	Projeto Político-Pedagógico, interesse burocrático.	Projeto político-pedagógico construído no coletivo, com ênfase na Educação do Campo. O educando é o centro do processo.

FONTE: Organizado pela autora (2013), com base em Mészáros.

O Quadro 2 revela que as características do projeto regulação divergem do projeto emancipação. Por essa razão, concordamos quando Mészáros (2008, p.59) afirma que "sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras".

Assim, para elaborar estratégias adequadas e apropriadas para superar a reprodução, para desenvolver uma "automudança consciente", nas pessoas que buscam uma ordem social diferente, a educação terá um papel soberano, como destaca Mészáros (2008). De fato, a educação é meio para entender o sistema excludente na sociedade capitalista, além do que, sem educação, não há como conceber processos emancipatórios nas atuais condições existentes.

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva. As gritantes desigualdades sociais, atualmente em evidência, e ainda mais pronunciadas no seu desenvolvimento (MÉSZÁROS, 2008, p. 73).

Se levarmos essas considerações para o campo da educação, também podemos observar que, em termos de igualdade, ela só se concretiza em ideais, haja vista existirem problemas que demandam ações efetivas por parte do poder público no tocante à infraestrutura, de formação de professores e de material pedagógico que deem conta de ofertar um ensino de qualidade em todas as etapas de ensino (Básica e Superior), para diferentes alas da população, como é caso das escolas públicas no campo.

São inúmeros os problemas verificados na oferta do ensino nas escolas públicas localizadas no campo, como serão enfatizados oportunamente. Não obstante, para ilustrar, um exemplo significativo é que, em Ortigueira, PR, os educandos do Ensino Médio residentes no assentamento Libertação Camponesa, após o término dessa etapa, têm que se deslocar para outros municípios, pois não existe oferta do ensino superior, assim como ocorre em vários outros municípios do Brasil. Em relação à Educação Infantil na grande maioria das cidades no Paraná só é ofertada na área urbana, como é caso da Lapa, por exemplo, que vai implantar a

pré-escola, em 2014, em período parcial, em algumas escolas localizadas no campo.

Assim, em relação à oferta da educação, acabam sendo perpetuadas as desigualdades educacionais na sociedade capitalista. O dilema das desigualdades geradas pela ordem social, em que não são garantidos os mínimos requisitos que supram a satisfação das necessidades humanas, é operado através de um "círculo vicioso de desperdício e de escassez", como denuncia Mészáros (2008), deixando à margem várias parcelas da população. O desperdício e a escassez da deficiência estrutural podem ser observados em diversos setores: alimentação, saúde, moradia e na própria educação.

Com obviedade, pelo fato de que

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular c*om alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

Isto posto, como alerta Arroyo (1999, p. 28), as reflexões ainda são poucas nas teorias pedagógicas, nas teorias das organizações escolares, nos currículos e na didática, sobre as potencialidades educativas presentes na cotidianidade, embora a didática se apresente como "uma das matrizes mais fecundas da moderna teoria pedagógica". Isto pelo fato de que "assim como reconhecemos que o trabalho conforma o ser humano, assim o trabalho, as práticas, os rituais, na escola formam os educandos e educadores". Entretanto, não será o resultado do trabalho, mas o processo material e social de sua consecução que vai conformar os indivíduos. Desse modo, não serão os conhecimentos formalizados, mas sim, "o processo de sua aquisição e as relações sociais e materiais nas quais eles são adquiridos o que constitui a fonte fundamental da formação escolar" (ARROYO, 1999, p. 28).

Assim, para que a escola cumpra a tarefa de ofertar uma educação emancipadora, adverte Mészáros (2008, p. 76):

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as

necessidades da transformação social emancipadora em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas.

A educação contribui na transformação social e, para ambas terem sucesso e comportarem estratégias enquanto fermento e arma de explicar a lógica capitalista, é necessário que,

Nesse empreendimento, as tarefas *imediatas* e suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminadas pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra (MÉSZÁROS, 2008, p. 77).

Em virtude disso, nossa atenção deve estar voltada para as práticas pedagógicas, os ritos, as relações com o conhecimento, o tempo e espaço, e as relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos no cotidiano escolar. Desse modo, podemos responder a questão posta nessa etapa de análise, que problematizar questões sobre regulação e emancipação nas escolas públicas localizadas no campo é um modo de anunciar e denunciar fragilidades que envolvem a efetivação da Educação do Campo nas escolas públicas.

Alguns elementos sinalizados por Mészáros (1981) podem favorecer a análise:

- 1- O desenvolvimento capitalista reduz e nega o potencial humano.
- 2- Existe uma lacuna no sentido da "necessidade de elaboração concreta e prática de intermediários, que possibilitem ao indivíduo social mediar-se a si mesmo" (p. 257).
- 3- É verdadeira e, ao mesmo tempo, enganosa a ideia de que os homens são criados livres e iguais, pois na verdade são criados de modos diferentes. Acabam "perdendo sua liberdade social e a autonomia individual ao procurarem a similitude com os outros" (p. 239).
- 4- Na sociedade capitalista, vislumbramos que esta tolera, permite e produz a desigualdade e exclusão de parcelas da sociedade a partir da exploração do trabalho e da própria educação desigual.

- 5- A história é uma dimensão do homem, portanto é humana.
- 6- Os indivíduos só podem realizar seus próprios poderes se existirem "escoadouros para ele" (p. 277). Ou seja, se outros indivíduos estiverem dispostos e forem capazes de realizar o que ele tem para oferecer.
- 7- O bom educador é aquele que inspira a autoeducação.
- 8- E, por último, o mais importante elemento a ser compreendido perpassa o entendimento de que "a educação é o único órgão possível de automediação humano".

Consequentemente, o debate sobre a emancipação humana que se quer a partir de um novo formato escolar só pode ser vislumbrado considerando os elementos enunciados.

Na medida em que o homem estabelece entendimento sobre o mundo, que elabora teoria, analisa e faz confrontações, a realidade pode ser lida de outro modo. Assim, na medida em que os sujeitos detêm mais conhecimento e descobrem diferentes modos de lutas para efetivação de seus direitos, consequentemente legitimam processos emancipatórios e passam a rejeitar as regulações que, de certa forma, impõem silenciamento. É nesse sentido que afirmamos que a sabedoria pode promover a emancipação humana.

Ou, ainda, como defende Freire (2004, p. 35), "A libertação, por isto, é um parto [...] O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos". Contudo, essa libertação ocorre quando educadores e educandos são sujeitos do processo, ou ainda, "os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação" (FREIRE, 2004, p. 35).

Contudo, as distorções ideológicas vigentes na consciência cotidiana são difíceis de serem neutralizadas, pois são permeadas por duas tendências:

Aquela que se manifesta na desqualificação absoluta da cotidianidade (com o total desprezo por seus saberes mais ou menos empíricos e com a imposição autoritária dos saberes constituídos sancionados pelas ciências); e,

<sup>2)</sup> Aquela que subestima os limites da consciência cotidiana, difundindo a crença de que o movimento da percepção imediata e da apreensão sensível no dia-a-dia é um movimento quase auto-suficiente, que pouco tem a assimilar das formas mais desenvolvidas do conhecimento (KONDER, 2002, p. 242).

Ao apresentar essas duas tendências, Konder (2002, p. 242) defende que a consciência cotidiana é uma necessidade universal, devido ao fato de que todos os indivíduos fazem uso dela, disso resulta, segundo seu entendimento, que "devemos nos debruçar atentamente sobre os elementos importantes dos saberes que nela se engendram, independente do fato de serem ou não serem científicos". Entretanto, não é tarefa fácil compreender o cotidiano.

Observamos, apoiados em Konder (2002), que o século XXI é assolado por diferentes hábitos e experiências que não eram comuns no século XIX, como é o caso do acesso à informação, que ocorre em diferentes países e que nos chega em tempo real; o uso de celular, tablet, TV a cabo; a comunicação imediata entre pessoas de diferentes locais; o transplante de órgãos; o uso de produtos produzidos nos diferentes continentes, que se fazem presentes no dia a dia das pessoas.

Também no campo podemos constatar o uso de maquinário cada vez mais sofisticado, assim como o uso de pacotes tecnológicos, nos quais a compra de sementes para o plantio requer a utilização de um número significativo de insumos, fertilizantes cada vez mais potentes para garantir uma determinada safra de arroz, de soja, trigo, milho, entre outros. Assim, conforme Konder (2002), as mudanças nos hábitos e costumes podem demonstrar que a estrutura da sociedade não teve uma alteração substancial, pois, embora se produza mais, ainda existem pessoas passando fome, além do uso indiscriminado da terra por alguns, tema que será mais explorado em outro capítulo.

O que nesse momento importa é atentar para o fato de que, mesmo que os hábitos e experiências tenham se alterado, isso não modifica a estrutura das sociedades, pelo menos no que concerne ao modo de produção capitalista, além do que, segundo Konder (2002, p. 120),

<sup>[...]</sup> para que a força de trabalho se reproduza, ela precisa receber meios materiais (o salário) e formação de competências (educação). Nas sociedades capitalistas, essa formação não se dá mais no local de trabalho e sim, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar e, subsidiariamente, através das igrejas, das Forças Armadas e de outras instituições. É na reprodução da força de trabalho, então, que se misturam conhecimentos técnicos, informações científicas, saberes práticos e também normas adequadas à submissão e critérios destinados a promover uma adaptação à ordem vigente. Quer dizer: promove-se a aceitação da ideologia dominante.

Talvez esta seja uma das respostas para ainda vigorar práticas da ideologia urbana em escolas públicas localizadas no campo. Se no imaginário de algumas pessoas o campo apresenta uma ideologia de atraso, a escola, localizada em área rural, acaba sendo também vista como atrasada. Trata-se de uma ideologia que precisa ser superada.

Em síntese, as proposições destacadas sinalizam a importância do debate sobra a naturalização da regulação nas escolas públicas localizadas no campo, com destaque na construção dos PPPs. Todavia, como demonstrado com base nos diferentes autores, existe espaço para a efetivação de processos emancipatórios a serem desencadeados por meio de práticas/trabalho coletivo. Contudo, esse processo parece carecer de mediação, a exemplo de experiências desenvolvidas em escolas que efetivam a Educação do Campo.

Procuramos demonstrar, a partir das teorizações, que o homem não alcança isoladamente a emancipação, pois essa só ocorre como um processo coletivo e social. Em virtude das proposições destacadas ao longo do capítulo, entendemos que, na escola pública localizada no campo, se faz necessário identificar os processos regulatórios, pois é com base nessa identificação que é possível pensarmos processos emancipatórios. Ou seja, ao desnaturalizar a regulação existente na escola, ao questionar tais direcionamentos, estaremos caminhando rumo a entendimentos que ultrapassam a execução de práticas tuteladas e reguladas. Ou seja, defendemos que a escola pública localizada no campo poderá ajudar na desarticulação dos processos de regulação naturalizados, quando no seu interior forem organizados debates coletivos que promovam o desvelar das relações contraditórias existentes na sociedade capitalista. Como buscamos demonstrar, a regulação é naturalizada, ao passo que a emancipação requer lutas, trabalho coletivo e, principalmente, conhecimento.

## 3 CONDIÇÕES E CONTRADIÇÕES NA REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escola pública mantém, na sociedade capitalista, contradições advindas do contexto social mais amplo, serve aos interesses do capital e, ao mesmo tempo, é lócus privilegiado de combate às exclusões e explorações. Ao pensarmos a escola pública localizada no campo, essa contradição se faz mais evidente, quando observamos que, ao mesmo te+mpo que forma o filho do latifundiário, forma o filho do trabalhador do campo. Nesse sentido, a efetivação da Educação do Campo na escola pública encontra-se em meio a forças contraditórias. De um lado, a regulação, e de outro, a emancipação, movimentos contrários imprimindo marcas no interior das escolas.

Desse modo, ao analisarmos a escola, estamos também voltando o olhar para a efetivação da Educação do Campo como uma política pública. Como sabemos, a educação é ampla e, consequentemente, muito mais abrangente que a escola, o local formal no qual ocorre um determinado tipo de educação. Do mesmo modo, a Educação do Campo é mais abrangente, é maior que a escola do campo, carrega um projeto político de sociedade. A Educação do Campo apresenta o norte, as características na/da formação do educando a ser efetivada no conjunto das escolas públicas localizadas no campo. A Educação do Campo é a política nascida no coletivo dos movimentos sociais do campo.

Entretanto, na escola pública localizada no campo encontramos práticas diferenciadas, visto que, no cotidiano escolar, encontram-se educadores com diferentes visões e posicionamentos, o que incide diretamente em suas práticas cotidianas (embora muitos não tenham claro essas tendências nas metodologias que utilizam).

Segundo Molina e Freitas (2011), há alguns desafios vinculados à efetivação da Educação do Campo, como, por exemplo: a insuficiente da oferta educacional; ocorrência de um afunilamento na oferta do ensino; significativo número de escolas fechadas, o que agrava a continuidade dos estudos para parcelas da população - crianças e jovens que residem no meio rural. Em relação aos avanços, os pesquisadores apontam o desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática; a oferta de cursos de licenciatura e especialização em Educação do Campo para

formação de professores; a articulação entre movimentos sociais e instituições; e a legislação voltada à Educação do Campo.

Destacamos, ainda, as dificuldades relativas ao transporte escolar, à infraestrutura das escolas, aos projetos desenvolvidos nas mesmas, desarticulados com a defesa por uma Educação do Campo, como é o caso do programa Agrinho, comentado por Souza (2011), bem como sobre os projetos pedagógicos deslocados da realidade do campo, observados em diferentes pesquisas, como a de Polon e Marcoccia (2013).

Além disso, observamos a mínima oferta de formação continuada nas escolas localizadas no meio rural na rede municipal, como indicam os trabalhos de campo. Com relação a essas questões, e, principalmente, em relação à formação inicial e continuada, Souza (2011) diz que as atividades pedagógicas não estão desarticuladas das questões políticas e sociais: "É importante diagnosticar essa realidade ao organizar o trabalho pedagógico na escola e ao planejar o ensino, de modo que tanto a organização coletiva quanto a prática individual possam ser valorizadas no ambiente da sala de aula" (SOUZA, 2011, p. 27).

Essa questão remete ao documento do FONEC (2012, p. 22):

De acordo com o Censo Escolar do INEP, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2011, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o fechamento de 31.203 escolas no meio rural. De acordo com o Pronacampo, há previsão de construção de 3.000 escolas, sendo disponibilizados às prefeituras projetos arquitetônicos para escolas com 2, 4 ou 6 salas de aula, integrados a quadras poliesportivas, módulo de administração, e ainda módulos para Educação Infantil e alojamento de docentes.

Segundo as notas do FONEC (2012, p. 26), as análises do atual momento da educação do campo envolvem:

1. Desenvolver iniciativas diversas que permitam aprofundar e socializar mais amplamente a compreensão do quadro atual do capitalismo, da economia brasileira, do confronto de paradigmas de agricultura, suas contradições e principalmente analisar como os trabalhadores, organizados e não organizados, estão se movendo nesse quadro. 2. Realizar de modo sistemático análises de conjuntura da Educação do Campo, visando orientar ações unificadas entre os diferentes sujeitos [...] 6. Apoiar e ampliar iniciativas de formação continuada de educadores realizadas pelas organizações sociais do campo visando construir referências para o desenvolvimento das políticas de formação nas instituições de ensino superior. 7. Mobilizar-se permanentemente contra o fechamento e pela construção de escolas do campo. 8. Participar do debate sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas das comunidades camponesas, no diálogo com o acúmulo de experiências de educação emancipatória da classe

trabalhadora de todo o mundo e na interface com o projeto da agricultura familiar camponesa e suas conexões constitutivas (FONEC, 2012, p. 26).

Essa realidade pode ser exemplificada a partir do encontro realizado em 2013, pelo OBEDUC<sup>15</sup>, no Município da Lapa, no Paraná, em que foi constatado, por meio dos relatos dos 127 professores e dos 9 diretores que participaram da oficina, que até aquele momento eles não haviam participado de curso de formação que contemplasse essa temática. Desse modo, se o professor desconhece a concepção e os princípios da Educação do Campo, não há como direcionar um Projeto Político-Pedagógico que contemple as lutas atreladas às escolas do campo nessa perspectiva.

Além disso, na região metropolitana de Curitiba, dos 26 municípios envolvidos na pesquisa, foi revelado a partir dos relatos dos professores que não é contemplada a formação continuada voltada às especificidades da população rural, as quais passam a ser efetivadas a partir da inserção no projeto do OBEDUC, da UTP. Portanto, é certa a existência de uma tensão entre processo regulatório e emancipatório ao se adentrar nessas realidades.

Essa tensão carrega marcos regulatórios naturalizados, difíceis de serem superados, como é o caso do PPP, que chega pronto nas escolas, e para demonstrar a necessidade de reestruturá-lo numa perspectiva emancipatória leva tempo e disposição coletiva, que nem sempre é aceita de imediato, requerendo estudos coletivos que não podem ser efetivados num curto espaço temporal. Chamar/retirar do conforto uma prática arraigada na escola leva tempo, pois nem sempre os envolvidos estão dispostos de imediato e abertos para mudanças. A mobilização para a transformação requer tempo e disposição política para que tenha resultados palpáveis.

Na escola, os diferentes fazeres requerem esforços para os quais nem sempre os educadores estão disponíveis, como é o caso de estudos teóricos fora de seu horário de trabalho, bem como encontros de estudos que resultam na negação de outros compromissos. Disso resulta a manutenção da divisão parcelar do

-

OBEDUC- Observatório da Educação do Campo, através do Edital 049/2012, desenvolve o projeto Educação do campo na região metropolitana de Curitiba: diagnóstico, diretrizes curriculares e reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos na Universidade Tuiuti do Paraná, no Progama de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado, coordenado pela professora Dra. Maria Antônia de Souza.

trabalho, reforçando a lógica capitalista de ser mais fácil dar conta do trabalho quando cada um executa uma parte.

A mínima oferta de formação continuada específica para professores que atuam em escolas do meio rural vem sendo tema de pesquisas, como a divulgada por Antunes-Rocha (2011, p. 61-70), realizada no Estado de Minas Gerais, entre 2000 e 2004, a qual divulgou que 36 professores de 16 escolas que recebem educandos de assentamento e acampamentos informaram que, em nenhum dos cursos de que participaram durante a formação continuada, houve temáticas com assuntos voltados para as questões da Reforma Agrária, ou sobre a Educação do Campo. Nesse sentido, a autora provoca o desenvolvimento de novas pesquisas que enfoquem o novo perfil dos professores e o desempenho do aluno, bem como a relação dos professores com os movimentos sociais. Como adverte a autora, embora os dados não possam ser generalizados, são muito próximos de outras realidades no país.

Molina e Freitas (2011, p. 24) afirmam que persiste o desafio de que os programas, os princípios, as concepções e as estratégias da Educação do Campo sejam incorporados às mais de 78 mil escolas do campo no país.

Outra análise que certamente respalda tais denúncias é a de Bornhausen e Munarim (2009), ao desenvolverem o estudo sobre políticas públicas e Educação do Campo no município de Lajes. Os autores relatam que a SME (Secretaria Municipal de Educação) desenvolve atividades burocráticas junto às escolas rurais, estão restritas as ações que poderiam trazer resultados efetivos para a qualidade da Educação do Campo. Os autores apontam, também, que as práticas voltadas ao acompanhamento pedagógico e administrativo, formação e avaliação de professores das escolas do campo são poucas e quase nem aparecem nas agendas analisadas do departamento (BORNHAUSEN; MUNARIM, 2009, p. 70). Cabe lembrar que os dados são relativos ao período de 1997 a 2007.

Os relatos das pesquisas confirmam a pouca existência de cursos voltados especificamente aos professores das escolas localizadas no campo, promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação; consequentemente, isso acaba interferindo no entendimento sobre concepção, princípios e metodologias por parte da maioria dos professores. Embora possam ser relacionados outros entraves que

envolvem a formação<sup>16</sup> continuada de professores, tais exemplos são suficientes para demonstrar o pouco direcionamento relativo à Educação do Campo.

Desse modo, perdura o enfoque da educação rural no cotidiano das escolas localizadas no campo e, principalmente, a difusão dos PPPs desvinculados das concepções da Educação do Campo nas escolas públicas localizadas no campo.

Além das condições e contradições comentadas sobre a formação continuada dos professores, outras regulações interferem no cotidiano das escolas. Uma das regulações externas que impactam a prática administrativa e pedagógica é o investimento no transporte e na infraestrutura das escolas do campo, o qual se apresenta com um desafio que precisa ser (re)visto pelos administradores das instâncias federais, estaduais e municipais, visto que são essas instâncias as mantenedoras das escolas públicas. Variadas manchetes, na mídia impressa e falada, denunciam a precariedade do transporte escolar. No Paraná, na época das chuvas, por exemplo, muitas escolas do interior acabam sendo prejudicas pela interrupção do transporte (Prudentópolis<sup>17</sup>, Ortigueira, Irati, etc.). Entretanto, são notícias pontuais, que ocorrem em certos momentos, mas que acabam regulando práticas escolares e interferindo no calendário e na organização do cotidiano escolar. Seque um relato que expressa a situação:

Dia de chuva o ônibus não vem, devido os buracos, os alunos não chegam na escola. São 11 comunidades que vem pra cá. 1h até 1h30 min para chegar na escola. Não tem professora nenhuma na escola que mora na comunidade. Aqui acontece de tudo, o ônibus não vindo o professor também não vem, daí quando não sou eu que vou na escola junto as turmas, pois como são muitos alunos de diferentes localidades, acontece de ter aluno e não ter professor. [...] Existe falta de professores na escola, não supriu as necessidades no teste seletivo que foi feito esse ano (ED12<sup>18</sup>).

Ao contrário do que comumente se apresenta na mídia, não são somente as escolas que estão situadas no Norte e Nordeste do país que apresentam problemas de infraestrutura, passando a imagem de que, no Sul, particularmente no Paraná,

Souza (2006, p.106) lembra que, na maioria das Universidades, nos cursos de formação de professores, "parecem não atingir os objetivos em termos do esclarecimento das características da educação e das concepções predominantes". Lembra, que a escolarização pode se apresentar como um aparelho ideológico ou como um meio de provocar a conscientização.

Em 25 de maio de 2013, o Paraná TV apresentou reportagem com alunos do município de Prudentópolis que estão sem poder comparecer à escola há mais de uma semana, devido à precariedade das estradas no período das chuvas. A realidade demonstra que crianças estão em casa sem poder ir para à escola. A Rádio Inajuá, de Irati, denunciou que famílias e educandos estão ilhados pelas chuvas no interior em junho de 2013.

Dados de entrevista concedida à pesquisadora em 27 de junho de 2014.

todas as escolas estão funcionando adequadamente. Conforme o censo escolar (2009), impera uma precariedade nas estruturas físicas de escolas públicas localizadas no campo: falta de água, luz, bibliotecas, salas de aula, professores. Por outro lado, é preciso romper com a ideia de que há uma escola ineficiente no meio rural simplesmente pela questão ligada à infraestrutura. Existe um conjunto de determinantes que regulam a prática pedagógica. Certamente, a eficiência e a ineficiência estão atreladas a determinantes internos e externos no cotidiano escolar que precisam ser conhecidos e explorados, para se romperem as visões ingênuas no tocante à Educação do Campo; isso pode ser observado a partir de análises sobre os PPPs existentes nas escolas públicas localizadas no campo.

No panorama da Educação do Campo do INEP/MEC, divulgado em 2007, foram apontados alguns indicadores de mudanças pontuais para além das adequações físicas e da formação dos professores, afirmando-se que na escola do campo o currículo escolar necessita estar voltado para os valores e a vida do meio rural.

Nesse panorama da Educação do Campo (2007), o diagnóstico apontou como principais questões: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e educandos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; o baixo desempenho escolar dos educandos e elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e a sobrecarga de trabalho dos professores; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação do calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

A partir desse diagnóstico, ao final do documento consta que:

A construção de uma política educacional nacional que assegure a esses brasileiros o direito a uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, respeite a diversidade cultural e reconheça a realidade diferenciada do campo, de forma a garantir o atendimento adequado das necessidades educativas das pessoas que ali vivem e trabalham, constitui-se um imperativo para o desenvolvimento sustentável, com inclusão e justiça

social. Além de responder às reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo, o fortalecimento da educação do campo é uma exigência da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (INEP/MEC, 2007, p. 42).

Além das considerações apontadas a partir do Panorama da Educação do Campo (2007), muitas vezes nos encontros de formação docente são apresentadas metodologias que dificilmente podem ser executadas em muitas escolas situadas no campo; como exemplo, podem ser citados alguns jogos que exigem uma quadra de esportes, uso do laboratório, biblioteca, programas da TV escola, dos objetos de aprendizagem<sup>19</sup>, ou da internet, isto porque, conforme divulgado pelo Observatório da Equidade<sup>20</sup> (CDES, 2011), com base no Censo Escolar de 2009, no Brasil as escolas que estão localizadas no campo são as que apresentam as condições mais precárias em relação à infraestrutura, e quase 20% não dispõem de energia elétrica. É divulgado nesse relatório que "está na faixa de 90% a quantidade de escolas sem biblioteca e laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estão equipados com laboratórios de ciências" (CDES, 2011, p. 25).

Esses apontamentos corroboram com os dados apresentados por Molina, Montenegro e Oliveira (2009, p. 5), os quais afirmam que, no Brasil:

No Ensino Fundamental, as condições de funcionamento das escolas rurais são extremamente precárias: \_ 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; \_ 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; \_ 92% em escolas que não possuem acesso à internet; \_ 90% em escolas que não possuem laboratório de informática; \_ incompreensíveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica.

Com base nesses dados, os pesquisadores apresentam algumas alternativas de superação dos percentuais, com a intenção de que sejam contempladas nas políticas voltadas aos povos do campo:

Faz parte da estrutura do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, e tem por objetivo apontar instrumentos ao Conselho e à sociedade brasileira para acompanhar o enfrentamento relativo ao problema das desigualdades no país, bem como apoiar a formulação de políticas públicas e ações sociais para promoção de maior equidade no acesso aos direitos de cidadania.

\_

O banco internacional de objetos de aprendizagem possui objetos educacionais para acesso público para todos os níveis de ensino. O banco possui 17.470 objetos publicados que servem de suporte aos professores. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br.

Garantir a melhoria das condições físicas de funcionamento das escolas do campo por meio de programas especiais, de obras e instalações, dotando-as de mobiliário, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos imprescindíveis, tais como energia elétrica, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática com acesso à internet e quadras de esporte (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 40).

Desse modo, é evidente o esquecimento ou não reconhecimento dos povos do campo e das escolas, no que se refere à infraestrutura adequada, resultando em prejuízo pedagógico para um elevado número de educandos, que muitas vezes somente têm esse espaço como alternativa para estudar. As dificuldades de acesso por parte de professores e educandos aos recursos de ensino acabam gerando um prejuízo no ensino.

O estudo a respeito das escolas públicas localizadas no campo ganha relevância quando se constata a realidade descrita a seguir:

- 1- No Paraná, foram matriculados, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 62.039 alunos nas escolas municipais localizadas no meio rural, segundo o censo escolar de 2011, e 2.569 nas escolas estaduais rurais, num total de 64.608 matrículas nas escolas de período parcial. O número é expressivo, demonstrando que é importante analisar como a oferta do ensino, nas escolas do campo, vem sendo desenvolvida.
- 2- Vários cursos de licenciatura de Educação do Campo (UFSC, UFB, UFMG, UTFPR, UFFS, UNICENTRO, UNIOESTE e outras) nascem na perspectiva de formar o professor para as escolas do campo, justificando que esse público requer docentes que atendam a três eixos principais, conforme apontado por Freitas e Molina (2012): docência multidisciplinar e atuação em contextos educativos escolares e comunitários.
- 3- Os movimentos sociais, principalmente os vinculados à Via Campesina<sup>21</sup> (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Agricultores Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), lutam pela implantação de uma Educação do Campo que atenda às especificidades dos sujeitos do campo.

\_

A Via Campesina é, segundo seu site, um movimento de base de ordem internacional e nacional que agrega organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais, migrantes, sem-terra e comunidades indígenas de diferentes países Ásia, África, América e Europa. Como forma de promover a justiça social e dignidade, defende a agricultura sustentável em pequena escala. Disponível em: http://viacampesina.org/en.

- 4- As Diretrizes operacionais para Educação do Campo (BRASIL, 2002) são estabelecidas apontando a necessidade de um ensino que contemple a diversidade sociocultural dos povos do campo, a realidade do trabalho e o vínculo com a terra.
- 5- Existência de rotatividade de professores nas escolas públicas do campo, reiteradamente explícita em relatórios de pesquisas como o do INEP, em 2006, e publicado em 2007 com o título de "Panorama da Educação do Campo", que apontou como principais dificuldades à Educação do Campo: ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais, entre outros.
- 6- O artigo 28 da Lei 9394/96 aponta a adequação do ensino para os povos do campo, contudo, as realidades investigadas (2012 e 2013) em 26 municípios integrantes da Região Metropolitana de Curitiba demonstram que as escolas não adequaram seus projetos pedagógicos segundo tais indicações.
- 7- Embora tenham se ampliado as pesquisas sobre a Educação do Campo, existem lacunas que carecem de novas pesquisas. Mas, além disso, as pesquisas ainda não são conhecidas pela maioria dos professores do campo.
- 8- E, principalmente, pelo fato de que, na Região Sul, segundo os dados do PRONERA (2012), existem em torno de 34.991 famílias assentadas, as quais apresentam um índice médio de pessoas não alfabetizadas de 12,73 %. Em relação ao nível de escolaridade de 1ª a 4ª série, o índice é de 42,38% entre os assentados, e apenas 29,46 % cursaram o nível fundamental completo.

Consequentemente, alterar a realidade das escolas públicas localizadas no campo constitui um dos maiores desafios no contexto brasileiro, haja vista que a radiografia não é nada animadora. Por outro lado, tendo por base o diagnóstico, os primeiros passos foram dados nessa direção, demonstrando os pontos críticos que precisam ser superados, impondo às esferas federal, estadual e municipal reverem as concepções educacionais adotadas em sua jurisdição. Esses problemas têm evidenciado que a instituição escolar enfrenta desafios para cumprir com seu papel de mediadora dos saberes científicos, para grande parcela da sociedade.

Não obstante, observamos que, nas escolas, não são muito claros os critérios "do que é importante ou não para a constituição de efetivo processo educativo, que tipos de intervenções serão permitidos na escola, o que a escola enfim deve definir no seu PPP. Para alcançar seus objetivos de bem educar" (BORNHAUSEN; MUNARIM, 2009, p. 74).

É evidente que tais desafios atrelados à clareza de critérios no campo da educação, isto é, das intervenções educativas de modo geral não são apenas da atualidade, até porque, como apontado por Campos (2012, p. 368),

No Brasil, apenas poucos, historicamente, passaram pela experiência da vida escolar regular, viveram a experiência da formação nas mesmas condições de direito, o que significa o compartilhamento da mesma qualidade no âmbito do conhecimento, assim como das infraestruturas, equipamentos, espaços escolares etc. Só muito recentemente a experiência escolar se estendeu a ponto de abarcar percentuais significativos de crianças e jovens nas escolas primária e secundária, embora, a rigor, levando em conta o significado dos princípios da escola pública moderna, não se possa falar em "universalização", porque as experiências que os brasileiros têm hoje na escola não são equivalentes, a qualidade de modo geral da escola que se frequenta é muito diferente quando se observa a classe e grupo social de origem, a região, os bairros, no caso das cidades, para não falar nas imensas diferenças de qualidade entre as escolas da cidade e do campo. "Universalização" não se limita a todos estarem "na idade própria" na escola - o que já é uma recente e grande conquista para os setores subalternos na sociedade brasileira - mas todos deveriam estar "na mesma escola", ou seja, nas mesmas condições de qualidade ou, retornando à cidadania, na mesma condição de cidadãos universais.

Pensar que existem muitas disparidades nas escolas, em nosso país, requer ter presente que muitos educandos não têm garantido o acesso igualitário ao ensino. Sabemos que o prédio escolar não é garantia de eficiência no ensino, mas é um dos itens primeiros para que a educação escolar seja garantida a todos os cidadãos brasileiros. Se todos têm direito ao ensino, este poderia ocorrer em espaços apropriados, com pessoal qualificado para exercer as funções pedagógicas.

Ademais, a escola, de modo geral, deve ser um espaço seguro, em condições de atender os educandos, independente dos fatores econômicos. Porém, como os dados apontados anteriormente, em nossa realidade encontramos estruturas físicas de escolas bem diferenciadas, como se tivéssemos duas redes paralelas na rede pública, uma escola para ricos e outra para pobres. Como afirma Campos (2012), a escola pública é *lócus* de disputa entre grupos, atores e classes sociais.

Ainda segundo Campos (2012), respaldado em Oliveira, a demanda da universalização da Educação Básica necessita estar vinculada à garantia de qualidade em todas as escolas e não apenas ao fato de garantir matrículas para todos. Esse fato, segundo o autor, demonstra a necessidade da universalização de educação básica com qualidade para todos, pois pensar a universalização apenas segundo o ponto de vista quantitativo acaba por gerar escolas deficitárias.

É nessa perspectiva que o debate sobre a efetivação da escolarização no campo não pode ser desvinculado das contradições e regulações externas a ela, pois,

As mudanças que têm ocorrido nas políticas setoriais do Estado, em diversos países, especialmente na América do Sul, não podem ser inteiramente compreendidas, se pensadas exclusivamente como originadas nas reflexões e iniciativas de corpos técnicos do próprio aparato de Estado, mas suas origens precisam ser reconhecidas nos conflitos que têm se estabelecido ao longo dos últimos anos, entre as tentativas de implementação de políticas antipopulares, por parte de diferentes políticas de Estado e a resistência a tais políticas lideradas pelos movimentos sociais, que se têm constituído em sujeitos nessa história (CAMPOS, 2012, p. 372).

O assunto acima mencionado parece indicar que a oferta do ensino, de modo geral, em nosso país, tem origens na luta que diferentes grupos empreendem para garantir uma escola que atenda aos seus anseios, isto é, existem movimentos sociais atuando para que sejam garantidos os direitos à escolarização, como é, hoje, visível a luta por uma Educação do Campo empreendida pelos movimentos<sup>22</sup> sociais ligados à vida camponesa.

Sobre isso, nos dizeres de Gohn (2011, p. 333),

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

construção de uma sociedade democrática. Hoje em dia, suas ações são pela sustentabilidade, e não apenas autodesenvolvimento. Lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural [...]".

As características básicas dos movimentos sociais, segundo Gohn (2011, p. 336), são: "possuem

identidade, têm opositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, [...] têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a

O caráter educativo está ligado à participação, às interrogações e aos aprendizados sobre a vida, a sociedade e a política vigente, por exemplo. Desse modo, é oportuno indagar: o que entendemos sobre as regulações internas e externas que permeiam as escolas públicas localizadas no campo? Em que sentido pode ser interessante para nossos estudos essa aproximação e compreensão dos processos regulatórios e emancipatórios presentes em escolas públicas localizadas no campo?

O contato direto com algumas escolas públicas localizadas no campo, em 2012 e 2013, e, particularmente, as leituras sobre essa temática, instigaram-nos a buscar compreender e debater sobre a Educação do Campo.

Portanto, lembrando que o foco de estudo deste projeto de pesquisa foi a produção da regulação e emancipação em escolas públicas localizadas no campo, com foco no PPP, diante das realidades apontadas anteriormente, pensamos que os processos emancipatórios dependem de certa motivação, de um respaldo para serem afloradas, ou seja, defendemos a ideia de que, na escola, a rotina dos trabalhos, a fragmentação das ações e a hierarquia acabam interferindo na construção coletiva do PPP.

Por outro lado, pensamos que, para se construir coletivamente um PPP numa perspectiva emancipatória, é necessário que ocorram movimentos que "provoquem", que "desnaturalizem" a rotina vivida na cotidianidade das escolas públicas localizadas no campo.

Concordamos com a defesa de que a compreensão e os estudos sobre a Educação do Campo não podem ser analisados fora da tríade campo, políticas públicas e educação, como apontado por Caldart (2008, p. 70). A Educação do Campo nasceu de uma dinâmica histórica, e o termo campo é o primeiro da tríade, pois está ligado à ideia de um campo real e de um espaço de "lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando" (CALDART, 2008, p. 71).

Existem pontos não muito claros no interior das escolas, que carecem de compreensões, como apontado por Arroyo (2006), quando trata sobre o desenvolvimento das pesquisas efetivadas sobre a escola localizada no campo, indicando questões que poderiam ser consideradas em novos estudos:

Teríamos que pesquisar o que é mais determinante na construção de um sistema educativo e da escola. São os movimentos ideológicos? Os movimentos políticos? *Ou é o cotidiano da produção/reprodução da existência?* Das formas de trabalho, das formas de produção. Parece-me que a produção da vida e a produção da escola caminham juntas. Tornouse urgente pesquisar esse entrelaçado. Pesquisemos a que processos históricos foram atrelados a construção do sistema educacional e a da escola. As evidências sugerem que foram atreladas muito mais aos processos terra a terra, da produção da vida e da existência do que a grandes movimentos, inclusive pedagógicos. Isto me parece decisivo para pensarmos em construir um sistema educativo para o campo, em construir escola do campo (ARROYO, 2006, p.107, grifo nosso).

O autor afirma também que, nas pesquisas, não podemos esquecer os limites impostos pela estrutura da escola, que está presente na sua dinâmica, isto é,

A escola tem sua força, sua identidade, sua dureza, sua ossatura. E essa ossatura não é fácil de quebrar. Temos que pesquisá-la mais e ver, sobretudo, a ossatura de um sistema educativo encalhado, como é o sistema educativo do campo, que está igual, parece que nada passa, parece que tudo parou no tempo. Escolinha cai não cai, que não acaba de decolar. O que a amarra? Estas são questões que teremos que pesquisar (ARROYO, 2006, p.107).

Entretanto, quando temos acesso às pesquisas sobre Educação do Campo, é importante ter presente que o que vigora, segundo Fernandes (2006), em relação ao campo brasileiro, nas diferentes áreas do conhecimento, é construído a partir de dois paradigmas principais: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário.

Nesse sentido, esses paradigmas balizam as defesas empreendidas, tanto na Educação do Campo como na educação rural, pois são referências teóricas que direcionam algumas práticas pedagógicas, isto é,

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006, p. 37).

A partir do entendimento desses marcos, nosso olhar sobre a Educação do Campo parece ser possível a partir de pesquisas que apresentem dados macros e micros sobre o sistema educacional, efetivadas mediante a exploração da realidade

(escolas públicas localizadas no campo) e dos materiais disponíveis (regimentos escolares, PPPs, proposta curricular, registros e planejamentos internos das escolas).

Além disso, as regulamentações que adentram à escola muitas vezes são proposições que vêm do exterior, ou seja, são determinadas por secretarias e órgãos que quase sempre desconhecem as especificidades dos destinatários. Nesse sentido, cremos que os resultados da pesquisa podem contribuir para se (re)pensar a Educação do Campo, a partir do diagnóstico dos processos de regulação que permeiam as práticas cotidianas nas escolas localizadas no campo. Segundo os dois paradigmas destacados por Fernandes (2006), as pesquisas realizadas podem apresentar defesas vinculadas a um ou outro modelo, daí a importância de situar de onde falamos, visto que:

Os pesquisadores utilizam conceitos que expressam visões de mundo diversas e que constroem os distintos projetos de desenvolvimento do campo. Para a Educação do Campo, desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado. Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio (FERNANDES, 2006, p. 38).

Como é possível notar, embora existam diferentes concepções de mundo, também importa reconhecer, como afirma Cury (1983), a educação, enquanto instrumento de socialização de saber, nasce de diferentes *fazeres*, revelando contradições. A educação reflete uma estrutura social, contudo, *fermenta contradições*. Segundo Cury, (1983, p. 87) as ideias pedagógicas da classe dominante manifestam suas concepções de mundo via instituições pedagógicas (escolas), por meio dos "agentes pedagógicos", do "material pedagógico" e do "ritual pedagógico". É que, segundo o autor, as ideias pedagógicas dominantes são expressões da classe dirigente necessárias para manter uma hegemonia existente que tendem a ocultar a contradição e manter as relações de dominação.

Contudo, as classes subalternas possuem suas organizações culturais próprias, as quais também disseminam suas concepções de mundo, que acarretam confrontos entre "as propostas que proclamam o atendimento de necessidades globais da maioria e a ocupação restrita que de fato as dirige. O confronto se dá,

pois as classes subalternas possuem a sua concepção de mundo a partir da própria prática" (CURY, 1983, p.89).

Assim como existe contradição nas relações sociais, ocorrem idas e vindas na veiculação de uma cultura e outra, portanto é nas brechas dessa veiculação das culturas que as classes dominadas buscam suporte para reconstruir e transformar as opressões vividas na sociedade de classes, apesar das limitações, que dificultam o cultivo e a própria expansão das suas ideias e das suas concepções de mundo. Disso decorre o entendimento de que a função "civilizadora da escola" manifestada numa dimensão dupla é "ser espaço aberto à sociedade civil e de ser lugar aberto a uma racionalidade de caráter desantromorfizador", como diz Cury (1983, p. 91). Daí que a escola reproduz ideologias dominantes e, ao mesmo tempo, civiliza, possibilitando avançar e reelaborar outros entendimentos e pontos de vista diferentes dos das classes dominantes, embora na prática do dia a dia da escola pública localizada no campo nem sempre ocorre essa reelaboração. Disso resulta a importância de mediações para novos entendimentos.

Ademais, é preciso compreender a existência dessa brecha para superar as conformidades do agronegócio como única alternativa no campo. Pensamos que essa tarefa é um desafio importante no atual momento para que os povos do campo possam usufruir do direito de ter sua escola segundo a sua cultura e o seu lugar.

### 3.1 PONTOS E CONTRAPONTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na conjuntura atual, a escolarização é um fator decisivo a partir do reconhecimento de que "o conhecimento" é um diferencial para a inserção na sociedade e no mundo do trabalho, isto é, com o desenvolvimento científico e tecnológico avançado, na vida cotidiana cada vez mais é necessário o domínio de certos saberes para interagir na sociedade.

Contudo, o domínio de certos saberes, o conhecimento, e certas habilidades acaba sendo expresso/válido a partir dos diplomas e certificados, pois são aceitos como atestados que permitem afirmar se uma pessoa é apta ou não para determinados postos de trabalho na sociedade. Embora na prática nem sempre um certificado garanta o acesso ao mundo do trabalho, sem ele as chances acabam sendo menores para as parcelas menos favorecidas. Não obstante existam críticas sobre a visão da escolarização como ascensão social, no mundo do trabalho não

podemos desvincular a ideia de que, quanto mais determos conhecimentos, maiores são as condições de lutar por melhores condições de saúde, moradia, trabalho e emancipação humana.

Mészáros (1981) esclarece que os indivíduos, independentemente do tempo de permanência nas instituições educacionais formais, são induzidos a aceitar os princípios reprodutivos que orientam a sociedade; essa aceitação é relativa à posição que ocupam na ordem societária e segundo as tarefas reprodutivas que lhes são atribuídas. Desse modo, reconhecer esse joguete da lógica capitalista, de formar indivíduos para ocuparem postos segundo o mercado, só pode ser superado a partir de ações coletivas conscientes, que requerem conhecimentos enquanto "arma" para encontrar caminhos para superar essa artimanha. Isto porque "a aprendizagem é, verdadeiramente a nossa própria vida" (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Ademais, argumenta que somente uma concepção ampla de educação fornece instrumentos que podem romper com a lógica mistificadora do capital. Isto equivale a dizer que, para atingir o objetivo de uma mudança radical de sociedade, a educação deveria ser pensada para além do capital.

Essa questão aponta, inicialmente, que as interpretações sobre o conhecimento como algo em constante transformação não compactuam com a leitura de apenas um paradigma. A vida, a sociedade e a cultura são muito complexas e contraditórias para serem explicadas a partir de apenas uma visão.

Portanto, a educação formal, não deveria ser seletiva no sentido de instrumentalizar uns em detrimento de outros. A escola deveria ser para todos, o funilamento que perpassa a vida dos educandos, só aumenta o fosso entre os aptos e não aptos na sociedade capitalista. Daí a necessidade de estabelecer projetos emancipatórios no sentido de superar a regulação que carrega uma concepção tendenciosa e estreita de educação e da vida intelectual, que tem como objetivo manter um proletariado "no seu lugar" como aponta Mészáros (2008). Tão ao gosto da elite empresarial, meritocrática e tecnocrática que caba excluindo grande parcela de pessoas enquanto sujeitos de direitos, condenado-os a objetos manipulados no sistema capitalista.

A ênfase inicial permite afirmar que a ideia que se tem da escolarização que apresenta ou poderia apresentar práticas voltadas para regular ou para contribuir com a emancipação poderá ser vislumbrada através de diferentes pesquisas, que

têm como referencial as realidades das comunidades nas quais estão localizadas, bem como dos povos do campo que dela fazem parte.

Sobre essa questão, a pesquisa realizada entre 2002 e 2004 por Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010) revela um diagnóstico nada animador sobre as classes multisseriadas. A realidade das escolas localizadas na Amazônia, segundo o diagnóstico, apresenta: existência de condições de precariedade na estrutura física da escola que prejudica o processo ensino-aprendizagem; instabilidade no emprego dos professores e sobrecarga de trabalho; dificuldades em relação à organização do trabalho pedagógico, devido a várias turmas reunidas num mesmo espaço; currículo distante da realidade, do trabalho e da vida dos camponeses; elevados índices de fracasso e defasagem idade-série; pouca participação da família e comunidade na escola; e acompanhamento inexistente das Secretarias de Educação.

Consequentemente, tais questões estão ligadas a uma dúbia realidade, conforme expõe Souza (2011, p. 35),

[...] existem duas realidades político-pedagógicas presentes no campo brasileiro. Nota-se que as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino da maneira como se apresenta na realidade urbana. Não se trata de ignorar o que é ensinado nas escolas urbanas — [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo.

Essas duas realidades apontadas, expressão da contradição capital e trabalho, parecem indicar que o não atendimento às demandas da escola pública localizada no campo está atrelado ao pouco conhecimento dos princípios e das lutas para efetivação da Educação do Campo, o que reverte em práticas pedagógicas ainda voltadas à escolarização urbana, em detrimento da realidade dos povos do campo, como afirma Souza (2011), ou seja, há que se pensar a realidade das comunidades que fazem parte da escola, observar o seu entorno e valorizar seus saberes para superar a lógica de que o campo é local de atraso.

Outra tendência sobre as escolas localizadas no campo pode ser observada, quando,

A educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. A pesquisa para o agronegócio é um

importante setor para a criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua intricada cadeia de processamento de mercadorias. As grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas, institutos de pesquisas públicos, onde parte de seus profissionais e pesquisadores é formada. Ainda mantêm seus próprios institutos de pesquisa o que lhes garante importante autonomia na produção de tecnologias. A educação como política pública é fundamental para o campesinato (FERNANDES, 2006, p. 30).

Esse problema, vinculado à defesa do desenvolvimento<sup>23</sup>, com base no agronegócio na sociedade, acaba interferindo no tipo de escola ofertada. Ou seja, como denuncia Fernandes (2006), as pesquisas que enfocam o campo brasileiro, nas áreas do conhecimento, vêm sendo desenvolvidas sob o enfoque de dois paradigmas: paradigma da questão agrária<sup>24</sup> e o paradigma do capitalismo agrário<sup>25</sup>.

É por meio dos paradigmas que os cientistas e pesquisadores interpretam as realidades e procuram explicá-las (FERNANDES, 2014). Podemos complementar dizendo que as políticas sociais são construídas com base nessas interpretações, para proporem planos e projetos para o conjunto da população. Ou, ainda, os paradigmas, como diz Fernandes (2014, p. 47), "representam as visões de mundo, que contêm interesses e ideologias, desejos e determinações que se materializam através de políticas públicas nos territórios de acordo com as pretensões de classe". Desse modo, defender ou impor determinadas representações de mundo vai depender das relações de forças, de poder, dos campos de disputas e das diferentes intenções das partes interessadas.

Portanto, os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas também podem representar um desses paradigmas, visto que os governantes e as mantenedoras colocam em prática projetos que atendem a interesses de grupos que estão no poder, num determinado momento. Em todo caso, quando os profissionais, na escola do campo, não encontram suporte para resolver os problemas, e não

O paradigma da questão agrária tem como característica, como aponta Fernandes (2014, p. 48), "as lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses". Assim, as lutas contra o capitalismo como perspectiva de construir uma nova sociedade são evidenciadas pelo fato de que entendem que os problemas agrários estão contidos na estrutura do capitalismo.

-

Segundo Fernandes (2014), o desenvolvimento da agricultura não está limitado apenas ao mundo rural nem somente às questões agrárias, pois também impactam o mundo urbano, criando questões novas que tendem a ser compreendidas levando em consideração a análise da relação campo-cidade.

No paradigma do capitalismo agrário, como explica Fernandes (2014, p. 48), "as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural, o qual pode ser superado por meio de políticas que possibilitem a integração do campesinato ou "agricultura familiar" ao mercado capitalista".

encontrando mecanismos para lidar com as incertezas e crises, reproduzem as desigualdades, a partir das práticas, ofertando um ensino desvinculado da realidade do campo e dificilmente efetivam a proposta da Educação do Campo.

O Brasil agrário é por demais injusto porque 74% dos agricultores recebem somente 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agricultável, mas produzem 38% do valor bruto, é pouca terra para tantas pessoas que recebem pouco crédito e dividem o resto da riqueza produzida, ou seja, a parte que o capital permitiu que ficasse com o campesinato. Do outro lado, o agronegócio fica com 85% do crédito agrícola, controla 76% da área agricultável, produz 62% do valor bruto e emprega 26% das pessoas. É muita terra para poucas pessoas, que ficam com a maior parte dos recursos empregados na agropecuária e com a riqueza produzida e que recebem também parte da riqueza produzida pelo campesinato, por meio da renda capitalizada da terra, pois é o agronegócio que comercializa a maior parte da produção camponesa. Esse paradoxo é mais bem compreendido pela desigualdade existente na classe camponesa, que, embora contribua com a produção de 38% do valor bruto, é formada por 2 milhões de famílias que têm uma renda mensal em torno de 15 dólares e dependem de ajuda governamental, como o Bolsa Família (FERNANDES, 2013, p. 204).

Diante das disparidades reveladas nos dados sobre as questões econômicas que envolvem o setor rural, é oportuno mencionar Molina (2007, p. 4), que afirma:

Não nos é possível considerar irrelevantes as condições sócio-econômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar ou ao universo cultural que este núcleo se insere.

As perspectivas advindas de se compreender os processos regulatórios e emancipatórios em escolas públicas localizadas no campo, a partir das vozes dos sujeitos envolvidos, podem apontar caminhos para auxiliar na formulação de novos projetos, bem como na tomada de decisões sobre a oferta de cursos para professores na escola e repensar a estrutura da escola do campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2003, p. 71).

Por essa razão, é importante reafirmar a necessidade de uma formação dos professores que contemple as especificidades dos povos do meio rural para dar

conta de responder aos desafios postos em nossa sociedade. Existe uma naturalização das regulações ditando normas a serem cumpridas nas escolas públicas localizadas no campo, que prejudicam a implementação de processos que contribuam com a emancipação. Gatti (2009) afirma que leva tempo para alterar a realidade escolar justamente pelo fato de que muitas pesquisas realizadas nas academias não retornam aos locais de origem; assim, a formação de professores muitas vezes não é revista a partir dos dados apontados em diferentes estudos.

As análises e reflexões sobre a Educação do Campo e a própria escola pública localizada no campo ganham amplitude, seja por meio de estudos da temática ou políticas educacionais que contemplam os povos do campo, como é o caso da Lei 9394/96, que determina, no art. 28, que:

Na oferta de educação básica para a *população rural*, os sistemas de ensino promoverão *as adaptações necessárias* de 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, grifo nosso).

Contudo, essas determinações sobre a oferta do ensino para os povos do campo não podem ser implementadas somente "depositando" a responsabilidade aos professores para adequar o ensino às peculiaridades da vida rural; é preciso ir além, isto é, observar a infraestrutura, pensar no espaço disponibilizado para a permanência dos educandos, criar espaços para pensar o planejamento, proporcionar cursos voltados à formação dos professores. Por exemplo:

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. O curso proposto, em seus objetivos e formas de estruturação, deveria buscar a formação de educadores e educadoras compromissados com esse projeto educativo e com competência para levá-lo a cabo, com qualidade e responsabilidade social (ANTUNES-ROCHA, 2011, p. 40, grifo nosso).

Ademais, variadas críticas apontam a necessidade de formação de professores que considere as peculiaridades do contexto do campo, com destaque para as características do trabalho produtivo na terra. Segundo Souza (2010, p. 51), considerando que o campo é compreendido no conjunto das relações sociais desiguais que caracterizam o modo de produção capitalista e, especialmente, como lugar de vida e de trabalho", assim, o contexto contraditório e verdadeiro do campo deveria ser o norte na construção das propostas pedagógicas nas escolas localizadas no campo.

Isto pelo fato de que é expressivo o número de educandos matriculados nas escolas do campo, em especial os relacionados ao Ensino Fundamental (foco de interesse da pesquisa), conforme a Tabela 1, que têm o direito à escolarização voltada à sua especificidade, principalmente levando-se em consideração a realidade do campo no país.

TABELA 1 - MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL EM 2011

BRASIL	MATRÍCULA INICIAL							
2011	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL			
	Cree	che	Pré-es	scola	Anos II	niciais	Anos Fi	nais
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	2.589	4.883	45.622	2.671	2.417.575	190.950	6.168.139	277.232
Estadual Rural	256	58	7.636	41	194.958	11.691	300.033	11.594
Municipal Urbana	433.681	891.987	2.503.470	262.015	7.402.002	771.171	3.846.767	253.352
Municipal Rural	94.097	34.945	688.821	14.858	2.673.002	69.464	1.186.033	40.416
Estadual Municipal	530.623	931.873	3.245.549	279.585	12.687.537	1.043.276	11.500.972	582.594

FONTE: INEP, Censo escolar, 2011.

Diante do número de educandos matriculados no cenário nacional, como demonstrado na Tabela 1, faz-se necessário pensar a estrutura e organização das escolas em que eles permanecem durante o período de escolarização no Brasil. Nos Anos Inicias do Ensino Fundamental, nas redes municipal e estadual, temos um contingente de 12.687.537 educandos matriculados em 2011, segundo os dados do

INEP. Desses, 2.673.002 são atendidos em escolas rurais da rede municipal e 194.958 na estadual, em período parcial, o que equivale a 2.867.960 educandos matriculados nas escolas localizadas no campo no Brasil, em 2011. Consequentemente, caso não ocorram condições adequadas para o ensino esses educandos, eles correm sérios riscos de serem expropriados do direito a um ensino voltado às suas especificidades.

Em relação ao Paraná, a Tabela 2 demonstra o número de matrículas, em 2011, na rede Estadual Urbana e Municipal Rural.

TABELA 2 - MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ EM 2011

UNIDADES DA FEDERAÇÃO PARANÁ	MATRÍCULA INICIAL							
2011	E	DUCAÇÃ	O INFAN	ΓIL	EN	SINO FUI	NDAMENTAL	
	Cre	che	Pré-e	scola	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Estadual Urbana	0	0	0	0	4.740	182	622.523	13.433
Estadual Rural	0	0	363	0	2.569	0	43.460	377
Municipal Urbana	7.569	96.290	91.199	40.919	548.141	60.883	14.844	1.194
Municipal Rural	154	1.269	5.508	722	62.039	2.263	1.673	101
Estadual e Municipal	7.723	97.559	97.070	41.641	617.489	63.328	682.500	15.105

FONTE: INEP, Censo Escolar, 2011.

Observamos, a partir da Tabela 2, que a Educação Infantil e os Anos Iniciais são ofertados quase na totalidade pelos municípios, como determina a LDB 9394/96. Porém, ainda ocorre a oferta dessa etapa de ensino pelo Estado, isto é, em relação à Pré-Escola e ao Ensino Fundamental. O número de educandos atendidos nas creches, nas escolas urbanas municipais, é considerável, se comparado com as localizadas no meio rural. A creche e pré-escola são contempladas para um pequeno grupo de crianças, sendo sua oferta praticamente inexiste na área rural. No entanto, essa situação pode ser alterada a partir de 2014, com a obrigatoriedade da oferta a partir dos 4 anos<sup>26</sup>.

Segundo a nova redação incluída pela Lei nº 12.796, de abril de 2013, determina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, no título III, do Direito à Educação e do Dever de

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo dados do Censo 2011, o Paraná tem 64.608 matrículas nas escolas municipal e estadual, de período parcial, e 2.263, no integral, o que corresponde a um total de 66.871 educandos que estudam em escolas da área rural.

Os dados revelam que, se as condições físicas, pedagógicas e humanas das escolas não forem adequadas, serão os educandos os maiores prejudicados, pois a escola localizada no campo não foi construída apenas para cumprir uma demanda legal. É preciso identificar e criar mecanismos de superar os problemas específicos de cada uma das escolas, pois:

É inconcebível a existência de escolas públicas sem as mínimas condições de trabalho, ademais pelo fato de serem responsáveis pela escolarização da maioria das crianças e dos jovens do campo no Pará e no Brasil, estando garantida como direito condicional. Isso implica dizer que os direitos humanos estão sendo violados quando não garantidos aos povos do campo, o direito à educação (BARROS et al., 2010, p. 30).

Embora essa defesa esteja voltada para as classes multisseriadas, ela vale para todas as escolas localizadas no campo.

Na Folha de São Paulo de março de 2014, a partir de dados do MEC, foi mencionada a existência de 190.706 escolas no País, das quais 70.816 estão localizadas em área rural e 119.890 em área urbana. Isso corresponde, respectivamente, ao percentual de 37,1% no campo e 62,9% na urbana. Em relação às escolas com até 50 alunos nas turmas, o percentual foi de 56% nas escolas rurais e 9% na urbana. No tocante à evolução da oferta de ensino em área rural e urbana, chama atenção os dados sobre a queda, isto é, o fechamento das escolas em área rural, pois de 2003 até 2013, de 103,3 mil passou para 70,8, conforme os dados divulgados; no tocante às escolas urbanas, de 108,6 mil passou, no mesmo período, para 119,9 mil.

Esses dados indicam um número expressivo de fechamento de escolas públicas localizadas no campo. No município da Lapa, PR, o processo de fechamento de escolas também está em curso, conforme consta no Apêndice 7 (

Educar, no Art. 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. O PNE, apresenta na Meta 1, "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos."

quadro das 70 escolas fechadas na Lapa no período de 1983 até 2012). Em 1990, foram 18 escolas fechadas em virtude da nucleação, das quais 10 pertenciam à rede estadual e 8 à rede municipal, e 12 escolas municipais fechadas em 1989 (Apêndice 7). Essas escolas foram fechadas por diferentes motivos, como nucleação, melhorias na infraestrutura, etc., conforme aponta a Tabela 3.

TABELA 3 - FECHAMENTO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DA LAPA - 1983/2012

Fatores que originaram o fechamento das escolas	Nucleação (1983/2009)	Número de alunos (1989/2004)	Melhoria na estrutura e qualidade de ensino, classes unisseriadas (1985/2012)	Alteração da mantenedora/outro município (1996)	Total
Número de escolas	63	7	5	1	76

FONTE: SME/Lapa – Dados organizados pela autora.

O fechamento de escolas, principalmente pela intensa nucleação, é uma questão que tem desafiado vários setores ligados ao Movimento por uma Educação do Campo. Algumas alas percebem uma melhoria no quesito infraestrutura e a finalização das classes multisseriadas; outras, no entanto, são contrárias a essa tática política pelo fato de deslocar os educandos para outros espaços, que demandam o uso de transporte escolar. A fala<sup>27</sup> de um professor sobre a possível "junção" de sua escola com outra ilustra o assunto:

Na minha opinião, o transporte é caro, se pagar um professor aqui não fica tão caro. Contratar um professor é mais barato que o transporte. Mas se reunir com a outra escola, pode ter um número de alunos que daí pode ter um diretor. Foi feito reunião, mas os pais não aceitaram, fizeram ata. Os pais não querem mudar. Fizeram um abaixo assinado, só uma mãe queria a mudança, mas agora ela não quer mais que feche a escola, como mandar as crianças pequenininhas no transporte, sair cedo não dá (EProf8).

Além disso, em um momento que percebemos a visibilidade por meio de pesquisadores sobre a Educação do Campo, que procuram difundir as lutas e concepções, existe essa contradição do fechamento de escolas localizadas no campo.

 $<sup>^{\</sup>rm 27}$  Entrevista concedida à pesquisadora em 23 de maio de 2014.

Vale lembrar que a questão do fechamento de escolas foi alterada a partir do art. 28 da LDB N 9394/96, por meio da Lei 12.960 de 2014, acrescentando no parágrafo único desse artigo, que

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Em síntese, por meio das pontuações até o momento, é importante interrogarmos alguns elementos regulatórios presentes no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo. Neste capítulo, apresentamos um panorama geral sobre as questões ligadas à oferta da educação para os povos do campo, e salientamos situações vinculadas à infraestrutura, às condições de funcionamento das escolas, à formação de professores. Tais fragilidades muitas vezes são vistas como naturais quando se trata da escola localizada em área rural, mas a valorização dessas escolas tem sido um dos desafios ao longo da história educacional brasileira, haja vista que está ligada ao modelo de desenvolvimento capitalista.

No entanto, o campo não é lugar apenas de produção de alimentos ou matéria-prima para os mercados interno ou externo (FERNANDES, 2014), mas é lugar de moradia de pessoas de diferentes culturas, é lugar de vida. Diante disso, procuramos demonstrar, em linhas gerais, que existem obstáculos na efetivação da Educação do Campo. Objetivamos situar aspectos que condicionam e regulam a efetivação de Projetos Políticos-Pedagógicos emancipatórios voltados às escolas localizadas no campo.

Na continuidade, apresentamos um panorama do universo pesquisado, apontando aspectos gerais do município, e, na sequência, o quantitativo de escolas, educandos e professores de escolas públicas localizadas no campo.

# 4 O CONTEXTO DA PESQUISA: ESCOLAS PÚBLICAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DA LAPA

Os dados que fazem parte deste capítulo foram coletados em sites e documentos, e utilizadas fontes primárias e secundárias, além do trabalho de campo, de observação *in loco*, foi utilizado o diário de campo, a entrevista e a fotografia. As entrevistas foram realizadas com diretores, professores, educandos, pais e funcionários (merendeira e motorista), em 15 escolas públicas localizadas no campo, no município da Lapa, conforme consta na Tabela 4.

TABELA 4 - NÚMERO DE ENTREVISTADOS EM 15 ESCOLAS NO MUNICÍPIO DA LAPA EM 2013 E 2014

FUNÇÕES	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	TOTAL DO CAMPO
Coordenadoras	3	1
Diretoras	9	9
Pedagogas	2	7
Professoras	15	92
Educandos	15	1.195
Apmf	6	10
Responsável pelo educando	9	15 escolas
Merendeiras	15	15
Motoristas	2	14
Total de entrevistados	77	

As falas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Após as transcrições, foi organizado um Quadro (Apêndice 5) com os excertos das falas, que permitiram efetivar as análises, trabalho realizado no segundo semestre de 2013 (julho a outubro), e no primeiro e segundo semestres de 2014 (fevereiro a setembro), totalizando 12 meses de pesquisas. O trabalho de campo requereu agendamento nas escolas. É importante mencionar que encontramos dificuldades na coleta dos dados, em virtude da localização das escolas (algumas a mais de 70 km da sede, cujo trajeto dura em torno de 40 a 60 minutos). A pesquisadora percorreu, em um dia, mais de 400 km para ir de sua residência até a escola e retornar. O horário de funcionamento das escolas é diferente uma das outras, em função da necessidade de adequação ao transporte. Portanto, nem sempre era possível completar a pesquisa em apenas uma visita, e em todas as escolas estivemos, no mínimo, duas vezes. Além disso, acompanhamos os professores em

reuniões realizadas na própria SME. Assim, o diário de campo acabou sendo um dos instrumentos auxiliares da entrevista.

Selecionamos na entrevista um (1) representante por escola. O critério de escolha dos entrevistados esteve vinculado a: a) Ser coordenador, professor; merendeira e diretor de escola localizada no campo na rede municipal de ensino; b) Estar em efetivo exercício da função no momento da entrevista; e) Pertencer ao quadro de funcionários da SME (professor, diretor, motorista). Quanto aos alunos, estarem regularmente matriculados nas escolas, indicados pela professora do 2º e 5º anos (em 3 escolas não é ofertado o 5º ano). Em relação às merendeiras<sup>28</sup>, o critério foi trabalhar na escola localizada no campo. Quanto aos responsáveis pelo educando, foi utilizado como critério a indicação da diretora da escola de um pai participante na escola. Em relação à APMF, o critério esteve relacionado a ser o presidente ou vice-presidente. Em relação aos motoristas, foi trabalhar no transporte de alunos nas escolas localizadas no campo.

Para preservar a identidade dos entrevistados das 15 escolas pesquisadas, foram utilizadas as seguintes siglas: P-pesquisador; EC1, EC2, EC3 para os entrevistados coordenadores; EProf1, EProf2 para professores; ED1, ED2 para diretores; EP1, EP2 para pedagogos; EMt1 para motorista; EMr1 para a merendeira; ER1 para responsável pelo aluno (APM); EA1, EA2 para os alunos. Para identificar as 15 escolas visitadas, foram utilizadas as siglas: Esc1, Esc2.

## 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DA LAPA

A cidade de Lapa apresenta traços da história vinculada às lutas que ali se desenrolaram por ocasião da Revolução Federalista de 1894, conhecido como Cerco da Lapa. Segundo informações retiradas do site da Prefeitura, a origem da cidade está vinculada ao tropeirismo; foi povoada por volta de 1731, sendo considerada uma das cidades mais antigas do Estado do Paraná. Nela encontramos um Centro Histórico com características originais; ruas com paralelepípedos; réplicas de luminárias antigas, bem como construções em estilo colonial português dos séculos XVIII e XIX.

Segundo os dados do relatório Estatístico do Ipardes de 2013, a origem do município vincula-se ao desmembramento de Curitiba, e a data de instalação é 7 de

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Nas escolas municipais a contratação é terceirizada.

março de 1872. O Município da Lapa abrange uma área territorial de 2.097,751 km² e fica a uma distância da capital de 72,10 km² (IPARDES, 2013, p. 2).

FIGURA1 - MAPA DA LAPA NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA (RMC).



FONTE: Disponível em: http://www.comec.pr.gov.br/arquivos/file/mapas2013/rmc\_2013\_politico.pdf

A população do município é de 44.932 habitantes, conforme os dados da Tabela 5, das quais 17.710 residem no campo, um número significativo se comparado ao total, o que requer justamente o entendimento sobre o tipo de escolarização ofertado. Desse total, em torno de 1.370 educandos estão matriculados do pré ao 5º ano nas escolas municipais localizadas no campo, em 2014, segundo dados da SME.

TABELA 5 - POPULAÇÃO NA LAPA

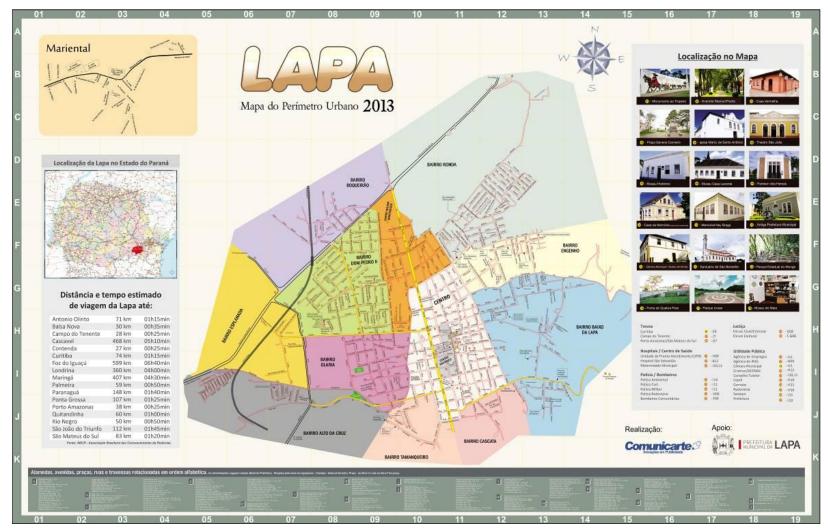
POPULAÇÃO CENSITÁRIA – SEGUNDO TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO – 2010							
TIPO DE DOMICÍLIO	MASCULINA	FEMININA	TOTAL				
Urbano	13.350	13.872	27.222				
Rural	9.296	8.414	17.710				
TOTAL	22.646	22.286	44.932				

FONTE: IPARDES, 2013.

A seguir, a Figura 2 apresenta o Mapa do município da Lapa, no qual constam fotos dos principais pontos turísticos do município.

Na sequência, como é possível observar na Figura 3, no mapa constam 69 comunidades. O município é apontado como ocupando a 7º posição em maior extensão territorial do Paraná.

FIGURA 2 - MAPA DO MUNICÍPIO DA LAPA



FONTE: COMUNICARTE- SME/Lapa, julho de 2013.

+

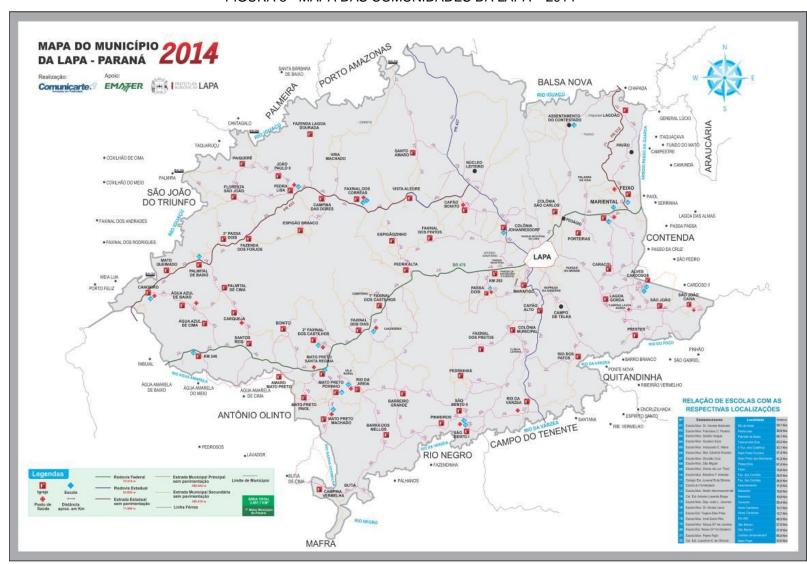


FIGURA 3 - MAPA DAS COMUNIDADES DA LAPA - 2014

FONTE: COMUNICARTE-SME/Lapa, julho de 2014.

TABELA 6 – EXTENSÃO TERRITORIAL DOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ

PARANÁ – N. DE MUNICÍPIOS: 399	EXTENSÃO TERRITORIAL
1º Guarapuava	3.117,01 Km²
2º Tibagi	2.951,57 Km²
3º Castro	2.531,50 Km²
4º Ortigueira	2.429,56 Km²
5º Prudentópolis	2.308,50 Km²
6º Cascavel	2.100,83 Km²
7º Lapa	2.093,86 Km²

FONTE: IBGE, 2010.

Outro aspecto que podemos observar no mapa (Figura 3) é que, embora constem 16 escolas, no momento são 15 escolas localizadas no campo que estão em funcionamento. Os dados já foram adequados no novo mapa refeito a partir desse (Anexo 1).

Quanto à população, podemos constatar que o número de residentes no campo é grande se comparado à população residente na área urbana. A população total no município, segundo o Ipardes, é de 44.932, dos quais 17.710 residem em área rural (Tabela 7).

Segundo o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, e, a partir desse, o relatório de 2013 do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o município da Lapa apresentou os seguintes dados, representados na Tabela 7:

TABELA 7- DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DA LAPA

População	44.932 habitantes
Densidade demográfica	22.42 habitantes por km²
Zona Urbana	27.222
Zona Rural	17.710
População Masculina	22.646
População Feminina	22.286
Número de eleitores	35.327
Grau de alfabetização do município	92,30% / 38.616,47 habitantes
Grau de Urbanização	60,58%

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,7540
Índice de Idosos	30,75%
Índice Ipardes de Desenvolvimento (IPDM)	0,6666
Produto interno Bruto per capita (PIB)	R\$ 17.332,00
Principal atividade econômica	Agropecuária

FONTE: IPARDES, 2013.

No que se refere ao ensino, no município da Lapa são contempladas as duas etapas de ensino: a Educação Básica e Superior (Tabela 8).

TABELA 8 - NÚMERO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DA LAPA, 2014

	Educação Básica						Profission. Ensino Superior			
Total de escolas no município	Creches	Educação Infantil	Ensino	rund.	Mod. EJA Isino Médio Isino Prof.		Ensino Prof.			
	Cr	Ed	Anos iniciais	Anos finais	Mo	Ensino	Ens			
	R - 0	*R- 9	R- 15	R - 0	R - 0	R - 0	R – 0			
Municipal	U - 6	U – 6	U - 11	U - 0	**U – 1	U - 0	U- 0	0		
Estadual	R - 0	R – 0	R - 0	R - 5	R - 0	R - 6	R – 0	. 0		
	U - 0	U – 0	U - 0	U - 5	*+U - 1	U - 4	U – 2			
	0	0	0	0	0	0	0	U -Universidade Aberta do Brasil – UAB		
Federal	0	0	0	0	0	0	0	R – Escola Latino- Americana de Agroecologia		
	R - 0	R – 0	R - 0	R - 0	R - 0	R - 0	R -0	0		
Particular	U - 5	U – 5	5 U-2 U-2	U - 2	U - 0	U - 2	U -0	U- Faculdade Educacional da Lapa – FAEL		
Total	11	20	28	12	02	12	02	03		

R= rural- U= urbana \* A partir de 2014.

FONTE: SME/Lapa, 2014 - Organização: A autora.

A rede de ensino do município é composta por escolas localizadas no campo e as urbanas, conforme os dados que constam na Tabela 8, e a rede municipal é a que mais tem escolas localizadas no campo (15), seguida da rede estadual (11, Fundamental e Médio), e da rede federal (1), no âmbito ensino superior. Em relação ao número de educandos matriculados em 2013, a partir dos dados constantes na Tabela 9, é possível observar que há 40% de matrículas concentradas em escolas rurais (1.195 alunos), levando-se em consideração que estudam 3.449 no geral.

TABELA 9 - TOTAL DE MATRÍCULAS EM 2013

TOTAL DE ALUNOS NA REDE MUNICIPAL	Geral	3.449
TOTAL DE ALONGO NA REDE MONION AL	Rural	1.195
	Ensino Fund.	2.962
TOTAL DE ALUNOS NA REDE ESTADUAL	Ensino Médio	1.782
TOTAL DE ALONGO NA REDE ESTADOAL	EJA	557
	TOTAL:	5.301
TOTAL DE ALUNOS NA REDE PARTICULAR		549

FONTE: SME/Lapa, 2014.

Após esse panorama geral, os dados a seguir se referem à Educação do Campo; no total funcionaram, na Lapa, 16 escolas localizadas no campo, em 2013. Os dados e fotos relativos às 16 escolas localizadas no campo no município da Lapa encontram-se nos anexos. Em 2014, o número de escolas localizadas no campo passa a ser 15. Como é possível observar na Tabela 10, as datas de início de funcionamento das escolas são bem diversas. A escola mais antiga iniciou suas atividades em 1924, e a mais nova iniciou em 2011, num assentamento. Essas escolas ofertam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Das 16 escolas, somente 5 passaram pela avaliação do IDEB, em 2011.

TABELA 10 - ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA LAPA

		INÍCIO DE			IDEB	
ESCOLA		FUNCIONA- MENTO	LOCALIDADE	ZONA	Ideb 2011	Meta 2011
01	Aloísio Leoni	1983	Alves Cardosos	Rural	***	5,7
02	Brasilino Ferreira de Almeida	1969	Faxinal dos Correas	Rural	5,9	***
03	Contestado	2011	Contestado	Rural		
04	Dirceu Batista da Luz – Tisiu	1958	Feixo – Botiatuva	Rural	4,9	4,6
05	Getúlio Vargas	1983	Palmital de Baixo	Rural		
06	Gustavo Kuss	1983	I Faxinal	Rural	-	-
07	Imaculado Coração de Maria	1983	II Faxinal	Rural	-	-
08	Irmã Santa Rita	1981	Água Azul	Rural	6,3	6,0
09	João Leopoldo Jacomel	1976	Canoeiro	Rural	-	-
10	Marechal Candido Rondon	1983	Mato Preto Povinho	Rural	-	-

		INÍCIO DE			IDEB			
ESCOLA		FUNCIONA- MENTO	LOCALIDADE	ZONA	Ideb 2011	Meta 2011		
11	Mirazinha Braga (Martim Hammersch.) <sup>29</sup>	1991	Mariental	Rural	5,6	5,2		
12	Nossa Senhora de Lourdes	1991	São Bento	Rural	***	5,0		
13	Oswaldo Cruz	1983	Mato Preto Machado	Rural	-	-		
14	Padre Feijó	1924	Johannesdorf	Rural	6,8	5,9		
15	São Miguel	1983	Passa Dois	Rural	-	-		
16	Vicente Machado	1983	Rio de Areia	Rural	-	-		

FONTE: SME/Lapa, 2013.

Na Tabela 11 é possível ver o número de educandos matriculados nas escolas públicas localizadas no campo em 2013.

TABELA 11 - RELAÇÃO DE EDUCANDOS NAS ESCOLAS RURAIS DA LAPA EM 2013

	ESCOLA		NÚM	ERO	DE E	DUC	ANDOS PO	R TURMA	S 2013
		1º	2º	30	40	5º	Classe Especial	Oficinas	Sala de Recursos
01	Aloísio Leoni	13	12	13	12	16	07	-	-
02	Brasilino Ferreira de Almeida	17	17	16	19	28	-	-	-
03	Contestado	08	06	11	11	12	-	-	-
04	Dirceu Batista da Luz – Tisiu	20	14	29	19	30	-	-	13
05	Getúlio Vargas	05	14	09	14	09	-	-	-
06	Gustavo Kuss	19	15	18			-	-	-
07	Imaculado Coração de Maria				14	15	-	-	-
08	Irmã Santa Rita	21	25	19	32	29	-	-	-
09	João Leopoldo Jacomel	09	13	18	12	13	-	-	-
10	Marechal Candido Rondon			12	09	11	-	-	-
11	Mirazinha Braga (Martim Hammersch.)	33	40	37	38	41	-	146	01
12	Nossa Senhora de Lourdes	28	26	27	30	20	05	-	-
13	Oswaldo Cruz	06	09				-	-	-
14	Padre Feijó	16	17	32	29	26	-	-	08

\_

A escola Mirazinha passou, em 2014, a ser considerada urbana, mas está previsto para que em 2015 volte a fazer parte da listagem de escolas localizadas no campo.

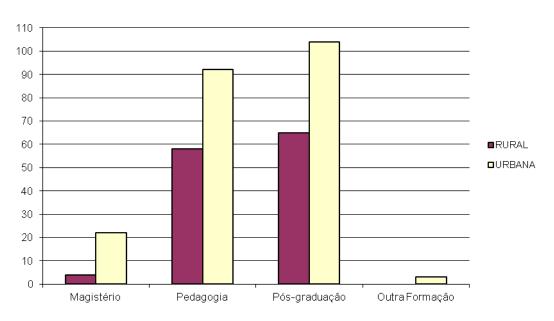
ESCOLA	NÚMERO DE EDUCANDOS POR TURMAS 2013								
	10	2º	30	<b>4</b> º	5°	Classe Especial	Oficinas	Sala de Recursos	
15 São Miguel	05	07	06	05	11	-	-	-	
16 Vicente Machado	08	10	02	03	05	-	-	-	
TOTAL RURAL	208	225	249	247	266	12	146	22	

FONTE: SME/Lapa, maio de 2013.

Pelo número de educandos matriculados nas diferentes turmas, podemos concluir que algumas escolas estão caminhando para o fechamento e, posteriormente, a nucleação. É o caso da escola Imaculado Coração de Maria, que oferta o 4º e o 5º ano, e conta com 29 educandos, e da Escola Osvaldo Guss, com o 1º e 2º ano, que conta no momento com 15 alunos nas duas turmas.

A seguir, representada pelo gráfico, a Figura 4 demonstra a proporção existente entre a formação dos professores das escolas urbanas e rurais, em que é possível observar que a maioria dos professores possui curso superior e pósgraduação *lato-sensu*.

FIGURA 4 – GRÁFICO REPRESENTATIVO DA FORMAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE MUNICIPAL, 2013



FONTE: SME/Lapa.

Conforme a Tabela 12, dos 127 professores que trabalham nas escolas localizadas no campo, 58 possuem licenciatura em Pedagogia, 65 possuem pósgraduação *lato-sensu* e 4 tem magistério, segundo informações disponibilizadas pela coordenação da Educação do Campo, em julho de 2013.

TABELA 12 - EQUIPE DOCENTE DA LAPA, 2013

ESCOLA	OLA EQUIPE DOCENTE			Ε	FORMAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE				PROFESSOR/ PEDAGOGO/ DIRETOR			
	Diretor	Pedagogo	Professor	Profiss. e Licença	Magist.	Pedag.	Pós	Outra Formação	Total	Estatutário	Extraord.	Total de Professores
Aloísio Leoni	2	0	7	1	-	4	5	-	9	8	1	9
Brasilino Ferreira de Almeida	2	0	6	0	1	3	4	-	8	7	1	8
Contestado	2	0	4	0	1	4	1	-	6	6	0	6
Dirceu Batista da Luz – Tisiu	2	2	12	1	-	7	9	-	16	14	2	16
Getúlio Vargas	0	0	5	0	1	2	2	-	5	5	0	5
Gustavo Kuss	0	0	3	0	-	-	3	-	3	2	1	3
Imaculado Coração de Maria	0	0	2	0	-	2	-	-	2	2	0	2
Irmã Santa Rita	2	1	10	0	-	-	13	-	13	9	4	13
João Leopoldo Jacomel	2	0	6	0	-	5	3	-	8	8	0	8
Marechal Candido Rondon	0	0	2	0	-	-	2	-	2	2	0	2
Mirazinha Braga (Martim Hammersch.)	2	2	17	0	-	14	7	-	21	16	5	21
Nossa Senhora de Lourdes	2	1	10	0	-	10	3	-	13	12	1	13
Oswaldo Cruz	0	0	1	0	-	-	1	-	1	1	0	1
Padre Feijó	2	1	12	0	-	4	11	-	15	11	4	15
São Miguel	0	0	2	0	-	2	-	-	2	2	0	2
Vicente Machado	0	0	3	0	1	1	1	-	3	3	0	3
TOTAL RURAL	18	7	102	2	4	58	65	0	127	108	19	127

FONTE: SME/Lapa, 2013.

Constatamos que as escolas do campo contam, na sua maioria, com professores formados em nível superior e são concursados. Na Tabela 12, também é possível verificar que são 108 professores estatutários, demonstrando que o município possui vários professores concursados atuando nas escolas localizadas no campo, e somente 19 extraordinários. Contudo, os dados parecem revelar que existe uma lacuna na formação docente no tocante às discussões sobre a questão do meio rural (condição necessária para que os profissionais da educação elaborem um PPP voltado aos povos do campo), visto que, dos 14 PPPs analisados, somente o de uma escola localizada em assentamento apresenta considerações nesse sentido. Segundo A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios da Educação do Campo, em seu art. 7º, parágrafo 2º,

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a

formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Assim, como podemos perceber, os dados indicam que essa proposição não vem sendo atendida. Em 2013, duas ações pontuais beneficiaram as escolas do campo na Lapa: uma relativa à água, com a construção do poço artesiano na Escola Getúlio Vargas (Figura 5), e a outra ação divulgada, que beneficia as escolas do campo, é a reforma dos ônibus que fazem o transporte dos educandos para as escolas do campo (Figura 6).



FIGURA 5 - POÇO ARTESIANO CONSTRUÍDO NA ESCOLA GETÚLIO VARGAS

FONTE: Portal da Prefeitura Municipal da Lapa, 2013. Disponível em: http://www.lapa.pr.gov.br



FIGURA 6 - TRANSPORTE ESCOLAR, COM ÔNIBUS REFORMADOS

FONTE: Portal da Prefeitura Municipal da Lapa, 2013. Disponível em: http://www.lapa.pr.gov.br/noticia/61/onibus-passam-por-melhorias-para-garantir-transporte-escolar-de-qualidade

O panorama do transporte escolar, em 2014, no município da Lapa está representado na Tabela 13, a seguir. A Tabela 14 apresenta o número de educandos atendidos pelo transporte escolar, segundo cada etapa de ensino, em 2014.

TABELA 13 - PANORAMA DO TRANSPORTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA LAPA EM 2014

Linhas	61 linhas - 47 terceirizadas – 14 da frota própria
Quilometragem diária	6.587 km
Alunos atendidos	3.783 alunos

FONTE: Setor de Transporte Escolar SME/Lapa, fev.2014.

TABELA 14 - EDUCANDOS ATENDIDOS NO TRANSPORTE ESCOLAR, SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO, EM 2014

EDUCANDOS/ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO	TOTAL
Pré ao 5º ano:	1386
Alunos especiais:	73
Total de aluno de 6º ao 9º ano:	1227
Total CEEBJA:	162
Ensino Médio:	635
APAE:	162
Colégio Agrícola:	190
Total	3.783

FONTE: Setor de Transporte Escolar, SME/Lapa, fev. 2014.

Em 2014, o panorama sobre o número de escolas localizadas no campo no município da Lapa se altera, pelo fato de que uma escola deixa de ser considera do meio rural, modificando os dados levantados em 2013 sobre o número de educandos, professores e de escolas que atendem aos povos do campo. Em 2013, o número de escolas era 16, em 2014 passa a ser de 15 escolas localizadas no campo. Disso resulta a necessidade de revisão de dados, os quais são apresentados na sequência. A disponibilização desses dados também favorece o entendimento da realidade dinâmica que perpassa o cotidiano escolar e, consequentemente, a (re)formulação do PPP. (Tabelas 15, 16, 17). As fotos das respectivas escolas e as características gerais constam no Anexo 2.

TABELA 15 - ESCOLAS RURAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÁREA RURAL DA LAPA, EM 2014

TOTAL RURAL MUNICIPAL							
Nº Turmas	Nº Alunos Pré	Professores Efetivos Pré					
09	135	9					

Nota: Não faz parte deste total a Escola Mirazinha Braga (Distrito de Mariental), por ser considerada, a partir de 2014, escola urbana.

FONTE: Documentação Escolar (Referência: Abr/14)

TABELA 16 – ESCOLAS RURAIS DOS ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL DA LAPA, EM 2013

	TOTAL RURAL MUNICIPAL							
Nº Turmas	Nº Alunos -	Prof	essores 30					
N° Tullilas	iv Aluilos -	Efetivos	Extraordinários					
81	1.195	74	01					

FONTE: Documentação Escolar (Referência: Nov/13)

TABELA 17 - ESCOLAS RURAIS DOS ANOS INICIAIS – ENSINO FUNDAMENTAL DA LAPA, EM 2014

TOTAL RURAL MUNICIPAL									
Nº Turmas	Nº Alunos -	Professores <sup>31</sup>							
N° Tullilas		Efetivos	Extraordinários	Temporários					
70	1.175	92	13	06					
			Total: 111						

FONTE: Documentação escolar (Referência: Ag/14)

Se compararmos o número de professores em 2013 e o de alunos, este diminuiu em função da alteração do número de escolas no município. Em 2013, eram 127 professores, ao passo que em 2014 totalizam 111, entre efetivos, extraordinários e temporários. Como já enunciamos, os dados relativos ao número de turma, alunos e professores se alteram em função da reorganização das escolas consideradas da área urbana e rural. Portanto, o quadro humano das escolas é dinâmico e, por isso, os dados quantitativos precisam ser observados e reformulados segundo o contexto político.

Na Tabela 18, a seguir, apontamos um comparativo das matrículas entre 2013 e 2014.

TABELA 18 -MATRÍCULAS EFETIVADAS NA REDE MUNICIPAL DA LAPA 2013/2014

Foram considerados nesse total os professores de turma, diretoras e pedagogas.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Foram considerados nesse total os professores de turma, diretoras e pedagogas.

	GERAL	RURAL
Número de Matrículas em 2013	3.449	1.195
Número de Matrículas em 2014	3.501	1.175

FONTE: Documentação escolar, 2014.

O número de alunos em 2013 era de 1.195, e em 2014 passou a ser de 1.175 nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas localizadas no campo. Essa diminuição se processa em função do número de escolas, como já apontamos anteriormente. Na sequência, apresentamos as escolas localizadas no campo sem direção e sem oferta de Educação Infantil (Tabela 19).

TABELA 19 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DA LAPA SEM DIREÇÃO E SEM OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EM 2014

	NOME DA ESCOLA	ANO DE ABERTURA	AUT. FUNC	LOCALIDADE	Nº TOTAL DE ALUNOS
01	Escola Rural Municipal Doutor Vicente Machado	1948	1983	Rio da Areia	25
02	Escola Rural Municipal Getúlio Vargas	1946	1983	Palmital	58
03	Escola Rural Municipal Gustavo Kuss	1956	1983	1º Faxinal dos Castilhos	53
04	Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria	1953	1983	2º Faxinal dos Castilhos	27
05	Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon	1982	1983	Mato Preto Povinho	37
06	Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz	1963	1983	Mato Preto dos Machados	12

FONTE: Documentação escolar, 2014

Das seis escolas que não contam com direção na própria escola, a Escola Rural Municipal Getúlio Vargas iniciou suas atividades em 1946, ao passo que a escola mais nova, Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondo, em 1982. Este dado chama atenção devido ao processo de nucleação destacado anteriormente. Todas as seis escolas têm autorização de funcionamento desde 1983 e atendem a um número pequeno de educandos, a exemplo da Escola Osvaldo Cruz, com

somente 12 matriculados, enquanto que na Escola Getúlio Vargas são 58. Contudo, quatro dessas escolas estão em processo de nucleação.

A Tabela 20 apresenta as escolas de campo com direção nos Anos Iniciais e Educação Infantil.

TABELA 20 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DA LAPA COM DIREÇÃO NOS ANOS INICIAIS EDUCAÇÃO INFANTIL, EM 2014

	NOME DA ESCOLA	ANO DE ABERTURA	AUT. FUNC	LOCALIDADE	Nº TOTAL DE ALUNOS	EDUC. INFANTIL
01	Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida	1962	1993	Faxinal dos Corrêas	105	12
02	Escola Municipal do Campo Contestado	2011		Assentamento do Contestado	49	
03	Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel	1976	1993	Canoeiro	70	16
04	Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz – Tisiu	1958	1993	Feixo- Botiatuva	118	14
05	Escola Rural Municipal Doutor Aloisio Leoni	1967	1993	Alves Cardosos	82	09
06	Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita	1981	1983	Água Azul	134	21
07	Escola Rural Municipal São Miguel	1970	1983	Passa Dois	86	16
08	Escola Rural Municipal Padre Feijó	1969	1983	Colônia Johannesdorf	151	27 (2 turmas)
09	Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes	1991	1991	São Bento	168	20

FONTE: Documentação escolar, 2014

Das 9 escolas que contam com direção atualmente, a mais antiga iniciou as atividades em 1958 e a mais nova em 2011. Das escolas apresentadas na Tabela 16, a que possui um número maior de matrículas é a Escola Nossa Senhora de Lourdes, que iniciou as atividades em 1991 e hoje atende a 168 educandos do 1º ao 5º ano, e 20 na Educação Infantil. A Escola Padre Feijó, por sua vez, atende a 151 educandos do 1º ou 5º anos e 27 na Educação Infantil. A propósito, esta é a única escola que conta com duas turmas de Educação Infantil.

Na sequência, a Tabela 21 apresenta um panorama das comunidades rurais atendidas por escolas.

TABELA 21 - ESCOLAS LOCALIZADS NO CAMPO/COMUNIDADES ATENDIDAS

ESCOLAS	ANO FUNC.	LOCALIZAÇÃO RURAL	APROV 2013	REP. 2013	ORG. TURMAS	IDEB 2011
Aloísio Leoni	1967	Alves Cardosos	63	3	Seriada	-
Contestado	2011	Contestado/assentamento	41	6	Seriada	-
Dirceu Batista da Luz – Tisiu	1958	Feixo – Botiatuva	113	1	Seriada	4,9
Brasilino Ferreira de Almeida	1969	Faxinal dos Corrêas	97	0	Seriada	5,9
Gustavo Kuss	1983	I Faxinal dos Castilhos	47	3	Seriada	-
Imaculado Coração de Maria	1983	II Faxinal dos Castilhos	30	0	Seriada	-
Getúlio Vargas	1983	Palmital de Baixo	54	1	Seriada	-
Irmã Santa Rita	1981	Água Azul	120	4	Seriada	6,3
João Leopoldo Jacomel	1976	Canoeiro	61	1	Seriada	-
Marechal Candido Rondon	1983	Mato Preto Povinho	36	0	ВІ	-
Nossa Senhora de Lourdes	1991	São Bento	123	9	Seriada	-
Oswaldo Cruz	1983	Mato Preto Machado	16	0	Seriada	-
Padre Feijó	1924	Johannesdorf	118	2	Seriada	6,8
São Miguel	1983	Passa Dois	33	2	Seriada	-
Vicente Machado	1983	Rio de Areia	23	02	Multi	-

FONTE: SME/Lapa, 2013.

Legenda- Localidades atendidas pelas escolas:

Assentamento do Contestado.
 Pequenos agricultores (soja, fumo, milho, feijão, frutas de caroço), pecuaristas, granjeiros, boia fria, empregados na empresa SJB (antiga Seara/Da granja)
 Remanescentes dos Quilombolas, entre outros (pequenos agricultores, empregados no comércio local, etc.)
 Faxinalenses, pequenos agricultores, empregados na SJB, boia fria, entre outros.

Quanto ao tipo de comunidades atendidas, os dados indicam que as escolas atendem a um público diversificado: educandos de assentamentos, pequenos agricultores, empregados no comércio local, faxinalenses, boias frias, entre outros residentes no campo.

A comunidade do assentamento possui atualmente 108 famílias. A área do assentamento é de 3.228 hectares. Existe uma produção diversificada de verduras em hortas tradicionais, hortas mandalas e agroflorestas. São 35 produtores que cultivam morangos orgânicos e leite para a elaboração de queijos artesanais. Como a região está localizada próxima do local onde aconteceu a Guerra do Contestado, foi escolhido o nome Assentamento do Contestado para homenagear os camponeses que participaram da batalha. Os assentados valorizam a filosofia da educação voltada para a liberdade, da agroecologia e da reforma agrária. (PORTAL DA PREFEITURA DA LAPA, 2014).

Em julho de 2014, foi organizado um mapa (Anexo 1) com as fotos das 16 escolas localizadas no campo. O mapa com os dados das comunidades já existia, mas foi solicitado solicitada a inclusão das fotos, com o objetivo de valorizar as comunidades, escolas, professores e alunos. No mapa, a listagem destacada em vermelho refere-se às escolas que estão funcionando, ao passo que as que estão em azul são as escolas estaduais. A iniciativa foi desenvolvida em meio às pesquisas realizadas no projeto OBEDUC<sup>32</sup>.

Quanto aos professores e alunos da Educação Infantil, embora não seja o foco da pesquisa, os dados permitem observar que existe um público considerável para continuidade de estudos nas escolas que ofertam do 1º ao 5º ano. Estima-se que somarão em torno de 156 educandos matriculados em 2015.

reestruturação do novo mapa em 2014.

A ideia de acrescentar as fotos surgiu da iniciativa das professoras Denise Karas, coordenadora da Educação do Campo, Rosemeri Rasmussen, coordenadora do Mais Educação na SMe, e da pesquisadora, e foi aceita pela Secretária Municipal Ana Regina, que aprovou e viabilizou a

TABELA 22 - NÚMERO DE ALUNOS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, EM 2014

ESCOLA		EDUCAÇÃO INFANTIL 2014			N°	PROFESSORES	
		Turmas Manhãs	Turmas Tarde	Total de Turmas	ALUNOS	Efetiv.	Temp.
01	Aloísio Leoni	-	1	1	09	1	
02	Brasilino Ferreira de Almeida	-	1	1	12	-	1
03	Contestado	-	-	-	-	-	-
04	Dirceu Batista da Luz – Tisiu	-	1	1	14	1	
05	Getúlio Vargas	-	-	-	-	-	-
06	Gustavo Kuss	-	-	-	-	-	-
07	Imaculado Coração de Maria	-	-	-	-	-	-
08	Irmã Santa Rita	-	1	1	21	1	
09	João Leopoldo Jacomel	-	1	1	16	1	
10	Marechal Candido Rondon	-	-	-	-	-	-
11	Mirazinha Braga (Martim Hammersch.)	-	1	1	20	1	
12	Nossa Senhora de Lourdes	-	1	1	20	1	-
13	Oswaldo Cruz	-	-	-	-	-	-
14	Padre Feijó	-	2	2	27	2	-
15	São Miguel	-	1	1	17	1	-
16	Vicente Machado	-	-	-	-	-	-
	TOTAL RURAL	-	10	10	156	09	09

FONTE: SME/Lapa, 2014.

R= rural- U= urbana \* A partir de 2014

A partir dos dados das Tabelas, é possível averiguar que o número de escolas, professores, turmas e educandos é alterado, em primeiro lugar, em função da diminuição do número de escolas na rede municipal; e, em segundo lugar, pela oferta da Educação Infantil a partir de 2014.

Estes dois aspectos permitem inferir que existem fatores alheios à comunidade escolar sobre a oferta de ensino nas comunidades rurais. O ponto positivo sobre esses fatores está relacionado à ampliação da Educação Infantil. É interessante observar, entretanto, que esses dois exemplos demonstram alterações no cotidiano escolar por meio das políticas externas às escolas. Ou seja, os fatores

reguladores das políticas promovem mudanças na organização interna do cotidiano escolar das escolas localizadas no campo, e a reorganização dos PPPs dessas escolas é induzida também por essas dinâmicas.

Levando em consideração as questões pontuadas sobre as condições das escolas apontadas no Capítulo 2, apresentamos algumas características das escolas pesquisadas.

## 4.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS 15 ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NA LAPA

Apresentamos um panorama geral que contempla 25 características principais das 15 escolas localizadas no campo, nas quais efetivamos o trabalho de campo<sup>33</sup> (Apêndice 3).

Das 15 escolas localizadas no campo:

#### 4 escolas estão em etapas de nucleação

- Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz
- Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon
   Localidade de Mato Preto
- Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria
- Escola Rural Municipal Gustavo Kuss
   Localidade de Faxinal dos Castilhos

#### 9 escolas ofertam Educação Infantil

- Escola Rural Municipal Aloisio Leoni
- Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida
- Escola Municipal do Campo Contestado
- Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel
- Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz
- Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita
- Escola Rural Municipal Padre Feijó

Os dados apresentados sobre as características gerais das escolas foram elencados a partir de observações e documentos obtidos na SME/Lapa, no decorrer da pesquisa, entre 2013 e 2014.

- Escola Rural Municipal São Miguel
- Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes

#### 6 escolas localizadas no campo não ofertam Educação Infantil

- Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria
- Escola Rural Municipal Getúlio Vargas
- Escola Rural Municipal Gustavo Kuss
- Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon
- Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz
- Escola Rural Municipal Vicente Machado

## 1 escola localizada no campo oferta educação em turno integral (Programa Mais Educação)

Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz

#### 3 escolas funcionam em período matutino

- Escola Rural Municipal Vicente Machado
- Escola Rural Municipal Getúlio Vargas
- Escola Municipal do Campo Contestado

#### 4 escolas funcionam em período vespertino

- Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz
- Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon
- Escola Rural Municipal Gustavo Kuss
- Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria

#### 8 escolas funcionam em período matutino e vespertino

- Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel
- Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita
- Escola Rural Municipal Padre Feijó
- Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz

- Escola Rural Municipal São Miguel
- Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes
- Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida
- Escola Rural Municipal Aloisio Leoni

Quanto ao período de funcionamento das escolas, ocorre nos períodos manhã, tarde e noite, como mostra a Figura 7.

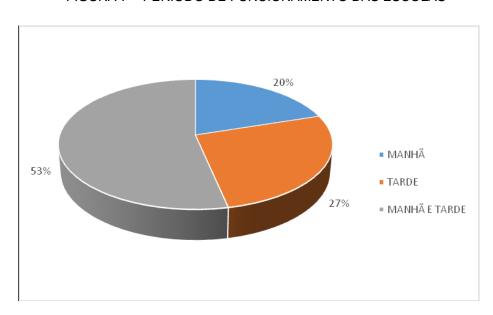


FIGURA 7 – PERÍODO DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

FONTE: SME/Lapa, agosto de 2014.

Organização: A autora, Denise T. C. Karas e Rosemeri Rasmussen.

#### Em todas as escolas utiliza-se o transporte escolar.

#### 8 escolas contam com professores da área urbana e da comunidade

- Escola Rural Municipal Aloisio Leoni
- Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida
- Escola Municipal do Campo Contestado
- Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz
- Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita
- Escola Rural Municipal São Miguel
- Escola Rural Municipal Padre Feijó
- Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes

#### 7 escolas contam com professores residentes nas comunidades

- Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria
- Escola Rural Municipal Getúlio Vargas
- Escola Rural Municipal Gustavo Kuss
- Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon
- Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz
- Escola Rural Municipal Vicente Machado
- Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel

#### 9 escolas contam com direção escolar

- Escola Rural Municipal Aloisio Leoni
- Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida
- Escola Municipal do Campo Contestado
- Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel
- Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz
- Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita
- Escola Rural Municipal Padre Feijó
- Escola Rural Municipal São Miguel
- Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes

#### 6 escolas não contam com direção

- Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria
- Escola Rural Municipal Getúlio Vargas
- Escola Rural Municipal Gustavo Kuss
- Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon
- Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz
- Escola Rural Municipal Vicente Machado

#### 3 escolas contam com pedagogas

- Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz
- Escola Rural Municipal Padre Feijó
- Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita

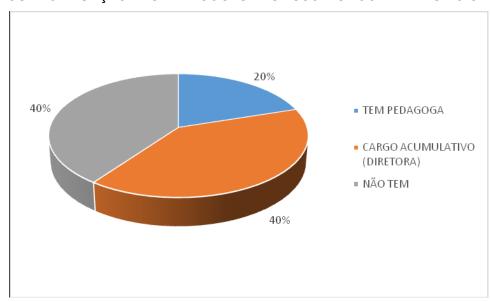
#### 6 escolas não contam com a função de pedagogas

- Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria
- Escola Rural Municipal Getúlio Vargas
- Escola Rural Municipal Gustavo Kuss
- Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon
- Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz
- Escola Rural Municipal Vicente Machado

### Em 6 escolas localizadas no campo, a função de pedagoga é acumulada pela diretora (recebe gratificação para exercer o cargo)

- Escola Rural Municipal Aloisio Leoni
- Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida
- Escola Municipal do Campo Contestado
- Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel
- Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes
- Escola Rural Municipal São Miguel

FIGURA 8 - FUNÇÃO DAS PEDAGOGAS NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO.



FONTE: SME/Lapa, agosto 2014.

Dados organizados<sup>34</sup> pela autora, por Denise T. C. Karas e por Rosemeri Rasmussen

Denise é coordenadora da Educação do Campo e Rosemeri coordena o programa Mais Educação na SME/Lapa/PR. Colaboraram na revisão e organização dos dados apresentados sobre as 15 escolas do município.

\_

#### 12 escolas contam com APMF regularizada

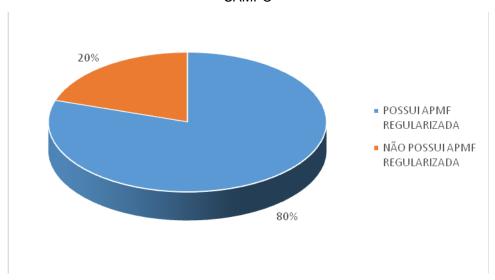
- Escola Rural Municipal Aloisio Leoni
- Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida
- Escola Municipal do Campo Contestado
- Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel
- Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz
- Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita
- Escola Rural Municipal Padre Feijó
- Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes
- Escola Rural Municipal São Miguel
- Escola Rural Municipal Getúlio Vargas
- Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon/Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz (conjunta)

(No primeiro semestre de 2014, somente 10 contavam com APMFs regularizadas)

#### 3 escolas não contam com APMFs regularizadas

- Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria
- Escola Rural Municipal Gustavo Kuss
- Escola Rural Municipal Vicente Machado

FIGURA 9 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS APMFS DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO



FONTE: SME/Lapa, agosto 2014.

Organização: A autora, Denise T. C. Karas, Rosemeri Rasmussen

15 escolas funcionam em prédios de alvenaria.

Todas as escolas possuem energia elétrica.

12 escolas localizadas no campo contam com água de poço, das quais 3 possuem poço artesiano (Contestado – Getúlio – Jacomel). Nenhuma dispõe de água tratada da Sanepar.

As 15 escolas possuem banheiros femininos e masculinos.

Todas as escolas ofertam merenda e seguem o cardápio estabelecido pelas nutricionistas municipais.

#### 8 escolas possuem internet

- Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita
- Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel
- Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz
- Escola Rural Municipal Aloisio Leoni
- Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida
- Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes
- Escola Municipal do Campo Contestado
- Escola Rural Municipal Padre Feijó

As 15 escolas localizadas no campo receberam o laboratório do Proinfo, todavia, de uma das escolas foi roubado (Vicente Machado). As escolas contam com laboratório de informática, mas nem todas possuem internet.

Considerando as pesquisas que apontam uma estrutura precária sobre as escolas localizadas no campo, como as de Molina, Montenegro e Oliveira (2009), é que apresentamos esse panorama geral, demonstrando que, no município da Lapa, alguns dados também são somados aos desafios sobre a infraestrutura das escolas, pois nem todas possuem laboratório de informática, internet e água tratada, como na maioria das escolas públicas do país.

Outra constatação é de que, como afirma Molina, Montenegro e Oliveira (2009), o processo de nucleação, aliado ao transporte escolar, vem alterando o cenário das redes de ensino no meio rural, isto é, a política de nucleação vem

modificando a característica da existência de escolas de pequeno porte no meio rural, bem como no município. Assim, somando as vozes de alguns professores no desenrolar das entrevistas, a realidade das escolas públicas localizadas no campo no município passou por alterações, que hoje contam com infraestruturas melhores se comparadas a anos atrás.

As questões apontadas sobre as características das escolas pesquisadas expressam marcas comuns em vigor em nosso país, como escolas em etapas de nucleação (embora a comunidade escolar tenha se manifestado a favor), os professores dessas escolas são de área urbana e rural, demonstrando que nem todos mantêm vínculo com as comunidades atendidas, bem como pelo fato de serem escolas com número pequeno de alunos, somente três contam com atendimento pedagógico na própria escola, isto com pedagoga atuando no período escolar.

As características das escolas podem potencializar ou não processos emancipatórios na medida em que dependem de como são conduzidas as ações no interior dessas. A infraestrutura se constitui como importante elemento na manutenção de processos regulatórios: como distância, falta de serviços básicos, por exemplo, mas não são determinantes em vista de que são os sujeitos coletivos que imprimem as marcas ou elementos emancipatórios nos projetos, desde que tenham clareza na concepção que defendem e da política adotada na escola e no próprio município.

Exemplo disso é que, até 2013, os professores dessas escolas não haviam participado de debates sobre Educação do Campo e mantinham um PP sem levar em consideração a comunidade. Contudo, a partir da inserção em estudos sobre a Educação do Campo passam a reelaborar os projetos de suas escolas, buscando reconhecer suas comunidades.

Esse panorama é importante na medida em que contextualizamos o local onde foi realizado o trabalho de campo. Na continuidade, relataremos as vozes dos professores e as análises que permitem compreendermos como os processos regulatórios e emancipatórios são produzidos na construção dos PPPs.

# 5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DA LAPA

Tendo em vista que a questão principal dessa etapa de análise é ressaltar as contradições regulatórias e emancipatórias presentes nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas públicas localizadas no campo, apresentamos os dados obtidos em 15 escolas públicas localizadas no campo no município da Lapa.

Como já anunciado, foram realizadas 77 entrevistas com professores, diretores, educandos, APMF, pedagogas, merendeiras, motorista e responsáveis pelos educandos. Vale mencionar que, no trabalho de campo e oficinas, foi possível o contato e promoção de debates com todos os professores, diretores e pedagogas das escolas localizadas no campo no município da Lapa, nos anos de 2013 e 2014. Ao total, foram 12 meses de pesquisa, nos quais estivemos nas 15 escolas por mais de 2 vezes, o que enriqueceu os relatos e as análises apresentados na sequência.

#### 5.1 ENTRELAÇANDO O DEBATE SOBRE PPP E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O enfoque sobre o Projeto Político-Pedagógico possibilita uma continuidade dos estudos empreendidos no mestrado, que teve como questão principal compreender em que aspectos a elaboração do projeto pedagógico se constituiu em processo participativo nas Escolas Municipais de Ponta Grossa. A partir dessa proposição, foi realizada a pesquisa em 10 escolas municipais, em Ponta Grossa, em 2002, contemplando somente as escolas urbanas. Assim, na continuidade do processo de pesquisa com foco voltado ao PPP, enfocamos a escola pública localizada no campo.

Assim, na presente pesquisa buscamos cobrir uma lacuna existente sobre essa temática (estudo sobre o PP) que contempla as escolas localizadas no campo no município da Lapa.

Na pesquisa desenvolvida, pudemos perceber que os PPPs das escolas pesquisadas apresentaram uma característica observada na pesquisa em 2002, e que perdurou em 2013: os PPPs ainda são construídos sem a participação da grande maioria dos professores e da comunidade; em muitas escolas, o PPP permanece arquivado na sala dos diretores; existe um desconhecimento sobre o PPP por parte da maioria dos professores e da comunidade; a não utilização nos

planejamentos das aulas, entre outros. Assim, uma das defesas que empreendemos, nesse período, foi a de que:

O projeto pedagógico é um instrumento útil quando elaborado e implementado por todos para melhoria da prática pedagógica. E este só terá possibilidades de dar certo quando os profissionais de educação tiverem consciência do porquê se elabora, do porquê de sua implantação, do porquê do envolvimento de todos, enfim para quê, para quem e por quem ele é pensado e implementado. A emancipação do aluno real é a meta primeira de todo e qualquer projeto pedagógico (POLON, 2002, p. 4).

Vários fatores foram elencados pelos professores entrevistados sobre a não participação na elaboração do PPP em 2002; eles afirmaram que, para acontecer o processo participativo nas escolas, faz-se necessário que haja mais tempo para vontade, estudos, responsabilidade, que as pessoas queiram contribuir, colaboração, sintam parte essencial do processo e, ainda, comprometimento. As respostas apontam fatores de ordem interna e externa à escola, ou seja, questões de ordem institucional da mantenedora, como o tempo para estudos na própria escola, e sentir-se parte do processo, demonstrando que muitas orientações chegam na escola impostas. É o caso da elaboração do PPP num prazo muito pequeno, como ocorrido em 2002, nas escolas pesquisadas, e que acabou por tolher a participação na construção dos projetos.

Em relação aos fatores internos, são aqueles voltados a questões profissionais; como relatado, "muitos professores não se apresentavam comprometidos com as questões da prática pedagógica" e "falta colaboração", fala que está vinculada ao fato de que os professores eram chamados em horário extraescolar para realizar os estudos na elaboração do PPP, os quais muitas vezes não participavam, justamente por ser em horário contra turno.

Observamos em pesquisas acadêmicas, bem como nos encaminhamentos das semanas pedagógicas, que o PPP é valorizado e idealizado como um projeto que dinamiza a organização do trabalho pedagógico, quando é construído no coletivo. Porém, no cotidiano de muitas escolas não é aproveitado como deveria e acaba sendo o "documento obrigatório instituído por lei".

Este fato foi constatado em diferentes momentos de trabalho de campo realizado por Polon e Marcoccia, em 2012, embora a situação esteja sendo revista a partir da implementação do projeto OBEDUC 2 em alguns municípios da região metropolitana de Curitiba, como é o caso da reestruturação dos PPPs em Tijucas do

Sul, pelo coletivo dos professores, como relatado por Cruz (2013), em sua dissertação de mestrado. Em sua pesquisa, Cruz expõe os momentos de reestruturação do PPP e todo o processo, a partir dos estudos iniciais, a pesquisa do entorno das comunidades e o envolvimento da comunidade escolar, demonstrando que é possível para os professores, juntamente com a comunidade, desenvolverem um planejamento coletivo.

Em todo caso, parece que o interesse e envolvimento – observado no testemunho teórico-prático de Cruz – na verdade demonstram que a reestruturação não partiu do chão da escola, mas foi uma proposta da pesquisadora, que integra o Observatório da Educação do Campo, o que comprova em partes a tese que defendemos de que, na escola, é preciso uma mobilização exterior para ocorrer alterações no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo.

Por essa razão, é importante frisar que, no cotidiano da escola, acontecem situações que se tornam rotineiras e fragmentadas, as quais, por sua vez, podem ser mobilizadas por diferentes determinantes. E, assim, das intervenções ou interrogações emergem práticas diferentes na escola, sejam positivas ou negativas.

Em palestra realizada em Ponta Grossa (2013), sobre PPP nas escolas do campo, Souza (2013) argumenta que "o PPP é a expressão da organização coletiva do trabalho pedagógico da escola", e não se pode apenas indicar o PPP como um documento; em outros termos, os professores precisam superar a visão limitada ao atribuir a denominação de "documento", porquanto o PPP é mais do que isso.

Um dos marcos na legislação educacional sobre a obrigatoriedade de construção e implementação do PPP enquanto direcionador da prática pedagógica é estabelecido em 1996, a partir da promulgação da Lei 9394/96, nos artigos 12,13,14, que determina essa elaboração pelo coletivo escolar. Consequentemente, pensar um Projeto Político-Pedagógico nas escolas públicas do campo requer ter presente que a preocupação primeira vincula-se à formação humana (CALDART, 2004, p. 18).

Assim, as características essenciais do PPP poderiam ser pensadas a partir das considerações enfatizadas por Caldart (2004):

- 1- Formação humana vinculada a uma concepção de campo;
- 2- Realidade particular dos camponeses;
- 3- Educação do povo do campo e não para o povo do campo;
- 4- Materialidade de origem Movimentos sociais;

- 5- Experiências significativas de resistência e de luta política;
- 6- Diálogo com a teoria pedagógica, concepção de ser humano;
- 7- Qualidade na oferta da educação que valorize a pessoa como sujeito de direito:
- 8- Promova a mobilização e organização;
- 9- Fortaleça a identidade cultural dos povos do campo;
- 10- Ações pedagógicas em sintonia com a dinâmica social do campo;
- 11- Matriz formadora vinculada ao trabalho e à cultura;
- 12- Dimensão de projeto coletivo;
- 13- Formação e valorização dos professores, dos educadores que possibilitam atuar em espaços educativos diversos;
- 14- Vínculo da escola com outros espaços.

Além disso, pensar as características do PPP da escola do campo requer "uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processes de socialização" (CALDART, 2004, p.40). Todavia, é necessário também que "a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados [...] não seja aleatória", haja vista que isso ajuda na construção da visão de mundo, o que permite cultivar sua identidade com a terra. Assim, a escola cumpre com seu papel de socialização e produção dos diferentes saberes.

Na intenção política e pedagógica do PPP da escola pública localizada no campo, o cultivo de identidades dos educandos será mais significativo se forem observados os seguintes aspectos, segundo Caldart (2004): autoestima; memória; resistência cultural e militância social.

Diante de tais desafios, as reflexões e os encaminhamentos para a construção do PPP "podem ajudar a passar de intenções a alternativas concretas", conforme propõe Caldart (2004, p. 49).

Como aponta Veiga (1998, p. 2),

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Consequentemente, isto solicita e impõe estudos de práticas, de metodologias, de teorias, de pesquisas e de experiências que possibilitem a construção de um PPP das e não para as escolas públicas localizadas no campo. Portanto, trata-se de um desafio posto na atualidade aos professores/educadores e gestores envolvidos na Educação do Campo.

Num primeiro momento, para compreender as características dos Projetos Político-Pedagógicos<sup>35</sup> (Proposta Pedagógica) das escolas localizadas no campo no Município da Lapa, buscamos categorizar alguns dados que pareceram ser importantes para entendermos a regulação que condiciona tais projetos.

Necessário se faz enfatizar que analisamos as propostas pedagógicas de 15 escolas públicas localizadas no campo enquanto projeto norteador da organização do trabalho pedagógico das escolas. Como lembra Veiga (1998, p. 2), "Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária". Assim, foram estabelecidos os primeiros procedimentos de análise documental sobre as PPs das escolas públicas localizadas no campo. Após o recebimento dos mesmos, foi realizada uma leitura, cujo objetivo era extrair informações que permitissem coletar algumas características dos Projetos Pedagógicos (Quadro 3)

#### QUADRO 3 - ROTEIRO DE ANÁLISE

- 1- Quais referenciais da Educação do Campo são utilizados nas PPs?
- 2- Quais são os projetos desenvolvidos nas escolas?
- 3- Existe ênfase no perfil da comunidade?
- 4- Existe uma padronização nas PPs?
- 5- Em que ano foram construídos as PPs?

FONTE: A autora, 2013.

\_

Na rede municipal de ensino da Lapa, optou-se por construir a Proposta Pedagógica e não um Projeto Político-Pedagógico. Assim, utilizamos a expressão Proposta Pedagógica na continuidade da pesquisa. Segundo consta na página do NRE Metropolitana Sul, a PP é menos ampla do que um PPP. Diante de indagações sobre a diferença entre um PPP e uma PP, a Deliberação N.º 014/99 do CEE/PR explicita que a Proposta Pedagógica "por constituir-se em elemento orientador e, ao mesmo tempo, coordenador das ações da comunidade escolar, [...] não se compõe de um conjunto de projetos individuais realizados por professores, ou de um plano elaborado em conformidade com as normas técnicas" (p.7). "Ao pretender-se que a proposta pedagógica norteie a ação educativa escolar é bom ter claro que ela explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e os modos de implementação e avaliação da escola".

Essas cinco questões balizaram a análise preliminar, que resultou no primeiro olhar para adentrar nas escolas. Num primeiro momento, foi solicitado, em maio de 2013, à coordenação da Educação do Campo os Projetos Pedagógicos. Recebemos, via e-mail, 6 (seis) PPs, do total de 15 (quinze) escolas localizadas no campo. Fomos informados de que muitas escolas estavam sem a PP naquele momento em virtude da mudança de gestão na SME. Os outros 9 projetos foram consultados na própria SME.

Assim, destacamos que foram analisados 6 PPs em 2013 e 9 foram analisados em 2014, na própria SME. Para essas análises, utilizamos uma ficha (Apêndice 2), que possibilitou extrair os dados apresentados na sequência.

Na sistematização dos dados, organizamos o Quadro 4.

QUADRO 4 - DADOS SOBRE AS PPS DAS ESCOLAS DO CAMPO

PROPOSTA PEDAGÓGICA	ANO	REFERÊNCIA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO	ÊNFASE AO PERFIL DA COMUNIDADE NA PP
Escola Rural Municipal Padre Feijó Ensino Fundamental (1927)	2007	Não consta	Os alunos desta escola são filhos de agricultores e de trabalhadores rurais. Seus pais, na maioria, possuem apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental e alguns são analfabetos funcionais. (p.6)
Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita	2007	Não consta	Não consta
Escola Rural Municipal Dr. Aloísio Leoni Ensino Fundamental	2007	Não consta	Clientela formada por filhos de agricultores e pecuaristas, de trabalhadores no campo. (p.10)
Escola Municipal do Campo Contestado	2011	Consta	Está localizada num assentamento.
Escola Rural Municipal Gustavo Kuss	2001	Não consta	Está localizada no 2º Faxinal dos Castilhos, comunidade pequena, onde todas as pessoas trabalham na lavoura. São poucos os alunos que após a 4ª série continuam os seus estudos, devido à falta de condução para o transporte até a escola de 5ª a 8ª série. (p. 11)
Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel	2008	Não consta	Os alunos desta escola são filhos de agricultores e de trabalhadores rurais. Seus pais, na maioria, possuem apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental e alguns são analfabetos funcionais.
			A escola recebe alunos das localidades de Canoeiro, Água Azul de Cima, Água Azul de Baixo e Mato Queimado, que utilizam o transporte escolar para se deslocarem de casa para a escola e vice-versa.

FONTE: A autora, 2013.

Em 2013, na análise de 6 (seis) Propostas Pedagógicas das escolas rurais do município da Lapa, constatamos que apresentam características muito semelhantes, pois todas enfocam uma tendência pedagógica vinculada ao aprender a conhecer<sup>36</sup>; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser, como princípios do fazer pedagógico.

Essa tendência está relacionada ao capitalismo agrário e não à Educação do Campo. Constitui-se, portanto, em um marco regulatório no sentido de enfocar a responsabilidade individual em relação ao sucesso ou fracasso no ensino.

Em 2014, quando analisamos as demais propostas, constatamos que 1 (uma) escola apresenta na nomenclatura "do Campo", como pode ser observado no Quadro 4, e as demais 14 escolas apresentam "rural" no nome. É importante salientar que a mudança formal do nome não garante a efetivação da Educação do Campo.

Outro item que chama atenção nas PPs é de que "A Filosofia da Escola abrange quatro pilares da Educação: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser; sendo sustentado pelo tripé da SECE: Qualidade Técnica, Ética e Humanidade" (PP Esc. Gustavo Kuss, 2001).

Ou, ainda,

Os quatro pilares que sustentam a Educação: "Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Conviver, assumem o compromisso com a aprendizagem, formam uma grande família escolar e, num espírito de cooperação e diálogo, dispostos a cooperar para o bem estar da Educação, se comprometem com o aluno para que ele encontre na Escola a resposta para suas perspectivas (PP Esc. Padre Feijó, p.4).

Em todos os PP aparecem esses pilares, filosofia que pode ser observada a partir do Relatório de Delors<sup>37</sup> (1988), que acabou influenciando as escolas na adesão de tais orientações. Consequentemente, essa filosofia não condiz com projetos emancipatórios. Explica Duarte (2001, p. 38):

<sup>36</sup> O aprender a aprender, fazer, ser são proposições advindas do Relatório Jacques Delors.

A proposição dos quatro pilares da educação está atrelada à questão da divulgação da ideia de que "Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta" (DELORS, 1998, p. 89-90).

Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

Essa filosofia que orienta as PPs está ligada à ideologia do capitalismo, segundo a qual qual o marco regulatório é a manutenção do individualismo e da competição.

Após apresentar as características gerais das Propostas Pedagógicas, comentamos alguns elementos presentes. Notamos que os princípios norteadores das ações pedagógicas listados nas 14 PPs são:

Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; Os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática; Os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (PP escolas da Lapa).

São descritos como projetos das escolas:

Projeto Escola do Campo para alunos de 4ª série, com o objetivo de conscientizar sobre o uso correto de agrotóxicos e os cuidados com a saúde:

Programa Agrinho, com a participação de todos os professores e alunos, com o objetivo de preparar as crianças para lima melhor convivência com o meio ambiente e outros aspectos de interesse de sua comunidade;

Projeto Escrevendo o Futuro, com o objetivo de oportunizar aos professores formação em produção de textos para desenvolver nos alunos competências de escrita;

Projeto Sorriso Feliz – com o objetivo de prevenir cárie dentária com bons hábitos de higiene (PP escolas da Lapa, 2008).

O Programa Agrinho<sup>38</sup> consta nos 14 PPs, assim como aparecem as mesmas parcerias com Cooperativa Agroindustrial Bom Jesus, SENAR/PR, Fundação Itaú Social/CENTEC, Secretaria Municipal de Saúde.

Em relação aos tipos de projetos desenvolvidos em escolas públicas do campo, Souza (2011, p. 29) destaca que, em algumas escolas rurais, são

O Programa Agrinho iniciou em 1995, buscando desenvolver uma proposta pedagógica que incluía os "temas transversais", ofertando material para alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. É um programa cuja meta é a "formação de uma geração mais crítica e consciente de seu papel de cidadão. Além disso, sua proposta contribui para o desenvolvimento do setor agropecuário, com base em conceitos de sustentabilidade". (Disponível em: http://www.agrinho.com.br/).

desenvolvidos projetos que não têm relação com os desafios do campo na perspectiva da emancipação, a exemplo do Programa Agrinho.

Quanto à concepção de escola, nas PPs o ensino está ancorado em diferentes perspectivas; notamos que todos seguem as mesmas etapas (fundamentação e projetos). Segundo a fala da atual coordenadora da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação, "somente foi alterado o histórico das escolas, todos são iguais"<sup>39</sup>.

Essa questão remete-nos lembrar que, na escola, muitas vezes ocorre uma ideia de que alguns modelos, advindos de outros centros, são mais corretos.

A ideia do centro funciona como uma verdade, construída com pensamentos reais ou simbólicos. O real e o simbólico se entrelaçam na construção de imagem da realidade, porque o real vira simbólico e viceversa. O centro real é a parte de um espaço geográfico que congrega bens reais e simbólicos para onde é atraída a periferia. O centro simbólico são as construções sociais elaboradas a partir da ideia de que é a verdade que se encontra no centro. De igual forma, a elaboração do conhecimento científico e tecnológico, assim como as habilidades, têm maior valor real e simbólico na medida em que se aproximam do centro, perdendo-o consecutivamente à proporção que se afastam em direção à periferia. É cientifico tudo for útil; a verdade está no centro, o útil está no centro (BONETI, 2007, p. 28).

É nítida a fragmentação e homogeneização nas PPs; a fragmentação aparece justamente na pouca vinculação com a realidade das comunidades, e a homogeneização aparece no modelo de PP, pois todos foram construídos segundo um padrão, um roteiro. Revela que foi escrito uma PP modelo, e as escolas inseriram a nomenclatura, com pequenas diferenças no histórico.

Portanto, as características observadas demonstram que as PPs são elaboradas com a força ou sob determinantes do paradigma do capital agrário, o que se apresenta como um marco regulatório de fragmentação e homogeneização que atende à educação do capital agrário.

Na escola do campo o sujeito é essencial na definição do Projeto Político-Pedagógico e na organização do trabalho pedagógico. Na escola rural, a preocupação pedagógica volta-se para o cumprimento das tarefas rotineiras impostas pelo sistema educacional, sem indagar efetivamente quem é o sujeito que está na escola e quais são as características do modo de vida local (SOUZA, 2011, p. 33).

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Entrevista concedida em julho de 2013. E reafirmado esse mesmo relato em 2014.

A proposição de Souza (2011) é esclarecedora no sentido de observar que a lógica da escola urbana se faz presente na rural, pois acaba imprimindo um projeto sem olhar para a realidade do campo. Há a lógica do Brasil urbano presente no paradigma do capitalismo agrário.

Essas questões podem estar atreladas ao condicionante de que existe uma diferença substancial entre a escola rural e escola do campo; conforme expõe Souza (2011), a principal característica da prática pedagógica nas escolas rurais é de que estas estão carregadas de ideologia urbana. Contudo, as características da prática pedagógica nas escolas do campo, segundo Souza (2011, p. 31), apresentam "uma prática pedagógica voltada para as inquietações do mundo da vida e ao aprofundamento dos conhecimentos, visando uma sociedade mais igualitária e mais participativa". Essa diferença anuncia a relação de dicotomia entre campo e cidade.

A partir dessa diferenciação, as práticas da escola rural e do campo divergem. Na escola do campo, o planejamento e o Projeto Político-Pedagógico apresentam como característica a construção coletiva e o diálogo, assim como formação continuada, retratando a realidade do campo, justamente para suprir o que muitas vezes os cursos de licenciaturas não forneceram. Contudo, na escola rural, essas características de planejamento coletivo e participativo não são levadas a cabo e, assim, a formação de professores não enfoca o debate da Educação do Campo, perpetuando a característica urbana na organização administrativa e pedagógica dessas escolas, como destacado por Souza (2011).

Nessa mesma lógica, Martins (p. 68) enfatiza que, para postular a Educação do Campo, é preciso destacar sua caracterização e sua identidade. Afirma também que é importante observar que a valorização da identidade do homem e da mulher do campo vai além da apreensão de técnicas novas no campo da agropecuária, pois, ao afirmar o acesso à educação como direito, vista como desenvolvimento das potencialidades humanas, está se proclamando um projeto societal que prima pelos valores do ser em detrimento do ter.

Em síntese, nas pesquisas de campo observamos que existe um desconhecimento por parte dos professores acerca dos princípios, concepções e legislação sobre Educação do Campo, haja vista que constatamos, por meio de relatos de diretores e professores, que não é ofertada formação pedagógica nessa perspectiva. Essa questão não é só vivenciada nas escolas investigadas, pois, como afirma Souza (2011), na formação dos professores, principalmente nas licenciaturas,

quase não é explorada a realidade do campo brasileiro e as questões agrícolas. Logo, o professor que adentra à escola do campo muitas vezes também não se apercebe dessa realidade. Desse modo, essas questões alertam para a importância do debate sobre a formação de professores da escola do campo voltada para a construção do Projeto Político-Pedagógico.

Souza (2011, p. 91) também apresenta a diferença entre as políticas da educação rural e do campo. Na educação rural, existe um ideário do Brasil urbano como centralidade nas políticas e a pauta é direcionada do governo para os povos trabalhadores; por sua vez, na Educação do Campo existe uma centralidade na "construção de uma esfera pública" e as demandas são pensadas a partir dos movimentos sociais.

Essas diferenciações são importantes para se repensar os direcionamentos encontrados nas escolas públicas do campo nos dias atuais. Assim, nem todas as PPs<sup>40</sup> têm sido construídas no coletivo, nem se diferenciam dos modelos padrão das escolas urbanas. Nos planejamentos de algumas escolas localizadas no campo, percebe-se a preocupação com o coletivo. Assim, o coletivo dos professores, às vezes, é autor e responsável pelas ações planejadas da e na escola. A característica principal é a proposição de ações construída com e não para.

Todavia, observamos uma diferenciação nas PPs de escolas localizadas em outras áreas rurais e daquelas que estão situadas em assentamento que mantêm vínculos com os movimentos sociais, dados estes que corroboram com as pesquisas realizadas por Souza:

> [...] as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizadas pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais não apresentam organização política efetiva e tendem a dar continuidade ao ensino de maneira como se apresenta na realidade urbana (SOUZA, 2011, p. 35).

Na Proposta Pedagógica analisada da escola do assentamento também se fazem presentes os mesmos princípios apontados nos projetos das outras escolas,

Ao abordarmos as PPs enquanto projeto da escola que direciona a organização do trabalho pedagógico. Como já enfatizado, nas escolas do município da Lapa, optou-se por organizar uma Proposta Pedagógica e não um Projeto Político-Pedagógico. Embora apresentem uma sistematização diferenciada, cumpre destacar que apresentam a identidade da escola.

como já enfatizamos. Além disso, a concepção de educação é a mesma que consta nas outras 13 PPs analisadas, isto é, de todas as escolas localizadas no campo:

- a) Educação para a transformação social;
- b) Educação para o trabalho e cooperação;
- c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- d) Educação que cultiva valores humanistas;
- e) Educação como processo permanente de transformação humana;
- f) Educação de compromisso com a realidade do campo (p. 6); (educação ao longo da vida, fundada nos princípios de Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser (p. 13).
- g) Dentro da escola, hoje, acreditamos ser necessária uma concepção de Educação que esteja ligada à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Sócio Interacionista. (p.15).
- h) A Escola deve transmitir com competência o conhecimento acumulado historicamente, independente das condições sociais de sua clientela, relacionando a teoria com a prática. (p.14). (Lapa, Proposta Pedagógica, 2011)

Se compararmos o princípio da letra f (4 pilares da educação) com o da letra g (concepção ligada à pedagogia histórico-crítica), notamos que são enunciados contraditórios, pois são princípios que estão voltados a um tipo de educação com princípios opostos. Por isso, afirmamos o caráter fragmentário nas propostas.

Em todo caso, o diferencial constatado na PP da Escola do Contestado em relação às outras 13 escolas é justamente trazer alguns traços vinculados à Educação do Campo, ou seja, "a Educação do Campo é mais que um projeto dentro da educação, é uma concretização da transformação da sociedade, compreendida a partir dos sujeitos que têm o campo com seu espaço de vida" (p. 7). Enfatizam na PP que "É preciso que a escola respeite a temporalidade própria de cada educando, saiba como valorizar a realidade, pois nossos educandos são do campo (com saberes próprios), são de assentamento do MST (herdeiros da identidade Sem Terra em formação)" (p. 7). Todavia, não são mencionados os projetos que são desenvolvidos na escola.

Um item significativo expresso na PP da escola diz respeito ao entendimento de sua concepção filosófica, ao apontar que o vínculo da educação para transformação social é

[...] o horizonte que define o caráter da educação no MST: um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam, a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas. O princípio da educação para a transformação social apresenta algumas características essenciais: a) Educação de classe. Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso com a classe trabalhadora. b) Educação massiva. Todos devem ter as condições para estudar. c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social. Desenvolver uma educação ligada aos objetivos, á organicidade do MST. d) Educação aberta para o mundo. Não devemos nos fechar nos limites da nossa realidade imediata. "Nada do que é humano deve nos ser estranho". e) Educação para a ação. Isto é, queremos preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática (material) da realidade. f) Educação aberta para o novo. Formar sujeitos com capacidade para ajudar construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos (PP, C, p. 16,17)

Os princípios enunciados são orientações globais do MST e também estão vinculados ao debate que Caldart (2004, p. 48) defende, isto é,

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles e que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural.

Outro ponto que chama atenção é de que os princípios do MST estão presentes:

A comunidade está constituída por 108 famílias assentadas e 23 famílias aparentadas, organizadas territorialmente e politicamente em 10 Núcleos de Base-NB. O NB é a célula organizativa de base do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST, onde as famílias que o constitui definem de forma direta os respectivos participantes nas demais estruturas organizativas, os Setores de Trabalho: Educação, Formação, Produção, Comunicação e Cultura, Finanças e Frente de Massa, sendo que tais coletivos são formados a partir da indicação de uma mulher e um homem de cada NB. Definem ainda a coordenadora e o coordenador geral, aqueles que constituem a Coordenação do Assentamento. *Tal estrutura organizativa permite então que o conjunto das pessoas esteja* 

inseridas em trabalhos organizativos no interior do Assentamento num processo de estudos, debates e tomada de decisões que perpassam as diferentes instâncias organizativas. No presente, a população Assentada constitui-se de aproximadamente 524 pessoas moradoras e de 100 pessoas (estudantes, educadores, trabalhadores) da Escola Latino Americano de Agroecologia - ELAA, com permanência parcial de 180 dias ao ano (PP 2011, C, p. 20,21, grifo nosso).

#### Os dados apontados permitem confirmar que

O Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas (CALDART, 2004, p. 36).

Comparando a PP da escola localizada em um assentamento com as 13 PPs das demais escolas, é evidente que as únicas considerações que apontam que é uma escola localizada em área rural são as que se encontram na caracterização da comunidade. Para exemplificar, trazemos um recorte dessa passagem:

A Lapa é o 4º maior município em extensão, do Estado do Paraná e tem na agricultura o ponto forte da sua economia. <sup>41</sup>Os alunos desta escola são filhos de agricultores e de trabalhadores rurais. Seus pais, na grande maioria, possuem apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental e alguns são analfabetos funcionais. Esta escola recebe alunos das localidades de Colônia Johannesdorf, Capão Bonito, Santo Amaro, Núcleo Leiteiro e Boqueirão que utilizam o transporte escolar para se deslocarem de casa para a escola e vice-versa. O nível socioeconômico e cultural dos pais dos alunos não é diferente da maioria dos brasileiros (PP Esc. P F, p. 12, grifo nosso).

Assim, concordamos com Caldart (2004, p. 48), quando afirma que

[...] precisamos nos dedicar ao estudo de didáticas e metodologias que consigam traduzir esta concepção de escola e este projeto político e pedagógico em cotidiano escolar. Há reflexões recentes sobre como acontecem os processos de aprendizagem e ensino e como se constroem os saberes especificamente escolares que, cotejadas com as práticas que nós já construímos, podem nos ajudar a passar de intenções a alternativas concretas de um trabalho pedagógico que ajuíze estas concepções e participe de fato na construção desse novo projeto de campo e de educação.

\_

Essa frase é comum em todos as propostas, com pequenas variações em sua composição. Vale lembrar que foi utilizada uma proposta modelo distribuída para todas as escolas.

O que fica evidente é que, nas 13 PPs das escolas localizadas no campo, não consta nenhuma referência à legislação ou parecer sobre Educação do Campo, diferentemente da PP da Escola do Contestado, que apresenta essas considerações.

Conforme explica Souza (2012, p. 121)

A realidade das escolas localizadas no campo ainda é dúbia. Existem algumas que já realizaram um debate sobre o Projeto Político-Pedagógico e encamparam a identidade de escola do campo; outras estão em processo de discussão e outras estão conhecendo e se aproximando da Educação do Campo. Muitos gestores municipais desconhecem o acúmulo de experiências e conhecimentos da Educação do Campo.

Sobre o trabalho educacional diante dessa realidade, apoiamo-nos em Mészáros (2008, p. 76-77), o qual afirma que:

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

O autor adverte que "Cabe a nós todos - todos, porque sabemos muito bem que os "educadores também têm de ser educados" - mantê-las de pé, e não deixá-las cair" (MÉSZÁROS, 2008, p. 77).

Os dados apontam uma fragmentação no processo de construção das PPs, pois ao consultá-las, constatamos que seguem o mesmo modelo, com pequenas diferenças, como na identificação de cada uma.

# 5.1 PPP ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: CONSTRUÇÕES E DESCONTRUÇÕES

Além das análises das 14 PPs<sup>42</sup>, também ocorreram ao longo da pesquisa trabalhos de campo e participação em oficinas de formação continuada, cujo foco esteve voltado para o debate sobre Educação do Campo, o que balizou os relatos.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> É importante lembrar que são 15 escolas situadas em área rural, porém uma não tem proposta no momento, por isso foram analisadas 14 propostas pedagógicas.

Os dados trazidos a partir da análise das PPs confirmam as questões levantadas no I Encontro para Reestruturação dos PPPs das escolas localizadas no Campo, no município da Lapa, ocorrido no dia 10 de junho de 2013, promovido pelo OBEDUC 2, para os profissionais da educação das 16<sup>43</sup> escolas localizadas no campo, num total de 115 participantes, entre professores, diretores e outros profissionais da educação.

O objetivo do encontro foi realizar uma discussão sobre Educação do Campo e problematizar a realidade pedagógica das escolas do município da Lapa, bem como iniciar os trabalhos com o intuito de reestruturar os PPPs das escolas localizadas no campo.

As atividades desenvolvidas foram: Exposição do tema Educação do Campo, Escola, PPP pela professora Dra. Maria Antônia de Souza, no período da manhã, conforme Figura 10, e oficinas no período da tarde.



FIGURA 10 - OFICINA COM PROFESSORES (2013)

FONTE: Acervo da autora.

A oficina foi organizada segundo três apontamentos principais: o que temos? O que queremos? O que fazer? a partir dos quais foi constatado o que consta no Quadro 5:

1

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> É importante lembrar que, em 2013, eram 16 escolas públicas localizadas no campo. Em 1014, esse número se altera para 15 escolas.

### QUADRO 5 - APONTAMENTOS RELATADOS PELOS PROFESSORES EM OFICINA DO ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

ESCOLA	O QUE TEMOS?	O QUE QUEREMOS?	O QUE FAZER?
Escola Brasilino Ferreira de Almeida	Temos uma proposta em que não estão incluídas todas as comunidades que fazem parte da escola. Total 11 comunidades, sendo que 5 não estão no PPP.  O histórico só relata a comunidade em que a escola está localizada.	Conteúdos que retratem a comunidade.	Incluir a realidade das 11 comunidades que fazem parte da escola. Atualizar o PPP
Escola Dr. Aloísio Leoni	Temos um PPP desatualizado, porém temos que estruturá-lo conforme a realidade.	Mudar o nome Rural para do Campo. Incluir associação. Incluir classe especial Granja (avicultura). Agricultores. Granja. Bares ao redor da escola. Clube de mães. Pastoral da criança. Posto de saúde. Igreja - religião dominante.	Atualizar o PPP
Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz	Perfil da comunidade  Os alunos desta escola estão divididos entre as famílias que trabalham na Seara (prod. alimentícios derivados de aves), em cidades vizinhas (como Araucária e Curitiba, empresas de gêneros alimentícios, hipermercado Condor), empresas de eletroeletrônicos (Electrolux), risotolândia (processo alimentos). Ainda temos famílias que trabalham para agricultores da região.  O nível socioeconômico e cultural das famílias varia entre os que trabalham em empresas e recebem salário fixo, e aqueles que recebem pelos dias trabalhados; e ainda existem famílias que vivem exclusivamente do Programa Bolsa Família e doações voluntárias.		Rever o PPP
4- Escola Rural Nossa Sr <sup>a</sup> Lurdes	PPP desatualizado, sem caracterização da comunidade.	Ver a caracterização: se Municipal-Rural ou Urbana. Denominação "do campo". Caracterização das	Arrumar o histórico da escola, valorizando cada particularidade de cada comunidade. (Nuclearização) (histórico).

ESCOLA	O QUE TEMOS?	O QUE QUEREMOS?	O QUE FAZER?
		atividades econômicas das famílias dos alunos em cada comunidade.	Prever ações pedagógicas em consonância com o regimento escolar.
		Pesquisa fotos, clube de mães, pastoral da criança, bar, correio, igrejas;	Reformular o PPP.
		Conteúdos – inserir conteúdos da classe especial, apoio pedagógico.	
		Dispor de horas durante o período letivo para realização de "grupo de estudo".	
5- Escola Rural Martim Hammerschimidt	Temos uma escola com grande diversidade cultural, alemães, italianos, polonês e afrodescendentes.	Uma escola viva, aberta, onde todos convivam aprendendo, trocando experiências,	Construir o conhecimento para além dos muros escolares e vice-versa, queremos educar para a vida
	É uma escola nucleada, onde há o confronto de cultura e valores de localidades diferentes, etnias.	ensinando entre profissionais da educação, alunos, pais e comunidade.	sempre num processo contínuo, valorizando e estimulando a cultura local, que é muito rica.
	Alunos são filhos de agricultores e boias-frias, em sua maioria, mas há também empresários, a agroecologia, que prioriza a Educação do Campo.		
	Os professores têm nível superior e pós-graduação, são efetivos no município e moram na comunidade, conhecendo a realidade local.		
	Desenvolvem projeto ambiental voltado para o campo.		
	É uma escola integral, "mais educação", que é um programa não obrigatório, porém temos 187 alunos matriculados na base comum (obrigatória) e 170 na parte diversificada (opcional).		
6- Escola Rural Municipal Padre Feijó.	Um PPP desatualizado, onde não houve a participação dos pais quando foi elaborado.	Queremos um Projeto Político-Pedagógico voltado à Educação do Campo.	Reformular o PPP contando com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Esse sintetiza a fala de todos.

ESCOLA	O QUE TEMOS?	O QUE QUEREMOS?	O QUE FAZER?
7- Escola Irmã Santa Rita	PPP desatualizado.	Definir claramente a nossa prática pedagógica, para um bom processo de aprendizagem dos alunos e enriquecer processo educacional num todo.	Nossa escola decidiu rever todo o PPP, analisando item por item, e fazer as alterações necessárias, deixando-o de acordo com a atual realidade (com base nas principais Leis e Decretos).
8- Escolas Sem direção	O PPP está desatualizado (foi elaborado em 2001).  Sem conhecimento e participação de alguns professores.  Problemas na nomenclatura das escolas; junção nas escolas.  Comunidade resistente à junção das escolas.  No decorrer desses anos algumas escolas tiveram sua estrutura modificada e outras não, e não está incluso no PPP;  O ensino de 9 anos não está incluso no PPP.  Ainda há classes bisseriadas.	Plano de carreira.  Proposta curricular adequada ao campo.  Atualização de projetos.  Atualização de salários.  Mais recursos materiais e digitais.  Reconhecimento de diferentes grupos.  Valorização dos professores.  Melhorar a estrutura e o transporte escolar.  Rever o item da educação especial.	Adaptar à realidade do lugar através de pesquisas com moradores.  \Formação em Educação do Campo.  Momentos de discussão em horário escolar.  Repensar o sistema de avaliação (aprovação e reprovação).  Na parte histórica, falar mais da identidade do sujeito.
9- Escola do Contestado e Escola Rural Jacomel	A escola tem as duas propostas: educação rural e do campo.  Proposta por conteúdos sem a contextualização da realidade.  Na Jacomel, todos os professores são formados e moram na comunidade, nascidos e crescidos.  PPP reestruturado em 2008.  Escola existe desde 1990, a partir das nucleações - 4 comunidades fazem parte.  Os professores ainda não conhecem as diretrizes de Educação do Campo.  Apenas as escolas estaduais receberam essas diretrizes, o município não distribuiu.  Na escola do Contestado há a discussão dessas diretrizes, visto que enquanto assentamento e	Adequação de materiais, visto que no campo e na cidade os livros didáticos são diferentes.  É importante ter o conteúdo voltado para o campo, porém não menosprezar quanto aos conceitos e conteúdos fracos.  Não restringir o mundo dos alunos.  Ter direito a todos os tipos de conhecimento, e adequações às vivências.  Formar profissionais dentro do local.  Dualidade existe, porém precisa ser vista como uma conquista, pois se reúnem para discutir o melhor para aquela determinada realidade.	Valorização de quem vive no campo superação do preconceito.  Reestruturação.  Valorização da realidade e trazê-las para a escola (parte histórica).  Aprofundar a discussão da Educação do Campo (solicitação).  Conhecer os documentos que direcionam a Educação do Campo.

ESCOLA	O QUE TEMOS?	O QUE QUEREMOS?	O QUE FAZER?
	movimento social as políticas são mais frequentemente discutidas (pesquisa). Nessa escola é constante as visitas de pesquisadores.  Na escola Jacomel não ocorrem visitas - está localizada à 60 km do centro da cidade, em torno de 1h15 min de carro. Estrada é boa.		

FONTE: Organizado pela autora, 2013, a partir das falas dos professores na oficina.

Os apontamentos permitem testemunhar marcos geradores da regulação nas PPs, tais como: fragmentação, desatualização, falta de vínculo com a realidade, problemas de nomenclatura, comunidade ausente na escola, desvinculada da realidade das comunidades, não participação de professores e comunidade na construção da proposta, entre outros, que são debatidos no decorrer das análises.

Fica evidente, diante dos relatos dos professores, a desvinculação da concepção da Educação do Campo nos PPPs, ou seja, desconhecerem as questões ligadas à Educação do Campo.

Diante dos apontamentos dos 9 (nove) grupos, foi organizado o relatório final, no qual elencamos nove apontamentos essenciais extraídos desses relatos:

- 1- Os professores desconheciam os debates e proposições sobre Educação do Campo, o que reforça a ideia de que, no município, as escolas são organizadas na perspectiva da escola urbana.
- 2- Afirmaram que não participaram de formação continuada sobre Educação do Campo, sendo um tema novo para todos, nos 9 grupos, o que desencadeou a solicitação de continuidade de estudos sobre Educação do Campo, das Diretrizes e da legislação apresentadas na palestra pela professora Dra. Maria Antonia de Souza.
- 3- Em relação às PPs, nos relatos dos 9 grupos, apenas um apresenta direcionamentos sobre Educação do Campo por localizar-se num assentamento. Nos relatos de 8 grupos, ficou evidente que não existe um direcionamento sobre Educação do Campo, pois desconheciam tais orientações.
- 4- Ficou claro, nas falas dos 9 grupos, a necessidade de reestruturação das PP das escolas, contemplando a realidade das comunidades na qual a escola está inserida e do referencial da Educação do Campo, pois reconheceram que os trabalhos desenvolvidos pelos moradores nas comunidades são vários, o que reforça o entendimento de que é uma tendência que ocorre não só do Brasil, mas no mundo, por conta das mudanças no campo; há menos agricultores (processos migratórios, venda e ou arrendamento da pequena e média propriedade, desistência da pequena produção agrícola que não consegue sobreviver).
- 5- Relataram sobre a nucleação em algumas escolas, e, apesar da junção de escolas e de alunos, reconheceram que na PP essa característica

não é enfatizada, demonstrando a necessidade de caracterizar a realidade das comunidades e apresentar essas características na reformulação da Proposta; a partir dessa identificação também foi revelada a necessidade de readequar os conteúdos, os quais não retratam a realidade da escola do campo. Esse propósito de caracterizar a realidade foi reconhecido entre os 9 grupos.

- Desencadeou o interesse, a motivação e necessidade na reformulação das PPs, contemplando as perspectivas voltadas à Educação do Campo.
- Todos os grupos enfatizaram que é uma PP desatualizada. Em relação ao que queremos, foi solicitada a continuidade de estudos e aprofundamentos sobre a Educação do Campo, reformulação da PP e caracterizar a comunidade/realidade.
- Muitos professores sentiram-se valorizados, pois até "essa data" não havia ocorrido uma formação voltada especificamente para suas realidades, isto é, a Educação do Campo não foi alvo de debates no município.
- Ficou evidente que, em relação à construção e revisão das PPs, os professores apresentam dúvidas e necessitam de apoio para sua reformulação (alguns professores comentaram que esperam que essa iniciativa não seja só um momento, mas que tenha continuidade), demonstrando que as ações do OBEDUC/NUPECAMP foram decisivas para essa conscientização. Como afirmou a Secretária Municipal de Educação sobre o projeto: "aceitamos esse projeto com os dois braços" (OBEDUC 2, 2013, relatório final, grifos nossos).

Quanto à questão apontada pelos professores, durante o desenvolvimento das oficinas, sobre os projetos de suas escolas estarem desatualizados, afirmando a necessidade da reformulação, certamente esse é um ponto desafiador, pois, quando analisamos as 14<sup>44</sup> Propostas Pedagógicas, percebemos que datam de 2001, 2002, 2007, 2009 e 2011, e 9 são de 2008. Todos as PPs foram readequadas em 2008 e aprovadas em 2009. Os pareceres de aprovação das 14 PPs estão arquivados no setor de documentação escolar da SME/Lapa; essa readequação ocorreu devido ao fato da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, segundo informou a documentadora<sup>45</sup> escolar.

No relato final, afirmam a inexistência de formação continuada e o desconhecimento dos encaminhamentos sobre Educação do Campo. Fica nítida a questão da não reformulação anual das PPs. Parece que um dos motivos está atrelado ao fato de que, ao ser aprovada, somente é modificada se for solicitado pelas instâncias superiores, as quais são efetivadas por meio de adendos.

Por essas razões, as contradições, existentes na escola podem ser esclarecidas, segundo o que afirma Cury (1989, p. 126):

Segundo a documentadora escolar, todos os atos legais são arquivados após a municipalização na SME, porém permanecem nos arquivos permanentemente os documentos referentes às escolas, ou seja, não se desfaz de nada. (Entrevista concedida em 15 de agosto de 2014).

 $<sup>^{44}</sup>$  É importante lembrar que são 15 escolas situadas em área rural, porém 1 não tem proposta no momento, por isso foram analisadas 14 propostas.

A educação revela o problema de toda uma estrutura social no conjunto de suas articulações. Revela de um lado uma estrutura social incapaz de promover o desenvolvimento das classes subalternas, mas ao mesmo tempo contraditória porque carrega consigo os portadores dos *fermentos da transformação* e de uma nova concepção de mundo.

Essa referência contraditória em relação à educação abre possibilidades de revisões, como é o caso da reformulação dos PPPs (projeto que a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a coordenação e professores considerou oportuna, aceitando o desafio de estudos sobre Educação do Campo com o grupo do OBEDUC, a partir de 2012).



FIGURA 11- OFICINA OBEDUC COM OS PROFESSORES, RELATOS SOBRE AS PPS. DIÁLOGO, DÚVIDAS E ENCAMINHAMENTOS. – LAPA, 2013

FONTE: Acervo da autora, 2013.

Buscando encaminhar ações futuras, após os relatos dos grupos, a professora Dra. Maria Antônia de Souza propôs sete encaminhamentos:

- Documento da Educação do Campo: há necessidade de divulgar impresso ou no modo digital para todos os professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Há necessidade de estudo dos documentos de 2002, 2008, 2010 nacionais e de 2006, 2010 estaduais.
   Lugar das comunidades nos PPPs e nas escolas. Sugere a
- 2. Lugar das comunidades nos PPPs e nas escolas. Sugere a organização de um trabalho/produção de texto coletivo em que alunos e professores constroem a história das 69 comunidades rurais que compõem o município da Lapa. Esse trabalho poderá ajudar a aprimorar os PPPs e

intensificar a participação da comunidade na escola e nas atividades educativas que valorizam identidade e cultura.

- 3. Os professores demonstram disposição para mudar o PPP e isso é fundamental.
- 4. **Nomenclatura das escolas**: importante tomar cuidado para não ficar na mera mudança de nome e deixar de lado a participação da comunidade na escola. A participação da comunidade é essencial para que haja aproximação das práticas e da gestão escolar em relação à Educação do Campo.
- 5. Formação continuada em educação é essencial para fazer avançar a Educação do Campo. É importante pensar diferentes formatos para a formação continuada, em especial os coletivos de estudos nas escolas.
- 6. Os professores apontaram a necessidade de rever a concepção de avaliação da aprendizagem. É um ponto a ser considerado no momento de rever o PPP, afinal tem muitas escolas orientando a prática pedagógica em função dos requisitos da prova Brasil e isso prejudica o processo de formação escolar formação humana.

  7. Conteúdos escolares. É fundamental ter em mente as orientações
- 7. **Conteúdos escolares**. É fundamental ter em mente as orientações nacionais, mas decidir, no momento do planejamento, sobre aspectos da localidade que podem contribuir para aprofundar os conhecimentos. (SOUZA, 2013, relatório OBEDUC)



FIGURA 12- OFICINA OBEDUC- LAPA, 2013

FONTE: Acervo da autora, 2013.

Os dados trazidos permitem afirmar que as PPs são construídas nos moldes da regulação e não da emancipação. Como apontamos no primeiro capítulo, um projeto regulação apresenta determinantes legais vindos de fora da escola; segue roteiros previamente estabelecidos; é construído sem diálogo; não se leva em conta o público escolar; e, desse modo, são os educandos e suas comunidades que têm que se adequar aos projetos escolares.

Em síntese, a rotina e a fragmentação no cotidiano das escolas acabam difundindo a homogeneização da sociedade e da cultura, promovendo um consenso sobre a ausência, a invisibilidade e a própria inexistência dos grupos e classes sociais, como é o caso da não observação das particularidades das comunidades rurais nas PPs das escolas.

A realidade advinda das análises até o momento demonstra que, sozinhos, os professores das escolas públicas localizadas no campo tendem a reproduzir projetos regulatórios em suas escolas, pela própria imposição das demandas legais que adentram às escolas. Por outro lado, como relatamos, a partir do momento que mobilizamos o coletivo de professores, estes tendem a identificar as falhas em seus projetos e observam a necessidade de estudos e reformulações nas PPs. Desse modo, na intencionalidade de explorar tais questões da pesquisa, apresentamos no próximo item tais considerações.

## 5.3 ENCAMINHAMENTOS LEGAIS SOBRE PPP DAS ESCOLAS DO CAMPO E ALGUMAS EVIDÊNCIAS

Os dados empíricos suscitam revermos alguns aportes legais que direcionam a Educação do Campo, pois sem eles comprometemos a compreensão dos processos regulatórios externos que chegam às escolas. Diante dessas questões, expomos a seguir alguns pontos essenciais da legislação atual que contempla a Educação do Campo, no que diz respeito ao PPP.

Segundo o Parecer CEE/CEB nº 1011/10, as considerações finais apontam que:

A Secretaria de Estado da Educação - SEED e os Municípios, em regime de colaboração, devem criar e implementar políticas públicas que garantam a existência e a manutenção da Educação do Campo, com qualidade. O Poder Público Estadual e o Municipal devem constituir, ampliar e fortalecer equipes de coordenação específica para o desenvolvimento das políticas de

Educação do Campo, bem como Comitês Estadual e Municipais, objetivando o acompanhamento técnico e pedagógico (p. 15).

Realmente, na maioria das SMEs existe uma coordenação do campo que atende o que consta no parecer. Contudo, no que se refere aos Comitês Estadual e dos Municípios, como preconizado, é importante lembrar que, conforme a Tese de Seganfredo (2014), o Comitê Estadual de Educação do Campo foi desativado no Paraná, acarretando o não cumprimento dessa indicação.

Quanto ao acompanhamento técnico e pedagógico das coordenações de Educação do Campo das SMEs, estes acaba sendo prejudicado pela localização de tais escolas. Conforme depoimento: "Na semana passada, realizamos um trajeto de 207 km em um dia para visitar 7 escolas, para divulgar um projeto" (Diário de campo-EC1). As coordenações fazem um trabalho diretamente nas escolas localizadas no campo, porém há de se pontuar que a distância entre a escola e a própria sede da SME acaba dificultando o trabalho de acompanhamento, bem como a dificuldade de informação via telefone, pois nem sempre existe sinal. Essas condições específicas demandam a exigência de transporte exclusivo para tal fim.

Mas, além disso,

O Governo do Estado do Paraná e os Governos Municipais, em cumprimento de suas responsabilidades com a educação, proporcionarão Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo ao Estado garantir o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (p. 15).

Esse direito vem sendo garantido às comunidades do campo; quando a escola não está localizada no meio rural, os educandos contam com o transporte para chegar à escola. Contudo, como os relatos de pesquisas apontam, existem diferentes realidades no tocante às concepções efetivadas à prática pedagógica, bem como em relação à infraestrutura e ao transporte.

Em relação aos encaminhamentos sobre o PPP, o Parecer CEE/CEB nº 1011/10 estabelece que

Os estabelecimentos de ensino, por meio de suas equipes pedagógicas, em articulação com a comunidade escolar, devem acompanhar o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, quanto à caracterização socioeconômica, política, cultural e socioambiental (PARANÁ, 2010, p.15).

Na verdade, ao analisar as 14 PPs, observamos que existe uma lacuna entre o que está prescrito e o efetivado. Uma das muitas respostas para a não contemplação desse acompanhamento parece estar inscrita no desconhecimento de tais orientações: alterações e rotatividade nas coordenações muitas vezes impõem aos que chegam um tempo para adaptações e reformulações, segundo os projetos advindos da política do governante<sup>46</sup> (estadual, municipal e federal). Além disso, esses encaminhamentos, a partir do parecer mencionado anteriormente (PARANÁ, 2010), por serem de 2010, ainda não foram incorporados nas PPs das escolas públicas localizadas no campo, embora a Lei 9394/96 aponte, no art. 28, as especificidades da educação rural.

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, grifos meus).

Como relatamos, a formação dos professores em algumas localidades, como o próprio município estudado, ainda não havia promovido estudos nessa perspectiva. Portanto, não se trata de apontar culpados, mas sim de demonstrar que se os professores desconhecem tais indicações, como irão adequar e construir um PPP que contemple as especificidades? Em virtude dos fatos mencionados, percebemos marcos regulatórios que dificultam o entendimento, apropriação e a efetivação do movimento por uma Educação do Campo no Paraná:

- 1- A formação dos professores quase não contempla nos cursos de licenciatura (grande maioria) sobre a Educação do Campo.
- 2- As regulações (leis) do ensino são alteradas e o professor que está formado há alguns anos muitas vezes desconhece essas reformulações.

entusiasmo de algumas proposições para a educação como salvadoras dos problemas; 3- O voluntarismo ideológico atrelado à busca de acabar com os "males da educação" num curto espaço de tempo. Para uma visão mais ampliada, ver Cunha (2008).

Cunha (2008, p. 121) enfatiza que existe uma política ziguezague, isto é, cada vez que ocorrem

\_

alterações nas esferas estadual, municipal e federal, a cada quatro anos, tudo muda; em alguns casos, ainda, muda antes, uma vez que alguns governantes alteram seus quadros administrativos mais de uma vez durante o seu mandato. As três causas para administração ziguezague são: 1- O eleitorismo ligado ao impacto que trazem nas urnas; 2- O experimentalismo pedagógico ligado ao entre como de administração pedagógico ligado ao entre como de actual de actual

- 3- A educação nas escolas rurais sempre foi ministrada segundo o proposto para as escolas urbanas, acarretando a homogeneização do ensino.
- 4- Novas pesquisas são divulgadas nos diferentes cursos de pósgraduação, e essas não chegam no chão da escola, dificultando aos professores questionar as suas realidades.
- 5- Os professores seguem as normas das mantenedoras e poucos questionam seus encaminhamentos, como é o caso de receber um PPP previamente formulado para cumprir uma exigência legal.

Os cinco aspectos mencionados sinalizam para a importância da formação continuada que supere parte do entendimento global da escola. Contudo, como sabemos, numa sociedade democrática e, consequentemente, numa gestão democrática da escola pública, adotar uma postura crítica ou não passa a ser tarefa individual.

Voltando aos apontamentos do parecer do CEE/CEB 1011/10, encontramos um enunciado contraditório no que se refere à infraestrutura com as condições existentes, observadas no trabalho de campo. Está explicito que:

As escolas de Educação do Campo devem ter todas as condições de infraestrutura adequadas para o funcionamento, tais como: espaços suficientes e adequados para o processo ensino-aprendizagem, equipamentos e materiais diversos, livros didáticos e de literatura, laboratórios, áreas de lazer e de desporto, em conformidade com a Proposta Pedagógica e com as necessidades dos povos do campo, respeitadas as especificidades locais (PARANÁ, 2010, p. 16).

Na verdade, muitas escolas localizadas no campo ainda apresentam uma estrutura<sup>47</sup> precária, como mencionamos na introdução do estudo: falta água, luz, bibliotecas, rotatividade de professores, problemas de transporte, entre outros.

No trabalho de campo foi observado que:

trabalho.

Sobre a questão da infraestrutura da escola, é oportuno mencionar que essa questão não é problema surgido na atualidade, segundo Souza (2014, p. 124), em "Lições da Escola Primária", o legado educacional ocorrido na transição do século XIX para o século XX, a partir de pesquisa de arquivos escolares, apontou uma precariedade nos edifícios escolares, seletividade alta no ensino primário, bem como carência de mobiliário e material didático [...] dificuldades de provimento de professores nas escolas isoladas, baixos salários dos professores e precárias condições de

- 1- Na escola denominada Esc. 8 foi constatado que as reformas efetuadas em 2011 estão com problemas, parte do corrimão já caiu e as paredes estão rachando.
- 2- Em entrevista realizada no dia 23 de maio de 2014, uma professora afirmou: "na escola tá faltando muita coisa, pode ver com a revolta dos professores. No dia a dia tem que se virar, não tem diretora, aqui a gente vai pedir ajuda pra outra professora, mas ela tá lá com os alunos dela, daí não dá" (Eprof10).
- 3- Em relação à Esc. 14, conforme anotações do diário de campo: no pátio interno da escola existia uma cobertura que caiu, construída em 2012, mas devido aos problemas na construção não resistiu ao tempo. A merendeira dessa escola comentou que isso causa dificuldades, pois, "quando chove os alunos têm que ficar na sala" (Emr14).
- 4- Na Esc. 15, em visita realizada em 6 de junho de 2014, verificamos vários problemas na estrutura física: há baldes para conter as goteiras em sala de aula e na secretaria. (DC). Nessa escola, um dos educandos assim se manifestou na entrevista: "a estrutura aqui não gosto, quando chove fica caindo água aqui, daí não é bom estudar" (A15).

Os quatro exemplos apontam para as dificuldades no cumprimento do Parecer da CEE/CEB de 2010. Analisando o mesmo parecer, especificamente sobre o PPP, encontramos que

O Projeto Político-Pedagógico deve reconhecer a especificidade das formas de viver do campo, respeitando a cultura, as características e necessidades dos que vivem e trabalham no campo. Deve garantir um programa de alfabetização de Jovens e Adultos na tarefa de eliminar o analfabetismo no campo, com uma pedagogia que esteja voltada para a promoção humana (PARANÁ, 2010, p.18, grifo nosso).

Os trabalhos de campo, na RMC de Curitiba, vêm demonstrando a quase inexistência dessas orientações nos PPPs das escolas municipais, especificamente nas PPs da Lapa, por exemplo, em que o vínculo em relação ao reconhecimento e às especificidades do modo de vida do campo não é mencionado pelo simples fato de que, como os próprios 127 professores que participaram do encontro sobre Educação afirmaram, até aquele momento (2013), no município não foram

contempladas, na formação continuada ofertada pela SME, as especificidades das escolas do campo.

Em relação às Diretrizes Operacionais Complementares da Educação do Campo de 2008, encontramos que

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

- § 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo *respeitarão as diferenças* entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.
- § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p. 2, grifo nosso).

Se observarmos a legislação voltada à Educação do Campo, podemos perceber que as regulações advindas das políticas educacionais, resolução, diretrizes, LDB, pareceres, contemplam uma educação que assegura aos povos do campo uma educação voltada aos seus interesses. Contudo, na análise a partir dos trabalhos de campo, é possível inferir que essas ainda não foram implementadas em sua totalidade nos municípios do Paraná, particularmente na Lapa. Uma das respostas a esse impasse é motivada por questões como:

A formação por si só não é suficiente, tem que ter a conscientização e a responsabilidade do professor. Não é fácil, é o que está sendo feito, reuniões e discussões procurando motivar e tirar do comodismo. Necessitase também da formação continuada, de momentos para refletir sobre a prática, para troca de experiências, informações e ideias, pois o conhecimento se dá no coletivo. Somos eternos aprendizes, precisamos sempre estar estudando, se atualizando, enquanto professor. Não podemos ficar acomodados esperando que o conhecimento venha até nós (EC2).

Exemplo disso são os relatos de professores e diretores quando apontam que não participaram de formação específica, bem como os projetos políticospedagógicos das escolas em sua maioria não retratam a Educação do Campo, a não ser nas escolas que têm ligação com os MST, como enunciado por Souza (2011) enfatizado anteriormente.

Além disso, quando perguntamos para o presidente da APMF sobre a escola, a ênfase recaiu sobre a estrutura das escolas:

- 1- Das 15 escolas, 10 possuem APMF regularizada, 5 escolas (sem direção) não possuem APMF regulamentada. (Esse dado se altera no segundo semestre de 2014. Das 15 escolas, 13 possuem APMF regularizada e 3 não ainda não dispõem dessa instância colegiada).
- 2- Dos 6 entrevistados da APMF, 2 afirmaram que estão como presidente pelo fato de nenhum pai querer assumir o cargo.
- 3- Todos reconhecem a importância da escola na comunidade.
- 4- As reclamações dos entrevistados (APMF) voltou-se para questões de infraestrutura, e ninguém reclamou da direção nem dos professores. Podemos concluir que todos reconhecem os esforços dos professores nas escolas.

Por um lado, existem fatores estruturais para uma participação mais efetiva da comunidade na escola, como a questão da distância, do fator tempo, do fator trabalho, que acabam ocasionando a ausência. Por outro lado, alguns relatos de diretores e professores evidenciam a participação da comunidade mediante o cuidado e a manutenção da própria escola. Isso revela a identificação de um certo sentimento de pertencimento e de cuidado com a escola, que é parte integrante da comunidade. A exemplificação dessa questão pode ser observada a partir da anotação do diário de campo realizada na ESC7, no dia 10 de abril de 2014.

A diretora comentou que a APMF é bem participativa. Para demonstrar isso, fez questão de mostrar a biblioteca, na qual as capas das cadeiras possuem bordados que foram feitos pela comunidade. Os livros estavam dispostos em estantes compradas pela comunidade APMF. O ambiente da biblioteca demonstra o carinho e cuidado da comunidade com a escola (Diário de campo- ESC7).

Em muitas escolas, é comum enfatizar a participação da comunidade na construção do PPP, mas, na realidade, tal participação só ocorre no preenchimento de questionários. Em contrapartida, é observado que, em algumas escolas, quando o diretor ou a coordenação apresentam o PPP, este não é debatido, pois cumpre

apenas aspectos regulatórios no sentido de informar a sua existência, como observamos na entrevista<sup>48</sup>:

- 1- A maioria não aparece durante o ano, só nas reuniões. Eles vêm para reclamar ou quando a professora chama, as brigas de criança (EMR4).
- 2- Só na faculdade falaram sobre o PPP. Na outra escola, geralmente a diretora vai passando na reunião, ela diz o que consta lá, pra conhecimento. Já tava caminhando lá quando cheguei e não ajudei a construir o PPP na outra escola (EProf 6).
- 3- Todos os professores conhecem o PPP, mas as professoras desse ano vão conhecer ainda na reunião. A comunidade conhece, a APM a gente tá falando, então todos estão conhecendo. Os pais participaram, já foi pros pais responder para explicar sobre a comunidade, os dados econômicos. No anterior não foi efetivado a participação da comunidade, como a gente espera desse (ED7).

Diante desse procedimento, é possível afirmar que ocorreu uma prática coletiva para legitimar uma orientação regulatória (exigência legal de participação dos docentes e comunidade) e não propriamente emancipatória (construído com a comunidade). Por outro lado, a distância e o tempo são fatores que dificultam o trabalho coletivo e participativo na comunidade rural, haja vista que o deslocamento dos pais em horário letivo requer deixar os trabalhos das lavouras.

Por outro lado, se as reuniões ocorrem em horário alternativo, os professores e a própria comunidade encontram as dificuldades relativas ao transporte. Desse modo, é um desafio promover a organização coletiva nas escolas localizadas no campo; trata-se de um desafio que urge ser pensado pelas mantenedoras, no sentido de propor alternativas para que as comunidades possam estar presentes em momentos de construir o PPP. Reunir pais e professores nas escolas sempre foi uma luta árdua. A APMF acaba sendo um canal de comunicação entre escola e comunidade.

Em relação aos educandos, a maioria se referiu à escola como "legal", e disseram gostar de aprender; para eles, a escola é um local que se aprende para o futuro. Apenas um educando dos 15 entrevistados comentou que não gosta da estrutura da escola, pois quando chove a goteira dificulta o estudo.

A aprovação da Resolução do CNE/CEB nº 01 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica, apresenta um conjunto de princípios visando adequar os projetos das escolas localizadas no campo, e define a identidade da escola do campo no parágrafo único:

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> Entrevista concedida à autora em 8/5/2014.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, Resolução CNE, 2002, p. 1).

Todavia, essa identidade ainda não foi incorporada em muitas escolas localizadas no campo. Em síntese, parece existir uma carência na prática pedagógica para implementar ações voltadas ao desenvolvimento de projetos que retratem, respeitem e valorizem a realidade dos povos do campo. Embora não possamos creditar essa dívida somente aos professores das escolas municipais, é imperativo rever e desenvolver ações para modificar esse quadro. Esse é um desafio posto às academias e esferas estaduais, municipais e federais.

Por essa razão, fica evidente, como aponta Mészáros (2008, p. 45), que "a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipatória radical". Mas além disso, Mészáros (2008, p. 45) denuncia que "Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir, tanto conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados".

Por isso, afirma também que

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa —ou mesmo mera tolerância- de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Segundo essa perspectiva, as soluções relativas à educação não podem (p. 45) "ser formais; elas devem ser essenciais. [...] devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida". Em outros termos, as soluções formais correm o risco de serem invertidas na esfera educacional.

Na verdade, como afirma Boneti (2007, p. 72)

[...] uma política pública, da elaboração a sua operacionalização, envolve uma rede de micropoderes, [...] contribuindo com o fortalecimento e interesses específicos de cada instância no poder. [...] as pessoas, todavia, que entram em contato com as políticas públicas no decorrer de suas

longas trajetórias, não pensam de modo uniforme, não têm a mesma interpretação de intervenção na realidade, etc.

Parece que essa proposição explica alguns dos motivos pelos quais muitas vezes não se observa a implementação de certos ditames legais na prática, como é o caso das orientações relativas à Educação do Campo nas escolas municipais que não foram incorporados nos PPPs.

Quanto aos livros didáticos, como enunciado no art. 7º - Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2008), comparando com a realidade, a partir do trabalho de campo na Lapa, a coordenadora informou que as escolas receberam duas coleções para serem distribuídas às escolas. Contudo, uma entrevistada assim se manifestou sobre o material didático:

No campo é preciso puxar mais o ensino. Se comparar com o livro que vem pra gente é bem mais fraco. Nossos alunos têm potencial, minha filha é muito chata, falta um pouco disso, eu acho que é meio fraco, não é nem pela escola é por ser esse projeto do campo, daí o livro que tá fraco (ER4, grifo nosso).

Esse detalhe nos lembra, como apontado por Mészáros (2008, p. 35),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta.

Mészáros (2008, p. 65) afirma, ainda, que o papel da educação "é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto-mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente". A exemplo do caso da escolha do livro didático, perdura o que a maioria optou: embora seja alegada a questão burocrática para decidir por uma determinada editora, isso acaba travando o que a minoria decide ser o melhor para sua escola.

É importante lembrar, como aponta Cury (1983, p. 94,95), que

As instituições pedagógicas são organizações elaboradoras e difusoras das concepções de mundo, por meio das ideias pedagógicas. [...] servindo de mediação para a concepção de mundo dominante, as ideias pedagógicas pretendem a integração do próprio sistema de dominação. De fato, esse sistema faz da educação um momento de mediação a serviço de determinadas políticas sociais. [...] há instituições cujo peso relativo é maior do que outras em sua função hegemônica, seja pela proximidade com o poder, seja pela tradição, estrutura burocrática, âmbito de extensão, grau de valoração atribuído e outras razões.

Assim, admitir essas distinções nas instituições educativas ajuda a dar suporte ao debate transformador a partir de tais indicações: difusão das concepções de mundo. Contudo, modificar as concepções de mundo da classe dominante exige capacidade e vontade de interesses ideológicos que permeiam as práticas cotidianas escolares. A capacidade de espanto e indignação, de rebeldia e inconformismo se faz presente naqueles que sofrem os efeitos dos determinantes econômicos, culturais e sociais, neste mundo. Geralmente os ocupantes de uma posição privilegiada só voltam o olhar para os oprimidos quando estes se sentem ameaçados, como mencionado ao final do capítulo anterior, com base em Konder (2002), as soluções devem ser pensadas sem sacrificar a "ordem" e de preferência que ocorram com "prudência e moderação".

## 5.4 MARCOS REGULATÓRIO E EMANCIPATÓRIO: RELATOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO PPP

A partir do trabalho de campo realizado, averiguamos que o cotidiano das escolas localizadas no campo é dinâmico e os processos regulatórios e emancipatórios se fazem presentes, direcionando ações, dentro do possível, em cada comunidade escolar.

Em relação às propostas pedagógicas, a partir da chegada dos roteiros nas escolas é preciso lidar com a fragmentação de informações, com a questão do tempo, com as interrupções, com as demandas emergenciais, com os prazos, com as adequações. De acordo com as diretoras, "não temos tempo hábil para estudar, são 3 (três) reuniões pedagógicas no ano, nem todos os professores moram próximo das escolas localizadas no campo" (ED1). Portanto, a localização é um limitador nas escolas do campo no que se refere à organização de estudos pedagógicos, já que nem todos os professores residem no campo.

Nas entrevistas, foi citada a dificuldade para organização de estudos coletivos e a própria escrita da PP, haja vista que:

Os próprios professores reconhecem a necessidade de se alterar a proposta pedagógica. A principal dificuldade é em relação à disponibilidade do tempo para se fazer essas discussões. Sabe-se da importância, sabe-se da necessidade, mas o problema seria o tempo para reunir, porque tem uns que trabalham no turno contrário, em outra escola. Daí fica difícil reunir o grupo todo, tendo em vista que não se pode dispensar os alunos (EC2).

Assim, não raro, toma-se conhecimento da existência da PP por meio de reuniões efetivadas pela direção como é o caso relatado:

Em 94 não se discutia proposta pedagógica. Essa discussão ocorreu por volta de 97/98, e não deu certo a realização no coletivo, isso devido a prazos para entrega do documento no Núcleo. A educação do campo não entrou na discussão das propostas, pois não se pensava na realidade do campo, não tinha discussões e debates, nem conhecia sobre essa especificidade. O documento foi feito pela direção da escola e pela pedagoga, mas não era discutido no ambiente escolar (EC2).

Ainda,

Nesse momento elas estão esperando um roteiro mesmo e tá sendo feito devagar, estão estudando os documentos, fazendo um levantamento das comunidades. Essas orientações, se não tivesse um roteiro os professores não fariam um PPP, se você não estiver cobrando elas não fariam, se não tiver distribuindo um roteiro cobrando eles não fariam. Têm professores que fazem, mas algumas escolas tomam iniciativa e outras não, há comodidade do professor, ficam esperando, ficam ligando quando solicitamos algo, ficam esperando, querem tudo pronto (EC1).

Assim, a construção da PP ocorre no cotidiano, dentro do possível, com todas as fragilidades vivenciadas; faltam livros, documentos sobre a Educação do Campo para embasar as discussões. Há que se lembrar que as escolas possuem um espaço "biblioteca com poucos volumes", quase todos são de literatura infantil e didáticos. Os documentos (legislação diretrizes operacionais) chegaram há pouco nas mãos dos professores, e esses conteúdos levam um tempo para serem assimilados, diferentemente do que ocorre na escola localizada em um assentamento, onde essas discussões se fazem presente.

A formação em relação à Educação do Campo foi realizada pela primeira vez no município em junho de 2013, pelo OBEDUC 2, e nesse momento foram repassados alguns materiais.

As construções são elaboradas num cotidiano real e não ideal, no qual impera a rotina, hierarquização, homogeneização e fragmentação. Para Veiga (2003), todo Projeto Político-Pedagógico, segundo uma concepção regulatória ou técnica, está vinculado à burocratização da organização escolar. Desse modo, a escola acaba apenas cumprido normas técnicas e mecanismos de regulação.

Em todo caso, embora os professores tenham formação específica em educação (magistério e pedagogia), as questões relativas à Educação do Campo ainda não foram assimiladas em sua totalidade pelo coletivo dos professores, bem como a oferta da Educação Infantil, a mudança de nomenclatura e o prazo para adequação requerem a reformulação/construção das Propostas Pedagógicas no tempo imediato em 2014. E o roteiro da proposta apresenta uma estrutura diferente dos PPPs.

Isto nos leva a lembrar de que, como afirma Souza (2011), na formação dos professores, principalmente nas licenciaturas, quase não é explorada a realidade do campo brasileiro e as questões agrícolas. Logo, o professor que adentra à escola do campo muitas vezes também não se apercebe dessa realidade. Essas questões alertam para a importância do debate sobre a formação de professores da escola do campo voltada para a construção do Projeto Político-Pedagógico.

Diante de tais evidências, parece que impera uma regulação administrativa na elaboração das propostas pedagógicas, o roteiro (modelo da racionalização técnica), ligado à questão da autorização de funcionamento da educação infantil. E, além disso, a regulação econômica se faz presente, pois, sem tal reconhecimento, a manutenção será com recursos municipais. Exemplo disso é a fala<sup>49</sup> de uma professora, ao afirmar que: "As escolas que têm um número de alunos maior recebem verba direto na escola, e nós aqui não temos, vai direto pra Prefeitura e depois são comprados os materiais que precisamos" (Eprof 9).

Nessa lógica, o que se vê são orientações técnico-administrativas determinando e pressionando o tipo de Proposta Pedagógica a ser construída, como marco regulatório. Quando solicitamos aos professores para falarem sobre a PP, eles assim se manifestaram:

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Entrevista concedida à pesquisadora em abril de 2014.

- 1- "A diretora tá falando na reunião pedagógica. Como esse ano a escola tem direção, daí vai ter reunião e vai falar sobre o PPP [...] Só na faculdade falaram" (Eprof 6).
- 2- "Faz 23 anos que trabalho na zona rural aqui no mesmo local. E, agora sempre foi aquela proposta e agora que está tendo mudança" (Eprof8).
- 3- "A gente faz uma proposta, é claro que pais comunidade, educadores, prática coletiva, mas daí quando passa pelo núcleo de educação alguma coisinha é cortada" (Eprof5).
- 4- "A proposta foi juntada de outras três escolinhas, cada escola tinha um projeto, e essa escola continua com a proposta, a gente segue o planejamento que eles dão lá" (Eprof10).
- 5- "Tinha pego quando fazia faculdade, estudar para fazer o TCC, mas participado não, foi só agora" (Eprof13).
- 6- "Já participei da construção do PPP. Era bem maçante, tinha que fazer isso, tínhamos de ter prova do que está falando, tinha que ser embasado tudo o que escrevia" (Eprof 12).
- 7- "No antigo eu participei mas é totalmente diferente do que está sendo feito agora. Com tantos cursos a gente tem uma visão mais ampla do ensino" (Eprof14).

Há que se observar que os professores, embora tenham consciência da importância da Proposta e do PPP e estejam empenhados para cumprir com o prazo, reconhecem as dificuldades de construção coletiva pela falta de tempo para reunir o coletivo de professores e comunidade.

Na verdade, a participação dos professores é um desafio, haja vista que, conforme expõe Souza (2006, p. 106), "estão habituados às decisões das instâncias governamentais e foram formados sem a clareza do que é ser sujeito do ato educativo". Portanto, "há disponibilidade individual para superar as deficiências quando há liberdade e respeito entre os envolvidos". Todavia, a participação se constitui como um "exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar" (SOUZA, 2006, p. 106). Na realidade investigada, essa prática ainda se encontra em construção. Exemplo disso foi uma fala na qual a professora enfatizou: "Minha parte é essa, vamos juntar os questionários e escrever a proposta" (EProf10).

Embora a construção ocorra por meio de estudos e embasamento teórico relativos à educação, de modo geral o PPP parece ficar comprometido pela pressa e pelo tempo, o que acaba dificultando as reflexões mais críticas e densas sobre a Educação do Campo. É preciso reconhecer que a formação continuada com a temática Educação do Campo foi realizada em junho de 2013, como frisamos. Portanto, os professores tiveram acesso aos documentos legais há menos de um ano. Isso nos faz lembrar as palavras de Lefebvre (1991, p. 30): o cotidiano "Mostra o lugar dos conflitos entre o racional e o irracional na nossa sociedade e na nossa

época", pois determina, assim, "o lugar em que se formulam os problemas concretos da *produção* em sentido amplo: a maneira em que é *produzida* a existência social dos seres humanos".

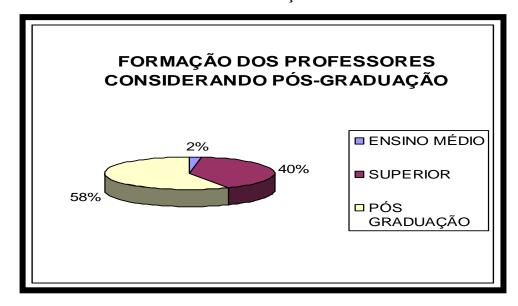
Podemos dizer que uma pequena semente foi plantada, pois a coordenadora da Educação do Campo, na SME, mostrou os relatórios das pesquisas realizada pelas escolas. Isto é, as escolas fizeram um levantamento de dados através de questionários sobre a comunidade. E esses dados serão utilizados na (re)formulação da PP. Outro ponto que merece ser destacado é que todos os professores, após o estudo dos documentos legais (diretrizes operacionais), realizaram um resumo que também será subsídio para a construção das PPs das escolas do campo.

Nas entrevistas, as coordenadoras enfatizam que:

- 1- O processo hoje é mais democrático, porque antes era aquela imposição, não havia tanta abertura para esclarecimento, tem mais facilidade de discussões, não é mais 'tem que ser daquela forma', tem uma liberdade maior nessa construção desse projeto (EC2).
- 2- Parece que era dado um modelo e só mudava o histórico, era um mesmo PPP para todas as escolas. Hoje, com a valorização dos professores, estamos buscando uma diferenciação nesses PPPs. É do povo do campo, então existe uma diferenciação. Nunca houve um curso destinado ao campo, sempre os cursos eram para todos os professores, era geral (EC1).
- 3- Como não foi uma construção coletiva, o PPP estava guardado na gaveta. Penso que a partir do momento que é coletivo, vai ter um significado para a escola. O PPP não tem nada com a ideologia do campo, como os próprios professores afirmaram no curso de formação, na oficina. Por isso vai ser refeito, é produção do coletivo (EC1).
- 4- Hoje a gente começou a conhecer melhor o PPP (EC1)
- 5- A gente começou mesmo a pensar em PPP só de uns 5 anos pra cá (EC3).
- 6- Eu fiquei 25 anos na escola, eu comecei a conhecer agora quando entrei de pedagoga, como professora nunca tive acesso, só sabia que existia o PPP. Nunca tive acesso. Depois de 18 anos que fui fazer faculdade, eu sabia que existia, e fiquei sabendo, mas na escola que eu trabalhava nunca tinha lido (EC 3).

Em relação ao exposto pela entrevistada, considerando um universo de 92 professores em 2014, vale lembrar que no município apenas 2% dos professores possuem a formação docente no Ensino Médio, 40% de graduação e 58% possuem pós graduação, como está representado na Figura 13.

FIGURA 13 – FORMAÇÃO DOCENTE

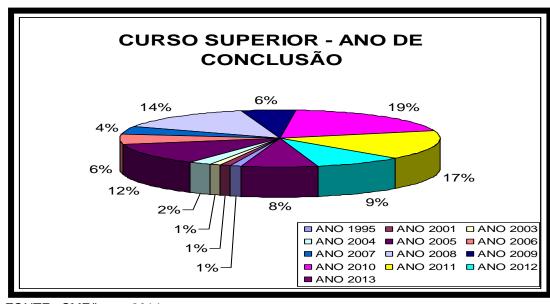


FONTE: SME/Lapa, 2014.

Organização: Denise T. C. Karas e Rosemeri Rasmussen.

Vale lembrar que esses professores concluem seus cursos de graduação a partir de 2010, conforme a Figura 14, a seguir, 19% em 2010, 17% em 2011, 9% em 2012 e 8% em 2013. Portanto, 53% concluíram a graduação nos últimos 4 anos. Isso equivale a dizer que dos 92 professores que atuam nas escolas localizadas no campo, 31 concluíram o curso na modalidade presencial, 9 em oferta semipresencial, e 46 a distância.

FIGURA 14 - ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR DOS PROFESSORES



FONTE: SME/Lapa, 2014.

Organização: Denise T. C. Karas e Rosemeri Rasmussen.

Os dados chamam atenção no sentido de que, de 2008 até 2013, 65 dos 92 professores concluíram a graduação, ou seja, até 2007 menos de 50% possuíam graduação.

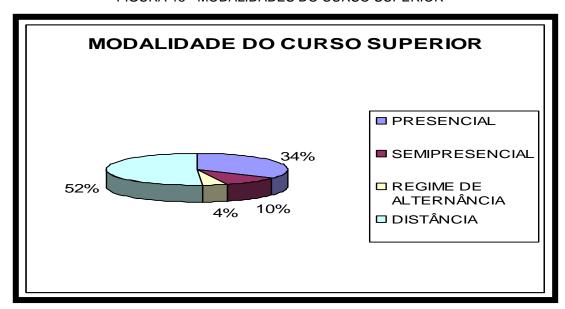
TABELA 23- ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA RURAL

1995	2001	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	1	1	2	11	5	4	13	5	17	15	8	7

FONTE: SME/Lapa, agosto de 2014

Quanto à modalidade dos cursos de formação dos professores, foram realizados por meio de cursos presenciais e a distância. A Figura 15 demonstra que 52% dos professores concluíram o curso superior por meio da Educação a Distância e na modalidade presencial foram 34%.

FIGURA 15 - MODALIDADES DO CURSO SUPERIOR



FONTE: SME/Lapa, 2014.

Organização: Denise T. C. Karas e Rosemeri Rasmussen.

Sintetizando, a formação dos 92 professores da rede municipal de educação que atuam nas escolas localizadas no campo é composta por 2 professores com formação no Ensino Médio (Magistério), 37 no Ensino Superior e 53 com pósgraduação.

A realidade demonstrada por meio dos gráficos sobre a formação dos professores permite entender o contexto da rede municipal na construção dos PPPs, bem como os dados confirmam as falas<sup>50</sup> das coordenadoras, visto que:

- 1- Afirmaram que nunca participaram da elaboração do PPP enquanto professoras. Somente agora está ocorrendo a experiência desse processo. Em 2013, uma das coordenadoras redigiu adendos na escola enquanto pedagoga. A outra comentou que foi solicitado para escrever sobre avaliação em 2005 (não recorda bem o ano), mas não passou disso.
- 2- A dificuldade em construir o PPP, segundo as entrevistadas, é a falta de conhecimento; afirmaram que 90% têm curso superior, mas concluíram há pouco tempo, alguns professores após 18/20 anos de profissão foram fazer Curso de Pedagogia. Entendem que é falta de tempo e a correria, pois muitos professores trabalham em duas escolas. Outro fator apontado é que antes não existia hora atividade. Afirmaram que isso tudo tem a ver com formação dos professores.
- 3- A discussão sobre PPP no município é recente, tendo começado há aproximadamente cinco anos.
- 4- Acreditam que somente com apoio aos professores é possível refazer o PPP.
- 5- Quanto aos roteiros encaminhados para a reformulação dos PPP, são considerados importantes, e entendem que a formação adotada no momento através da indicação de estudos<sup>51</sup> e disponibilização de matérias sobre Educação do Campo ajuda nessa reformulação. Sem tais apoios, enfatizaram que em poucas escolas fariam um PPP.

Diante das exigências regulatórias em que se encontram os gestores e professores nas escolas públicas localizadas no campo, há que se pensar em mecanismos de superar/burlar essa fragmentação no cotidiano das escolas.

Dados de entrevistas com coordenadoras da SME/Lapa, concedidas em 2013 e 2014 à pesquisadora.

Em fevereiro de 2014, foi iniciado um projeto de estudo sobre Educação do Campo; os estudos são efetivados nas escolas mediante repasse dos referenciais teóricos pela SME. Todos os professores recebem certificação ao final. As sínteses dos estudos irão compor, posteriormente, o PPP das escolas públicas localizadas no campo. Em anexo consta a relação dos textos para estudos coletivos. (Apêndice 8)

Há que se lembrar a existência de uma desigualdade na formação de professores no que se refere à Educação do Campo no Paraná. Conforme identificado por Souza (2011), no Paraná, a escola é rural e também é do campo, isto é, as escolas públicas localizadas no campo apresentam característica rural e do campo. Segundo a autora, os professores vinculados à Secretaria Estadual de Educação têm maiores oportunidades do que os professores pertencentes às Secretarias Municipais de Educação de participarem de cursos que discutem a Educação do Campo, em virtude de que, nos municípios, os debates ainda são iniciais. Essa realidade detectada é uma das respostas para as dificuldades observadas.

Ao solicitarmos às diretoras para que falassem sobre a escola, elas assim se manifestaram:

- 1- "É bem corridinho, a comunidade é bem participativa Tinha visto sim na faculdade o PPP, a gente procura mais ele, eles pedem para trabalho, de curiosidade eu não tive, porque a faculdade pediu, mas agora a gente tá reformulando" (ED4).
- 2- "É só em 2012 que cria um corpo mais físico, não tinha ninguém da direção. Não tinha parte pedagógica foi uma luta, esse ano tem mais educadores" (ED5).
- 3- "Ontem fiquei com as duas turmas, virei merendeira e professora (dia anterior), são os desafios que a gente encontra, dificuldades de atender, tem que ser tudo rápido, não dá aquela atenção necessária, ainda bem que a merendeira deixou tudo preparado no dia anterior" (ED6).
- 4- "Estou há 3 anos nessa escola, antes era secretária, estou aqui há 14 anos. Aqui acontece de tudo, os alunos vêm de longe, dia de chuva o ônibus não vem, devido aos buracos, e os alunos não chegam na escola" (ED12).
- 5- "As brincadeiras, as crianças não sabem mais brincar, isso influencia, no recreio é só correr, não sabem mais brincar como antes. Estamos pensando em elaborar um projeto para eles aprenderam as brincadeiras, para ensinarmos, pois eles não sabem mais brincar, vamos tentar resgatar essa cultura que está se perdendo. Tudo acaba influenciando na escola, reflete na escola" (ED14).

No cotidiano, como explica Lefebvre (1991, p. 97), "quanto mais pressões há (e pressões organizadas, codificadas), menos apropriação". Isto equivale a dizer que, na escola, a pressão do tempo, data para reformular e entregar a PP ou os PPPs, em meio a muitas demandas no cotidiano escolar, acabam sinalizando a dificuldade na apropriação sobre as concepções da Educação do Campo. Essas demandas se constituem como marco regulatório que imprime uma formulação de uma proposta pedagógica fragmentada.

Consequentemente, além disso, as reflexões sobre a escola, a realidade, o aluno e o ensino acabam sendo penalizadas pela rotina escolar, que exige ações imediatas, daí que o subterfúgio acaba sendo utilizar textos menos densos e fragmentados. Em outros termos, parece que, para dar conta de responder e cumprir com o prazo, a base teórica das proposições apresentadas nas PPs acaba sendo aqueles textos disponíveis e conhecidos do coletivo de professores, independentemente de ser ou não o ideal.

Durante a visita realizada em outubro de 2013, a diretora da escola (Esc2) comentou a dificuldade na construção da proposta, questionando: "E agora, recebemos informações sobre o PPP e temos que construir uma PP". Disse com as anotações na mão: "onde entram as orientações sobre o marco situacional<sup>52</sup>, por exemplo?". Em relação à Educação Infantil, a dúvida recaía sobre a questão de que as considerações deveriam ser incluídas junto com os anos iniciais ou deveria ser numa outra proposta.

Observamos que o suporte teórico eram as orientações enviadas pela SEED, do qual foram retiradas algumas questões sobre o ensino dos anos iniciais. A diretora mostrou o livro e comentou se aquela questão poderia ser inserida na proposta, visto que argumentava a importância do ensino" (D C 2013).

Nessa escola, também afirmou que a grande dificuldade estava em "entender a organização curricular, se devemos manter na mesma proposta a educação infantil e anos iniciais" (ED2). Informou, ainda, que sobre a elaboração da PP "somente nas reuniões pedagógicas as professoras colaboram (são três reuniões no total durante o ano), mas o mais grosso fica com a equipe; os professores fazem um esboço e encaminham, não tem como tirar a professora da sala" (ED2).

É por esta razão que, segundo Lefebvre (1991, p. 171), "a burocracia prescreve o emprego do tempo e proscreve o que não se submete às suas prescrições". Em outros termos, "eis aí o inimigo, o tempo que desgasta os regulamentos e permite que os "objetos" sejam dispostos astuciosamente no espaço burocrático, objetos que nunca ficam tranquilos".

Marco situacional é uma etapa do PPP na qual é descrita a realidade estrutural, administrativa e pedagógica da escola, construído mediante o diagnóstico da comunidade escolar.

A burocracia burocratiza as pessoas muito mais do que as administra. [...] Ela tende a integrá-los tornando-os burocratas (e, por conseguinte, fazendo deles seus delegados na gestão burocrática de sua vida cotidiana). Ela racionaliza à sua maneira as vidas privadas; a consciência burocrática se identifica com a vida social como a razão burocrática se identifica com a razão pura, e o saber burocrático com o conhecimento e, por conseguinte, a persuasão se identifica com a opressão, definindo-se assim o terror perfeito (LEFEBVRE, 1991, p. 170).

Em face disso, algumas questões merecem ser pesquisadas: qual é o resultado dessa correlação entre as exigências burocráticas no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo? O que podemos esperar/encontrar durante o processo de reformulação das PPPs, no que se refere às demandas da Educação do Campo, diante dos inúmeros entraves na sociedade capitalista?

Ao entrevistarmos os diretores, solicitamos que falassem sobre o PPP, e as respostas demonstram como a regulação exerce sua força no cotidiano escolar:

- 1- A proposta foi pré-aprovada em 2003. Parou na secretaria e ninguém sabia dizer como estava, não foi falta de correr atrás, mas ninguém sabia onde tava a proposta. Em 2011, chegou para nós uma letra dizendo que tava vencido o prazo da proposta. A gente corria pra ver, mas ninguém sabia informar, nessa briga para construir estrutura física, ter um corpo docente e recursos. Em 2011/2012, reconstruímos a proposta. Mas ela voltou ano passado para reformulação. Voltou esse ano, mexemos de novo. O processo de aprovação do PPP tá bem demorado (ED5).
- 2- Estamos reformulando, agora temos dia 19/5 uma reunião para trabalhar, agora está sendo tudo adequado para escola do campo, o anterior estava ultrapassado (ED4).
- 3- Ele precisa ser melhorado um pouco mais, tem os pontos positivos, aqui não vi, acabei de assumir, falta tempo, daí é mais complicado ler. Na escola que trabalhei antes a diretora e a pedagoga eram responsáveis. Elas comentavam que estava sendo elaborado. Lembro que a pedagoga dizia: eu não aguento mais fazer isso. Hoje tem as mudanças a gente sabe (ED6).
- 4- Estamos com a proposta pedagógica e vamos continuar com essa, não temos PPP. Fomos informados que por ser menos ampla do que o PPP poderíamos escolher. Ela tá defasada, tem que complementar bastante, estamos adequando, tem a Educação Infantil (EP7).

Os quatro relatos sinalizam (do universo pesquisado) como ocorrem as demandas relativas aos PPP e, consequentemente, a não aproximação com as demandas da Educação do Campo. Denunciar essa trama ocorrida no cotidiano escolar na construção do PPP de escolas públicas localizadas no campo, com vistas a problematizar os processos regulatórios, vislumbrando processos emancipatórios, requer pensar a escola localizada no campo como espaço contraditório e de disputa. Isto pelo fato de que, como afirma Sapelli (2013), a escola do campo é um espaço de disputa e de contradição, pois aí vigoram interesses de diferentes ordens.

Diante do exposto acrescentamos que a falta de tempo para estudar, analisar a realidade na qual a escola está inserida e sua comunidade, resulta, consequentemente, num PPP que não retrata o movimento por uma educação do campo nessas escolas, que não expressa a identidade de uma escola do campo, mas, sim, retrata uma escola localizada no campo. Em nenhuma entrevista realizadas nas 15 escolas municipais foi salientado o referencial teórico que embasou as propostas que tivessem vínculos com a Educação do Campo. Logicamente pelo fato de que, até 2013, não havia ocorrido estudos nessa perspectiva.

Portanto, é necessário compreender características que não são marcas nascidas na/da atualidade, pois como lembram Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 12), na teoria tradicional a escola é vista como um aparelho do Estado, isto tanto na concepção positivista Durkheniana como na concepção crítica de Althusser e Bourdieu. Nas duas concepções, devido ao fato de a escola pertencer ao Estado, "transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal". Desse modo, explicam ainda que:

A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. [...] Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presença civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 13).

Por essa razão, se faz importante denunciar os limites impostos pelos processos regulatórios na efetivação de processos emancipatórios no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo. Ou seja, é a partir dos questionamentos, das pesquisas, das análises que podemos buscar transformar, a partir do trabalho coletivo, certas práticas no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo.

Para Ezpeleta e Rockell (1989, p. 19), "a realidade escolar se interpenetra na realidade social e política circundante". Exemplo disso ocorreu no Encontro das Escolas de Assentamento do Paraná, na Lapa, em julho de 2014, no qual, ao conversar com duas educadoras com dois anos de trabalhos em escola de assentamento no Paraná, relataram que não existe aproximação com o MST, que

nunca participaram de curso de formação em Educação do Campo, que era a primeira vez que entravam em contato com o movimento por uma Educação do Campo. Relataram também que a comunidade não quer e não gosta de ser identificada como assentados.

Por outro lado, o movimento que promoveu o encontro apresentou significativos embates construídos ao longo dos encontros com professores de escolas de assentamentos. A contradição se faz presente no próprio movimento, que tenta congregar todos os educadores das escolas de assentamentos. Diante dessa realidade, há que se lembrar que algumas políticas educacionais que vigoram em determinados municípios acabam gerando uma ruptura na troca, diálogo e organização das escolas, dificultando a articulação e socialização entre os educadores. Para um educador participar de encontros, como o exemplificado, importa autorização da mantenedora.

Observamos na escola a existência de um cotidiano regulado que muitas vezes não é captado pelo coletivo de educadores, a não ser pelos que estão engajados em movimentos sociais. Diante disso, é preciso observar o cotidiano das escolas, pois:

[...] heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 28).

Assim, ao solicitarmos aos entrevistados (coordenadoras, diretoras, professoras) para que falassem sobre a escola pública, em sua maioria destacaram mais alterações na estrutura física e pedagógica. Para exemplificar, são destacados nove fragmentos:

Para as coordenadoras:

1- Hoje há muita diferença, a facilidade do transporte com qualidade um pouco melhor, a merenda é mais diversificada, melhor. Tem mais material pedagógico disponível, os professores têm melhores formações, bem diferente da época em que estudei. O acesso à informação é mais rápido. A escola está bem melhor do que antigamente, até pela própria infraestrutura (hoje tem banheiro, antes era patente, até pela falta de água mesmo). A merenda antes era praticamente a mesma a semana toda, não variava muito o cardápio.

- Hoje tem escolas que oferecem almoço para os alunos que saem mais cedo de casa ou ficam no contraturno (sala de recursos) (EC2).
- 2- Em qualidade ela teve uma grande melhoria, hoje os alunos mudaram muito, era outra realidade do público que atendemos, a tecnologia, se for fazer um paralelo, as crianças se concentravam mais, era mais valorização, os alunos respeitavam mais (EC1).

Para os diretores, o enfoque esteve direcionado ao desafio, à dedicação dos professores:

- 1- Eu acredito que, do pré até o 5º ano, a escola está melhor tanto na disciplina quanto nos conteúdos. Porque o professor, não desmerecendo os outros-, mas a dedicação maior é das séries iniciais, o aluno chega até a escola zerado, daí para ensinar o aluno a ler e escrever são tantas práticas para que o aluno chegue no 6º ano pronto (ED12).
- 2- A escola do campo deve estar voltada para a realidade dela, mas não esquecendo a realidade globalizada, valorizar sim, mas não esquecer que estão num contexto, trabalha a realidade, mas estão num contexto (EP7).
- 3- À educação é um desafio né, lá na frente você já não imagina o que acontece (ED6).

A escola sofreu alterações, ocorreram avanços, como é o caso de o professor não precisar realizar todas as funções de antes, zelador, merendeira e ensino. Entretanto, para os educadores a escola pública – especificamente do campo – ainda é vista com certo preconceito. Uma das educadoras comentou que a escola está servindo mais para guardar as crianças, porém, está melhor se comparada com a escola urbana. Essas afirmativas podem ser observadas quando dizem que:

- 1. O pessoal da cidade acha que aqui no sítio a gente não ensina, que as crianças são fraquinhas, que tem professorinha. Dizem: Nossa você ainda continua lá, você não conseguiu vir pra cidade? (Eprof4).
- 2. Avançou na questão do acesso, várias outras questões têm que avançar pedagogicamente, tá servindo muito mais para guardar as crianças e o jovem para não ficar na rua, do que ensinar, que é o papel da escola, estando lá dentro ensina alguma coisa, mas ensina o que? Ensina ser cidadão? Não sei, ensina a obedecer talvez, mais do que ser cidadão (Eprof5).
- 3. Ainda tá bem melhor do que na cidade, as crianças são criadas num ambiente mais tranquilo, não é como era antes, mas elas são mais tranquilas (Eprof13)
- 4. O trabalho no dia a dia. A gente era zeladora, merendeira, fazia de tudo. Depois da junção de 7 escolas foi juntado aqui nesse prédio. Foi um avanço grande, é um avanço enorme porque, de multisseriada, agora temos só turmas (Eprof14).

Mediante o trabalho de campo realizado nas 15 escolas, por meio de entrevistas e observações<sup>53</sup>, estivemos imbuídos de sistematizar as análises resultantes da leitura da realidade com os conceitos principais: cotidiano, regulação, emancipação, escola pública localizada no campo e o PPP, o que nos permitiu apresentar as contradições presentes quanto à regulação e emancipação, nessas escolas.

Em síntese, os dados permitiram apontar aspectos geradores e reguladores do PPP, tais como:

- 1-Os PPPs das escolas pesquisadas apresentam (re)formulações vinculadas às solicitações das SMEs e NREs, demonstrando que o processo regulatório vem definindo a sua (re)construção. Os adendos são as fórmulas de revisões desde a primeira versão dos PPPs, os quais ocorrem sem considerar as realidades da comunidade interna e externa da escola. Como é o caso da adequação do ensino de 9 anos. Parece que as alterações ocorreram desvinculadas de um processo participativo e do trabalho coletivo, embora algumas diretoras apontem a participação do coletivo de professores na elaboração. Isso demonstra que, na maior parte das escolas, ainda não ocorreu a assimilação da importância de desencadear um processo de debate interno sobre o PPP. Por outro lado, a partir de 2014, os grupos de estudos vêm mobilizando alguns professores no sentido de buscar a construção de um PPP voltado aos interesses de suas comunidades.
- 2- As avaliações dos PPPs pelo coletivo de professores não ocorreram até 2013. Os PPPs não apresentam clareza na fundamentação teórica. Dos 14 PPPs analisados, somente um cita autor que tematiza à Educação do Campo, nos outros não existe essa referência.
- 3- Não está claro como ocorre a formação continuada dos professores na escola, nos PPPs apenas são citadas as formações que a mantenedora oferta (SME).

Algumas observações desse período integram as pesquisas do Observatório da Educação, que congrega uma equipe formada por professores que atuam em escolas públicas localizadas no campo e coordenadores da rede municipal de educação da RMC, estudantes da graduação, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP, na Linha de pesquisa de Prática Pedagógica e Gestão e Política da Educação, que desenvolvem pesquisas em Educação do Campo.

- 4- Os PPPs apresentam dados genéricos sobre a comunidade, não demonstrando a identidade das comunidades nem das escolas.
- 5- Os PPPs apresentam um modelo padrão, foram organizados segundo um roteiro, como as falas salientaram. Como os roteiros são únicos para todas as escolas, cria-se um espaço para uma fundamentação geral nos municípios. A questão tempo dificulta os tempos de estudo mais consistentes sobre a educação escolar, impulsionando a utilização de citações consagradas nos textos "diretrizes", nos "cadernos" enviados pelas mantenedoras. É naturalizada a ideia de que o que consta nas orientações/discussões teóricas que chegam às escolas é aceito como correto, ocasionando uma transposição automática dos aportes teóricos.
- 6- Os projetos que são desenvolvidos no período letivo apresentados nos PPPs são iguais, aparecem listados os nomes das instituições parceiras.
- 7- Não existem cópias digitais de todos os PPPs das escolas localizadas no campo na SME; apenas 6, do total de 15 escolas localizadas no campo, estão disponíveis em arquivo digital, e os outros 8 são cópias arquivadas para envio à SEED. Uma das escolas não possui PPP digital nem cópia na SME.
- 8- No momento, todas as escolas estão em processo de revisão dos PPPs; os professores e diretores estão estudando, levantando dados da comunidade, realizando reuniões de estudos para construir as concepções, as identidades e outra fundamentação teórica mais consistente, voltada às reais necessidades da escola localizada no campo.
- 9- Existiam PPPs incompletos e sem fundamentação.
- 10- Em uma das escolas pesquisadas, observamos a utilização de um caderno enviado pela SEED como referencial para (re)construir o PPP.
- 11- Um PPP não foi aprovado, devido ao fato de não apresentar as reformulações solicitadas; é a terceira vez que vai para o NRE e retorna. No Regimento, constava o nome de outra escola.

Desses 11 aspectos geradores do PPP, o que vemos de marcos regulatórios:

1- Os prazos estipulados para elaboração e ou reformulação dos PPPs.

- 2- Roteiros (instrumentos normativos) que ditam o que deve conter ou não nos PPPs das escolas públicas localizadas no campo.
- 3- Práticas históricas, econômicas, sociais e políticas que perduram na organização didático-pedagógica das escolas.

Observamos que a articulação da escola com as comunidades é quase inexistente. Num dos encontros com o coletivo de professores, em agosto de 2014, na Esc. 1, ao dialogarmos sobre as dificuldades detectadas na escola, foi enfatizado que era com a família, que é ausente, e que seria importante realizar um trabalho com a comunidade. Após os comentários, o coletivo de professores concordou em entrar em contato com a Assistência Social. Contudo, uma professora assim se manifestou: "É importante esse trabalho com a comunidade, desde que não venha mais trabalho para nós, que a escola não esteja envolvida" (Eprof 1). Embora não tenhamos argumentos para entender os motivos da dificuldade de tratar do assunto (pais que chegam alcoolizados na escola), fica evidente que a escola precisa de ajuda; porém, quer manter-se à distância quando se refere ao trabalho com a comunidade.

Dessa maneira, podemos dizer que a articulação da escola com as comunidades é limitada às participações em reuniões, festas, organização de atividades voltadas para arrecadação de verbas. Em relação à participação da comunidade na primeira versão do PPP, esta foi nula. Somente na reformulação iniciada em 2013 ocorreu uma maior aproximação no que tange a responder o instrumento de levantamento de dados de caracterização da comunidade, um processo ainda em construção. Em algumas escolas ocorre a divulgação e aprovação, em reuniões previamente agendadas com a comunidade. Portanto, a partir das entrevistas realizadas com professores, diretores, pedagogos, pais e merendeira restou evidente que as comunidades do entorno das escolas não conheciam e nem participaram da construção do PPP em sua versão inicial. Assim como no momento atual, em que merendeiras e serventes também não participam desse processo, já que são contratos terceirizados nas escolas.

As práticas para revisão dos PPPs não ocorreram por decisão da comunidade escolar, mas vieram por meio da solicitação da SME, e os direcionamentos dessa revisão também partem da própria SME, que aponta os estudos e assessora na reformulação.

Assim, as alterações no cotidiano escolar no que se refere ao PPP são ocasionadas por determinantes externos, o que demonstra que as influências para adequar/fundamentar os PPPs são propostas vindas de fora da instituição. Portanto, a mediação ocorre de modo exterior à escola, e o tipo de mediação pode engendrar práticas regulatórias ou emancipatórias, dependendo da concepção de educação vigente dos mediadores.

Lembramos Marx (2005a), para quem a emancipação humana se processa quando o homem reconhece e organiza suas próprias forças no social e no político; sua força está vinculada ao trabalho coletivo, daí a importância das mediações para provocar mudanças no cotidiano escolar. Logo, dependendo das políticas adotadas nas esferas municipal, estadual ou federal é que se acaba ditando práticas nas escolas, que podem perpetuar as regulações, ou, por outro lado, suscitar processos emancipatórios. Há que se enfatizar que os movimentos sociais conhecem e fazem uso do trabalho coletivo e da própria formação dos seus militantes, o que acarreta a marca de suas lutas nas propostas pedagógicas, nas quais existe essa ligação e ou articulação. Eles mobilizam seus grupos para efetivação de suas proposições, da sua bandeira, buscam articulações a partir do trabalho coletivo, pois reconhecem no coletivo a força.

Além disso, como afirma Mészáros (1981, p. 56), os professores e alunos, ao se rebelarem contra os desígnios do conformismo, fazem uso dos saberes (munição) que "[...] são construídos desde a juventude até a velhice", adquiridos junto aos companheiros mais rebeldes, nos espaços formais da escola, como também em outras experiências educacionais ao longo da vida. Nesse sentido, podemos visualizar a necessidade de difundir experiências não alienantes que superem processos regulatórios no interior das escolas públicas localizadas no campo. Todavia, ultrapassar o desafio do preconceito em relação a práticas dos/com os povos do campo ainda é algo que precisa ser construído.

O professor se vê em meio às determinações e quase não percebe a regulação no seu fazer pedagógico, pois esta é naturalizada e não se questiona a mantenedora sobre as regulações que chegam. No dia a dia, os professores não discutem certas orientações e acabam abstendo-se diante da força das regulações sobre o PPP. A insegurança acaba cedendo lugar para a perpetuação das regulações no interior das escolas públicas localizadas no campo. Por isso, lembramos, apoiados em Arroyo (2006), que a produção da escola caminha junto com a produção da vida e é urgente e imprescindível pesquisar e analisar essa trama.

Existe uma contradição no cotidiano escolar em que a gestão democrática, as práticas pedagógicas e a própria participação nas escolas como se encontram hoje são tuteladas, concedidas e direcionadas segundo uma regulação educacional que atende à lógica capitalista. Por conseguinte, entender essa configuração é um dos desafios para se empreender processos emancipatórios.

Sapelli (2013) auxilia na compreensão dessa realidade, ao afirmar que a escola do campo é um espaço de luta e de contradição. Relata que existem diferentes projetos educacionais nos quais é possível diagnosticar se estes contemplam ou não a emancipação humana. Todavia, lembra que essa questão não tem sido considerada pela grande maioria dos pesquisadores, que acaba demonstrando mais "as fragilidades das propostas da classe trabalhadora. Ora, há sim fragilidades e contradições, que precisam ser compreendidas para se avançar" (p. 298).

Sacristàn (1996, p. 35) pondera que,

A história da educação nos oferece uma trajetória suficiente para que sejamos precavidos e para pensar que, se depois de tantas luzes e ideias clarividentes, a realidade continua sendo bastante insatisfatória para os estudantes, isso se deve ao fato de que a mudança dos discursos não se concretiza em um projeto prático para os docentes, porque não temos levado em conta aquelas condições inerentes à escolarização, às formas precisas como a cultura está encapsulada nos contextos escolares.

Por essa razão, é preciso explicitar, no cotidiano escolar, como o PPP pode ser um projeto especial na organização do trabalho pedagógico, embora esteja relacionado com as regulações exteriores à escola. Em outros termos, é necessário incorporar, na prática pedagógica cotidiana, como um elemento da identidade escolar que pode promover processo emancipatório. Para isso, cremos ser importante nos determos na especificidade do planejamento, o que nos permitirá produzir coletivamente.

O esquema apresentado na sequência (Figura 16) demonstra que as regulações externas à escola são mais fortes no que se refere às alterações no cotidiano escolar. Contudo, o valor do PPP, embora seja uma determinação propositiva, comporta espaço de construção coletiva na qual podem surgir práticas que possibilitem ou contribuam com a emancipação da escola pública localizada no campo.

MODO PRODUÇÃO CAPITALISTA ESTADO/SOCIEDADE/EDUCAÇÃO Organização administrativa e Determinantes: sociais, pedagógica das escolas políticos, culturais, Comunidade econômico, ideológicos Profissionais da educação Escola Pública Regulação/emancipação das Alunos/trabalhador práticas nas escolas públicas localizadas no campo Mas é Ideia não Projeto Político Pedagógico das nasceu no construído escolas públicas do campo chão da no chão da escola escola (Z) **MEDIAÇÃO** Construção Naturalização das regulaçõescoletiva. Estado/Capital (Exigência Realidade. Legal) (Aprovado pela Concepções. Transformação/ luta por mantenedora) (rotinas, Vínculo com projetos emancipatórios/ hierarquia, fragmentação, a terra, vida, potencial de mudanças. homogeinização, cultura da trabalho, Efetivação dos princípios cultura do escola) (Organização do da Educação do Campo. campo. trabalho pedagógico) (Comporta a realidade e ideais)

FIGURA 16- ESQUEMA GERAL DA PROPOSIÇÃO DA TESE

FONTE: A autora, 2013.

Em suma, embora possamos constatar o delinear de orientações, no âmbito do art.28 da LDB 9394/96 e das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2002,2008), que determinam alguns encaminhamentos e exigências para que as escolas possam avançar na efetivação do direito à educação do campo, não restam dúvidas de que perduram muitos desafios para efetivação desse direito. Entre as evidências e os embates presentes em torno do próprio estabelecimento de um PPP, estão: a existência da naturalização das regulações como orientadora de

práticas na construção e consolidação dos PPPs com características da escola urbana; o desconhecimento dos professores sobre os debates da educação do campo; a falta de tempo para estudos e atualização dos professores; a permanência da visão "urbanocêntrica" sobre as escolas localizadas no campo.

A falta de conhecimento sobre o que é e como se efetiva a educação do campo impõe a permanência da naturalização das regulações, bem como da continuidade da extensão da organização pedagógica da escola urbana nas escolas localizadas no campo. Perdura o preconceito e a falta de articulação com os princípios da Educação do Campo. Os professores e diretores, no desenrolar da pesquisa de campo, mais especificamente no momento dos estudos coletivos<sup>54</sup>, demonstraram que têm aliado as orientações da educação do campo com o livro didático<sup>55</sup> do campo, distribuído por meio do PNLDcampo<sup>56</sup>. Esses profissionais apresentam uma certa resistência, pois, ao vincularem um ao outro, entendem que seus alunos saem perdendo porque o livro didático do governo apresenta menos conteúdo se comparado com aquele enviado para as escolas urbanas (essa fala também foi evidenciada em outras escolas e na oficina de formação de professores).

Nesse sentido, tal entendimento causou, inicialmente, certa resistência e desmotivação para os debates e estudos coletivos. Foi somente a partir do esclarecimento desses equívocos que mobilizamos o interesse pelo estudo e as adequações nas PPs. Esclarecimentos e entendimentos foram efetivados por meio do diálogo estabelecido com os professores a partir dos encontros de formação continuada, de oficinas e da proposição de grupos de estudos sobre a educação do campo nas escolas, ainda que o tempo tenha limitado maiores aprofundamentos sobre o tema.

Constatamos que boa parte dos profissionais da educação entendem certas orientações como um peso a mais na sua prática, exigindo novos estudos e reformulações naquilo que estava predefinido como certo (naturalizado), como é o

.

O estudo coletivo ocorreu no dia 19 de agosto de 2014, no período letivo com a diretora, 5 professores, merendeira, 2 coordenadoras da SME e a pesquisadora em uma das escolas localizada no campo na Lapa. Os alunos nesse período participaram do projeto de contação de história conduzido pela professora responsável pelo projeto e a estagiária.

O livro didático é um dos instrumentos do trabalho pedagógico. Contudo, em muitas salas de aula acaba sendo o instrumento mais utilizado.

A Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, que Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) em seu Art. 1º apresenta como objetivo: "Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)".

caso de um PPP modelo para todas as escolas. Observamos que alguns professores se mostram mais motivados, com vontade de mudar quando percebem que as adequações nas PPs sinalizam um rumo novo ao cotidiano escolar. As contradições presentes no fazer pedagógico mobilizam força de oposição, bem como de insegurança quando algo novo surge; as mudanças geram insegurança, causando espanto e indignação no sentido de surgirem novas tarefas para as quais os professores demonstram estarem cansados, desmotivados e até mais seguros em relação a um trabalho pedagógico executado sempre do mesmo modo.

Surgiram interrogações: "vou ter que mudar o conteúdo das minhas aulas se aderirmos à educação do campo" (EProf. 4). Ou, ainda, "mas essa educação do campo parece ser mais fraca do que a da escola urbana"; "Esse livro da educação do campo é muito fraco" (EProf. 6). Também houve falas no sentido de denunciar que os pais estão reclamando do livro didático e que seus filhos vão ficar prejudicados pelos conteúdos fracos disponibilizados a partir do mesmo.

A análise do cenário em foco nos remete a afirmar que os estudos coletivos e a mediação são imprescindíveis para alterar a realidade diagnosticada, haja vista que a ideologia de um ensino precarizado para a população rural é uma constante. Além disso, há o preconceito embutido no ensino ministrado nessas escolas em face de uma escola que apresenta uma infraestrutura precária se comparada com escolas urbanas; professores com formação desvinculada da proposição da educação do campo, que imprimem práticas recebidas na formação que contempla somente o aluno urbano; uma formação continuada que não permite e ou possibilita aos professores identificarem as regulações que adentram nas escolas, por meio das políticas neoliberais que imprimem marcos de caráter regulatório nos PPPs.

Ao lançarmos um olhar sobre a naturalização dos processos regulatórios e o emergir de processos emancipatórios, pudemos encontrar uma "ossatura", como diz Arroyo (2006), na escola localizada no campo, difícil de quebrar; a existência de uma força hierarquizante e fragmentada nas práticas pedagógicas que não permite mudanças (incorporadas como certas) são alguns dos obstáculos encontrados. Por outro lado, as lutas empreendidas, os diálogos, os embates e os estudos provocaram e instigaram um repensar sobre a importância de superar esses mesmos processos naturalizados, no sentido de reconhecer que os PPPs das escolas necessitam de mudança, pois não contemplam suas comunidades. Um reconhecimento de encontrar tempo para estudos coletivos, apesar das dificuldades,

bem como o levantamento por meio de questionários sobre a realidade das comunidades.

Embora esse reconhecimento não alcance 100% dos professores, percebemos que o diálogo, as mediações e os estudos coletivos efetivados nas escolas demonstram que existem outras formas de pensar e organizar um PPP que se quer emancipatório. E, ainda, temos a convicção de que as proposições chegaram nessas escolas. No momento, não há como avaliar as readequações nos PPPs, pois estão em fase de escrita, mas sabemos que, em todos, vai constar uma legislação do campo e autores que debatem a temática. Isto representa pouco, mas certamente é um começo.

Tomando como referência as ideias de Cury (1983, p. 130) de que,

A educação, como atividade participe das relações sociais contraditórias, é uma instabilidade mais ou menos aberta à ação social. Se sua função social esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes do que com os interesses e valores das classes subalternas, isto não é uma fatalidade e nem a sua sina. Se coopera com a reprodução das estruturas vigentes, ela se mescla no conjunto de uma ação social transformadora que se opõe à organização capitalista de produção, mediante a aceleração da consciência de classe.

Com a intenção de explicitar processos/relações emancipatórios no interior das escolas públicas localizadas no campo, voltados à construção dos PPPs, no desenrolar do trabalho de campo percebemos/identificamos:

- 1- Abertura para o diálogo com o coletivo de professores;
- 2- Organização interna nas escolas para estudos coletivos;
- 3- Leitura e aproximação com as concepções e legislação voltada à educação do campo;
- 4- Percepção da necessidade de mudança e adequação dos PPPs ancorados nas realidades das comunidades:
- 5- Leitura coletiva dos PPPs pelos professores e apontamentos dos entraves;
- 6- Formação continuada sobre educação do campo;
- 7- Diagnóstico de todas as comunidades que compõem a rede escolar municipal do campo;
- 8- Valorização dos professores das escolas públicas localizadas no campo.

É por meio dessas ações/mediações que vislumbramos processos que contribuem para a emancipação em curso nas escolas públicas localizadas no campo. A desestabilização do que estava dado como naturalizado (regulação) no cotidiano escolar emergiu pela mediação da pesquisa participante efetivada no município. Contudo, há que lembrar que, nos PPPs analisados, não identificamos elementos que podem ser tidos como emancipatórios, pelo fato de que estes não foram construídos pelo coletivo de professores, como já enunciado no decorrer dos relatos.

Embora reconheçamos que existem muitos desafios a serem enfrentados, encontramos espaços abertos ao diálogo nas escolas, e certamente há grupos de professores comprometidos, com propósitos voltados à emancipação, com disposição de rever e adequar os PPPs. No entanto, constatamos a existência de professores que ainda não estão articulados com o debate, com a revisão e incorporação das proposições da educação do campo. Eles encontram-se, no momento, mais preocupados com o fazer imediato na sala de aula, em como fazer o "Joãozinho ficar quieto", ou ainda estão mais "preocupados em encontrar um meio da família dar mais educação para os alunos".

Assim, em muitos momentos, o "saber fazer" situa-se como preocupação mais imediata no cotidiano escolar, perdendo terreno para um debate sobre a conjuntura da Educação do Campo e ou Educação Rural, ou ainda se na escola permanece ou não orientações vinculadas à escola rural ou urbana. Ainda falta uma mobilização no sentido de debater que a educação é muito mais que a escola, que a escola pública e a educação acabam servindo e reproduzindo interesses de determinados grupos na sociedade capitalista.

Perdura na escola pública localizada no campo uma separação entre aquilo que se que proclama como Educação do Campo e efetivação das conjunturas da sociedade políticas, econômicas, sociais e culturais na qual são disseminados os valores capitalistas. Ademais, não se percebem essas ligações, nem as ideologias, ou as regulações enquanto um mecanismo de manter tudo como está, incentivando o agronegócio, a exploração do trabalho e da terra, vinculados à expansão do capital. Assim, uma escola pública localizada no campo, para além dos ditames da exploração capitalista, ainda tem de ser inventada, requer uma nova formatação. Ou, ainda, clama por PPPs construídos no coletivo, que respeitem as identidades, as culturas, os vínculos e as demandas locais dos povos do campo. Diante de tais

contradições, lembramos que o novo se constrói a partir do velho, assim, identificando as regulações naturalizadas nas escolas, podemos pensar outras propostas, outros projetos que contribuam com uma educação que se quer emancipatória.

## 6 CONCLUSÃO

Escrever a conclusão é tarefa complexa, pois requer a síntese de muitas relações e conteúdos teórico-empíricos.

Para iniciar, consideramos importante lembrar três elementos essenciais do estudo: 1) a questão norteadora da pesquisa: como são produzidas a regulação e a emancipação em escolas públicas localizadas no campo com foco no PPP?; 2) a tese defendida: os processos regulatórios são estrategicamente naturalizados nas escolas, ao passo que os processos emancipatórios, para se efetivarem, exigem estudos e disposição coletiva para interrogar as práticas escolares, as políticas educacionais e consequentemente o Projeto Político-Pedagógico; 3) Os objetivos da pesquisa: a) Identificar as perspectivas e os desafios dos processos regulatórios e emancipatórios na construção do PPP; b) Investigar as contradições regulatórias e emancipatórias presentes nos Projetos Político-Pedagógicos em escolas públicas localizadas no campo; c) Compreender a produção dos processos regulatórios e dos processos emancipatórios na construção do Projeto Político-Pedagógico.

Salientamos que o método da pesquisa, sobre a naturalização do processo de regulação e o processo de emancipação que permeiam os PPPs em escolas públicas localizadas no campo, foi construído num movimento dialético, observando as contradições que emergem na luta e disputa em relação à efetivação da Educação do Campo.

Na pesquisa, apresentamos dados obtidos em 15 escolas públicas localizadas no campo da Educação Básica (Fundamental do 1º ao 5º ano), no município da Lapa, que têm como foco o trabalho com povos do campo: escolas bisseriadas, escola municipal nucleada e escola localizada em assentamento.

No trabalho de campo nessas escolas, ouvimos comentários como: "até hoje nossa escola não foi espaço de pesquisa", ou, ainda, "não sei se vou saber responder, nunca fui entrevistada". Além disso, percebemos a necessidade dos professores de relatarem as práticas pedagógicas desenvolvidas. Eram vozes que anunciavam um espaço ainda não valorizado, não percebido nas pesquisas que abordam as escolas localizadas no campo nesse município.

Enfim, foi nesse universo particular na Lapa, em outros municípios paranaenses, em diferentes momentos de eventos no Brasil, na Colômbia e em

Lisboa que as análises foram construídas. Ouvíamos e divulgávamos relatos de pesquisas, e em meio a isso observamos um crescente grupo interessado nas análises sobre as escolas públicas localizadas no campo. Assim, a tese foi se constituindo de diferentes momentos e espaços/tempos nas redes do cotidiano acadêmico.

Defendemos que, nas escolas públicas localizadas no campo, existe uma naturalização do processo regulatório que não é percebida no cotidiano escolar, por isso argumentamos que, para emergir processos emancipatórios, se faz necessário a mediação e os estudos coletivos que provoquem, desnaturalizem e instiguem entendimentos sobre a construção dos PPPs. O cotidiano da escola pública localizada no campo é espaço/tempo de contradição no qual os processos de regulação estão naturalizados, porém existem elementos geradores que contribuem para o emergir de processos emancipatórios.

Nesse sentido, ao adentramos às escolas públicas localizadas no campo, procuramos identificar as formas de regulação que direcionam a construção dos PPPs e as contradições embutidas nesse processo. Tomando como rumo essa proposição, ao analisarmos os relatos e os PPPs, constatamos alguns elementos geradores dos marcos regulatórios naturalizados nas escolas públicas localizadas no campo, entre os quais destacamos:

- 1- O desconhecimento dos professores acerca dos princípios, das concepções e legislação sobre Educação do Campo, haja vista que, no trabalho de campo realizado em um município, no Paraná, Lapa, a partir de relatos de diretores, coordenadores e professores, foi constatado que até o início de 2013 não fora ofertada formação pedagógica nessa perspectiva. Esse determinante externo pode estar atrelado ao condicionante político, no qual as regulações que adentram às escolas, muitas vezes, não levam em consideração as especificidades locais. Além disso, o desconhecimento sobre a legislação da Educação do Campo inviabiliza a construção do PPP sob os marcos e a concepção da Educação do Campo. Esse marco regulatório é um traço forte da ideologia político e cultural vigente na sociedade capitalista.
- 2- Projeto Político-Pedagógico desvinculado da realidade das comunidades e que não apresenta vínculos com a identidade da Educação do Campo, que foi construído segundo a lógica das escolas urbanas, justamente

- porque os debates não adentraram nas escolas. Regulação interna ligada à ideologia burocrática da escola.
- 3- Falta de assessoria, como mediação pedagógica aos professores das escolas do campo, na perspectiva de implementar a Educação do Campo, por parte da SME. Como ocorrem alterações no corpo técnico dos municípios, nem todos os coordenadores que assumem a função de Coordenação da Educação do Campo acompanham os debates sobre a Educação do Campo promovidos pela SEED. Regulação política e ideológica.

Entendemos que os processos regulatórios apresentam grau variado de interferência nas escolas e, muitas vezes, não são percebidos pelos gestores escolares e professores: elaboração de um PPP por exigência burocrática que não contribui para uma prática pedagógica vinculada à realidade da comunidade, servindo apenas para a regularização de funcionamento escolar, ou seja, para cumprir uma formalidade; reformulação dos PPPs por meio de adendos; escolas reproduzindo a ideologia dominante, divulgando os propósitos do agronegócio por meio de projetos que adentram à escola.

A realidade investigada permitiu identificar marcos regulatórios permeando a construção dos PPPs, a saber: prazos estipulados para elaboração e ou reformulação dos PPPs que, em muitos momentos, dificultam o estudo e a compreensão teórica mais aprofundados pelo coletivo de professores; roteiros enquanto instrumentos normativos que estabelecem o que deve conter ou não nos PPPs das escolas públicas localizadas no campo; permanência de práticas históricas - econômicas, sociais e políticas, no cotidiano escolar, que ditam a permanência de uma organização didático-pedagógica das escolas, segundo moldes vigentes, que atendem interesses políticos voltados à propagação ideológica capitalista, ou seja, de relações clientelistas.

Esses marcos regulatórios influenciam a permanência da naturalização de pensar a escola pública localizada no campo segundo a lógica da escola urbana, como afirma Souza (2010) Limitam os estudos coletivos, forçando o gestor escolar e professores a entregarem os PPPs segundo o roteiro disponibilizado, sem diagnosticar a comunidade escolar, inserindo informações parcelares e fragmentadas em função de adequar o que foi solicitado pela mantenedora

(adequação ao ensino de 9 anos, oferta da Educação Infantil, mudança da nomenclatura de rural para do campo).

Diante disso, entendemos que esse movimento interno à escola pública localizada no campo, que revela faces regulatórias na construção dos PPPs, pode ser problematizado por meio da mediação político-pedagógica e de estudos coletivos que propiciem o debate em torno da questão de pensar um PPP voltado às identidades da escola. Isto é, problematizar que a alteração da nomenclatura de rural para do campo no PPP não garante que a escola seja "do campo".

Existem contradições e disputas em relação à educação na sociedade capitalista, e mais especificamente na Educação do Campo. A Educação do Campo, como alerta Fernandes (2006), vem sendo palco de interesses do agronegócio (grandes corporações agrícolas) e dos Movimentos Sociais (agroecologia, pequenos produtores, agricultura familiar). Portanto, se faz importante perceber o tipo de direcionamento dado à questão. A sociedade, no estágio atual, com um capitalismo avançado e ênfase no lucro, dissimula a ideologia na divisão do trabalho e da propriedade privada, disseminando o antagonismo de capital e trabalho com trocas injustas nas relações do homem no confronto com o outro homem.

Assim, "a atividade produtiva é, portanto, a fonte da consciência, e a "consciência alienada" é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho" (MÉSZÁROS, 1981, p.78). O homem, sendo parte da natureza e da sociedade, nela atua, transforma, produz e reproduz, porém se encontra em estado de contradição com a essência humana física e espiritual. As regulações advindas do viver na sociedade capitalista impõem restrições para a grande maioria da população, mero objeto nas mãos das corporações. As relações ontológicas são postas em xeque ou de cabeça para baixo, como afirma Mészáros (1981).

A consciência do homem, como espécie humana, como ser genérico, é um atributo inerente à condição da vida. Assim, na sociedade capitalista, a atividade produtiva isola, nega a característica da espécie humana, dificultando a mediação, pois vê o outro como coisa, isto é, "coisifica" o homem e suas relações, reduzindo ao estado de animal natural na busca da sobrevivência. Ou seja, a identidade e identificação com outros homens fica comprometida, pois "a mera individualidade exige apenas meios para a subsistência, mas não formas especificamente humanas" (MÉSZÁROS, 1981, p. 77).

Por outro lado, é importante lembrar que a Educação do Campo apresenta outra forma de pensar as relações na sociedade capitalista, uma vez que nasceu a partir das mobilizações e pressões dos movimentos sociais, voltada para atender interesses das comunidades camponesas. Desse modo, as lutas de resistência de diferentes comunidades e organizações camponesas visam à continuidade de suas escolas, experiências de educação, comunidades, seu território, sua identidade, como afirma Caldart (2004, p.71).

Entendemos ser necessário não perder de vista que existem regulações que limitam e, ao mesmo tempo, impulsionam práticas no cotidiano das escolas localizadas no campo; por outro lado, algumas práticas surgidas do confronto entre o que adentra como regulação no cotidiano escolar podem imprimir práticas diversas. Todavia, parece que as regulações têm promovido mais alterações no cotidiano escolar. Mas são regulações cumpridas pela força legal do poder de mando das instâncias, seja federal, estadual ou municipal, e não pelo fato de se acreditar que o que se faz vai trazer melhorias, por exemplo, no ensino.

O PPP é o exemplo claro dessa regulação, quando existe apenas pela força da lei. Embora a regulação promova mais alterações no cotidiano escolar, ela é tutelada, só altera dentro de um limite, como é o caso da mudança da nomenclatura de rural para do campo, nos PPPs.

Ao analisarmos o conjunto das realidades cotidianas das 15 escolas públicas localizadas no campo, no município da Lapa, PR, entre os PPPs existentes e sua reformulação, no momento atual (2014), merece ser destacado desse todo que o processo emancipatório emerge a partir de constatações tais como:

- Ocorreu o desenvolvimento de uma parceria entre o OBEDUC e a SME.
- 2- Foram organizados grupos de estudos coletivos com os professores.
- 3- Foram realizados diagnósticos das comunidades para a reestruturação dos PPPs.
- 4- Foi idealizado, organizado e efetivado o I Seminário Intermunicipal entre Tijucas do Sul e Lapa, no segundo semestre de 2014.
- 5- Ocorreu um diálogo e a troca de informações entre a Universidade e a escola.

- 6- A disposição pessoal dos professores e política da SME favoreceu ações práticas e teóricas para repensar e debater sobre o Movimento Por Uma Educação do Campo.
- 7- As atividades resultaram na organização de um mapa com as fotos das 15 escolas do campo e um vídeo com dados do Município e das escolas localizadas no campo, o que fomentou a valorização dos povos do campo, bem como dos próprios professores das escolas pesquisadas.

O processo coletivo na construção do PPP fica comprometido pela existência de regulamentação das exigências imediatas pelas esferas superiores, e, também, da falta de tempo para estudos no coletivo de professores; contudo, o que se quer destacar é justamente esse início de processo dialógico de mediação ocorrendo. Mediante o enunciado das 7 (sete) constatações, identificadas como efeitos de um processo emancipatório, ressaltamos que tais ações se efetivaram pelo processo de mediação. Ou seja, consideramos que esses contribuem para fazer emergir processos de emancipação. Nesse sentido, o que é mediar? Como escreve Mészáros (1981, p. 77), "A relação entre o homem e a natureza é 'automediadora' num duplo sentido". Isto é:

Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos, a natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude de ser a atividade produtiva inerentemente social – o homem faz a mediação entre si mesmo e os demais homens (MÉSZÁROS, 1981, p. 77-78).

Um dos atributos do homem, na prática social, é fazer a mediação entre si e outros homens, mas é importante ressaltar o tipo de mediação realizada.

Se voltarmos o olhar para as questões de um projeto emancipação, o primeiro princípio que vai imprimir validade será justamente o trabalho coletivo, decisões conjuntas em prol da maioria, que nasce e é efetivado de acordo com uma realidade que se quer mudar. Daí que o segundo princípio do projeto emancipação é compreender e construir segundo o contexto específico, conforme a realidade para a qual são pensadas ações. Portanto, um projeto emancipação só ocorre quando, a

partir do trabalho coletivo, é pensado e implementado um projeto voltado aos reais interesses da comunidade.

Os dados permitiram afirmar que a escola pública localizada no campo apresenta um viés ideológico e contraditório, com forte característica de reprodução da sociedade capitalista. Essa realidade legitima interesses ora voltados ao interesse do capitalismo, ora da classe trabalhadora camponesa. Isso permite afirmarmos a manutenção da luta e disputa existente na conjuntura atual do campo brasileiro. Diante desse cenário, qual concepção/princípios pode/deve imperar nos PPs nas escolas públicas localizadas no campo? É importante lembrar que, se esses questionamentos não se fizerem presentes no cotidiano escolar, essa escolha não se processa, visto que a formação pedagógica da maioria dos professores não privilegia esse debate. Não se divulga, nesse âmbito formativo, que a agricultura familiar produz alimentos e essa produção é que tem sustentado vidas. Disso resulta a importância da valorização da diversidade camponesa sustentada a partir de PPPs com identidade da Educação do Campo. Contudo, para galgar e ou sustentar a valorização nos PPPs, os educadores atuantes nesses espaços/tempo precisam (re)conhecer essa realidade.

Consequentemente, observamos que algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas nesse sentido nas licenciaturas, especializações e formação continuada, porém não têm chegado a todas as escolas. Nesse ponto, inserimos a defesa da tese de que a "mediação" por meio de estudos coletivos é um dos caminhos para promover processos emancipatórias no cotidiano das escolas públicas localizadas no campo, haja vista que perdura, na atualidade, uma naturalização de pensar a escola pública localizada no campo como uma "extensão da escola urbana", como já evidenciamos nos capítulos anteriores, apoiados em Souza (2010), Arroyo (2006), Caldart (2004) e Molina (2011).

Por outro lado, também não se reconhece que a Educação do Campo, como apontam Machado e Vendramini (2012, p. 5), "defendida pelos movimentos sociais organizados, é processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura". Diante disso, é fundamental explicitar que, em nossa sociedade, existe um conhecimento regulação e um conhecimento emancipação, e um imperialismo cultural e multiculturalista, que impõem ao sistema educativo hegemônico a invisibilidade e a marginalização de culturas.

No âmbito da pesquisa, abalizamos os elementos geradores da regulação, bem como destacamos os elementos geradores de processos voltados à emancipação. A postura frente a tais determinações regulatórias representa a concessão ou não de imprimir nos PPPs as lutas travadas pelos defensores das concepções da Educação do Campo; isto é, garantir o que determina a CF de 88 (BRASIL, 1988), que todos têm direito à educação, da LDB 9394/96, nos artigos 26 e 28, que determinam a valorização da diversidade do campo (BRASIL, 1996), e das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002, 2008), que, por via legal, definem uma construção do PPP contemplando a realidade e a diversidade da vida do campo. Assim, a postura diante da regulação conquistada apresenta-se como um desafio, visto que os Movimentos Sociais lutam para que essa particularidade e legalidade seja conhecida, reconhecida e legalmente instituída nas práticas escolares das escolas públicas localizadas no campo.

Mediante a realidade investigada, constatamos que, nos PPPs, essa regulação conquistada não é mencionada devido ao desconhecimento dos educadores.

Essa contradição é um dos desafios cruciais que enfrentamos hoje na escola pública localizada no campo, que interroga novas pesquisas sobre o processo de mediação entre as concepções e orientações que contribuam na efetivação da Educação do Campo emancipatória. Nessa perspectiva, interrogamos: se os professores desconhecem tais indicações, como imprimir um PPP emancipatório nas escolas públicas localizadas no campo? Quem faz a mediação entre a regulação conquistada e os professores? Ou, ainda, a quem compete articular tal diretriz para efetivação da Educação do Campo? São questões que demandam novas pesquisas.

Em virtude de o cotidiano escolar ser contraditório, há, pois, a exigência de um trabalho coletivo dos pesquisadores dessa temática diretamente com os educadores das escolas públicas localizadas no campo, no sentido de estimular estudos coletivos sobre a temática Educação do Campo, por meio de formação continuada.

Pensamos que é preciso intensificar o intercâmbio entre a universidade e os municípios, estabelecendo parcerias para o debate e diálogo sobre as atuais conjunturas da Educação do Campo e as condições das escolas públicas localizadas no campo. Mas é importante ter como meta, como lembra Freire (2004), que nossa função não é falar, nem impor nossa visão do mundo, mas dialogar sobre

as diferentes visões de mundo. Pois, segundo Freire (2004, p. 87), "é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação".

Por fim, há que se lembrar de que toda política educacional, seus encaminhamentos e desdobramentos percorrem longos caminhos até chegarem no chão da escola, pois como lembram Machado e Vendramini (2013, p. 13), ao analisarem as políticas públicas e os projetos desenvolvidos no campo, estes são espaço de disputa. Por isso, afirmam que "é necessário ter clareza do que foi consenso dos educadores e dos movimentos sociais, ao longo de nossa história, e saber quem dita as regras". Lembram também que:

É fundamental ter postura crítica e discernimento sobre o caráter dos programas e projetos editados, de modo a evitar cair no cooptação e no adesismo, prática que serve para referendar cegamente tais tipos de políticas (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 13).

Os autores salientam também a existência das contradições embutidas nesse processo, e que quanto se está mais próximo do poder, as contradições são menos visíveis; desse modo, é necessário ficarmos atentos, "para não ser cooptado, pois a adesão pode virar cooptação. Portanto, há que se ter clareza de qual é o espaço de contradição e que o trabalho que fazemos (criticamente) gera contradição". Logo, a implementação das concepções da Educação do Campo, que se quer emancipatória, ainda se apresenta como um processo em curso, em construção no cotidiano escolar, pois, nos PPPs analisados, essa "identidade" não se faz presente. Portanto, a mediação é um dos caminhos que se apresenta!

Aqui importa destacar que a Educação do Campo é efetivada a partir de uma concepção política, como resultado do trabalho coletivo, do diálogo, dos movimentos sociais que expressam sua luta, sua contradição e, principalmente, da "mediação e análise histórica das contradições e conflitos sociais", como afirma Souza (2010, p. 97).

Dessas considerações, o grande desafio que se apresenta é debater com os educadores os processos regulatórios que estão naturalizados e permeiam a organização do trabalho pedagógico e, mais especificamente, a construção do PPP.

Não se trata de encontrar "culpados"; trata-se de enxergar a lógica perversa do sistema capitalista no mundo escolar. Professores, gestores, encontram-se

mergulhados no cotidiano escolar (como salientamos no terceiro capítulo), isto é, no cotidiano, e as ações acabam sendo rotineiras e fragmentadas, e a escola não está imune a isso.

No cotidiano escolar, os diferentes afazeres ditam práticas arraigadas que não permitem, em muitos momentos, questionar a fragmentação do trabalho nem pensar novas ações, porque sempre foi executado do mesmo modo. Exemplo disso é a responsabilidade delegada aos dirigentes escolares de construir o PPP sem a participação efetiva do coletivo de professores, alegando que falta tempo para reuniões de estudos no coletivo, como observamos na fala de uma pedagoga. Tal prática contradiz a determinação da Lei 9394/96, em seus artigos, 13,14 e 15, bem como a instrução 007/2010 da SUED/SEED/PR, no inciso III, que determina ao diretor da unidade escolar e à equipe pedagógica coordenar, acompanhar e implementar o PPP construído coletivamente.

A prática conservadora em vigor no cotidiano escolar das escolas públicas localizadas no campo pode estar atrelada ao fato do fraco vínculo, como lembra Arroyo (2006, p. 114), entre o corpo de profissionais do campo e as escolas do campo. Isto é, "Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo". Esse corpo de professores, que muitas vezes está de passagem nas escolas do campo e, quando pode se libertar, sai das escolas localizadas no campo, acaba não agregando o trabalho coletivo como uma das metas em suas práticas pedagógicas, bem como não busca a interação com as comunidades.

A grande maioria dos professores das escolas municipais, pelo fato de estar próxima das mantenedoras, cria vínculos com as respectivas SME, com a coordenação e quase sempre não percebe as ideologias (ou não tem conhecimento) presentes nas políticas municipais, como é o caso de privilegiar práticas das escolas urbanas em detrimento das escolas do campo, acatando as regulações advindas de outros espaços que não percebem e nem valorizam a especificidade da Educação do Campo.

Desse modo, parece que o cotidiano vai fragmentando as práticas e a rotina dificulta o pensar, chegando ao ponto de que não são as práticas humano-genéricas que ditam a organização do trabalho pedagógico, mas imperam rituais pedagógicos naturalizados e não contestados na construção dos PPPs. Diante da realidade, percebemos a necessidade de formação superior e continuada comprometida com a

emancipação humana, que permita questionar o mundo, a escola e o sistema perverso do capitalismo que, historicamente, vem marcando o trabalho escolar através de hierarquias, rotinas, trabalhos parcelados e fragmentados, bem como da manutenção da naturalização da regulação no meio escolar das escolas públicas localizadas no campo.

Há que se enfatizar que a naturalização dos processos regulatórios na escola é a expressão e a incorporação acrítica do conjunto de normas, valores e regras que adentram às escolas, os quais denominamos de marcos regulatórios (diretrizes, prazos para elaboração do PPP, definição do conteúdo, manutenção da distância entre a comunidade e escola). Essa materialização é percebida a partir de um PPP fragmentado e, na prática, de outros construírem o texto do PP. Essa naturalização tem vínculos na concepção bancária apontada por Freire e na articulação do Estado capitalista com base em Marx, bem como na ideologia da educação rural pensada por sujeitos distantes das realidades.

Embora a pesquisa tenha seguido os formatos padronizados pela academia, o trabalho se configurou num resgate de valorização, bem como buscou contribuir na superação da ideologia de que os povos do campo são atrasados e, por esse motivo, quase sempre esquecemos nossa identidade com a roça.

No desenrolar do trabalho de campo, constatamos como perspectivas e desafios no processo emancipatório algumas alternativas no cotidiano escolar, a saber: as perspectivas se situam na esperança de, ao debater as concepções da Educação do Campo, os professores percebam a necessidade da mudança dos PPPs, segundo a realidade das comunidades. No cotidiano escolar, o desafio está atrelado à superação do processo de regulação enquanto uma força que chama para a realidade, que não "admite" ou "dificulta" romper com tradições embutidas no fazer pedagógico dos professores e gestores, tais como: a) falta de tempo para estudos coletivos que enfoquem o cotidiano escolar; b) metas isoladas para as situações identificadas na escola; c) O papel de coautores dos PPPs; d) superação de prática isoladas no cotidiano escolar; d) acreditar no desenvolvimento de prática do trabalho coletivo; e) superação do desânimo e cansaço no fazer pedagógico; f) identificar alternativas ao que está empiricamente dado; g) assumir que escola e comunidade fazem parte do processo educativo; h) superar a fragilidade de planos e projetos escolares atrelados a burocracia.

A superação desses nove desafios/forças regulatórias no cotidiano pode ajudar no emergir de processos emancipatórios, pois a defesa por uma educação emancipatória instiga a problematização do trabalho nas escolas. Assim, desmistificar essa força regulatória como círculo vicioso na escola é um desafio imposto para efetivação de uma escola pública no campo emancipatória. A emancipação numa perspectiva com base Marxista tem como princípio a importância do coletivo (educadores, gestores, educandos, funcionários e comunidade), os quais são fundantes para pensar a Educação do Campo, enquanto prática de formação humana emancipatória (a ser construída nas escolas públicas localizadas no campo). Logo, a participação do trabalho coletivo é peça-chave quando se pensa em projetos emancipatórios.

Portanto, ao questionar, nessa trama, o que fazer nesse cotidiano escolar, como lidar com a gestão, como construir um PPP, entendemos, apoiados em Mészáros (2008), que para ocorrer uma transformação na educação não basta alterar o controle das tradicionais instituições e instrumentos de educação e cultura. O desafio passa pela tarefa estratégica de construir uma estruturação radical de transformação socialista, porém esta é inconcebível sem a "grande realização educacional pela qual os indivíduos humanos reais adquirem uma consciência adequada à sua individualidade social" (p. 259).

Em síntese, constatamos, por meio dos dados analisados, que a naturalização dos processos regulatórios na escola pública localizada no campo está vinculada às contradições existentes na sociedade capitalista: uma escola pequena com poucos alunos, situada na área rural, que muitas vezes não é importante manter do ponto de vista econômico e político, pois utilizar-se do transporte é mais cômodo; adotar um projeto de uma escola urbana parece ser mais adequado, visto que foi construído e pensado na área urbana por professores que parecem ser mais qualificados; é natural pensar que o campo, sendo local de atraso, também oferta ensino menos qualificado; os professores não se apresentam como "classificados" para pensar e propor o seu próprio projeto, adotando de outra escola somente para garantir a existência material do mesmo para cumprir o que preconiza a lei 9394/96.

Nesse sentido, a naturalização da regulação que impede por meio do tempo limitado na construção de um PPP específico para o público da área rural acabou sendo uma marca forte verificada no contexto analisado. Por outro lado, como destacado, existem iniciativas ocorrendo para a efetivação da Educação do Campo

no que tange à reconstrução do novo PPP na realidade investigada. Contudo, há que se lembrar que essa orientação/compreensão não tem chegado no chão de todas as escolas públicas localizadas no campo.

Quando estudamos a realidade das escolas do campo, com fundamento no materialismo histórico dialético, questões macrossociais e macroeconômicas surgem, tais como: A instituição escola pode mediar processos emancipatórios, sem que o projeto econômico e político de campo no Brasil seja transformado? Muitos empecilhos presentes na política educacional decorrem de relações clientelistas que marcam o campo e a cidade, decorrentes da opção política que direciona o país. A pesquisa nos leva a pensar os condicionantes estruturais, tais como a concentração da terra e o projeto político de campo centrado no agronegócio, como fatores fundantes de relações enraizadas na sociedade brasileira, na política educacional e na prática escolar, muitas vezes excludentes. A conjuntura escolar requer o olhar para os condicionantes estruturais, incluindo neles a própria cultura de subserviência ainda marcante na sociedade brasileira.

Pensamos a partir da realidade investigada e das bases teóricas que a naturalização dos processos regulatórios nas escolas públicas localizadas no campo atende aos mecanismos de reprodução da sociedade capitalista, da manutenção da ideologia dominante, que tem os olhos voltados/centrados na expansão do agronegócio, e que, portanto, o campo é um território em disputa para afirmar e manter o capital em crescimento. É nesse cenário que constatamos e argumentamos a existência de uma regulação naturalizada na construção e implementação do PPP nas escolas públicas localizadas no campo.

Os processos regulatórios podem ser observados a partir de elementos, tais como: tempo, roteiros, desconhecimento do debate da educação do campo, não reconhecimento das comunidades, práticas isoladas, PPP reproduzido sem debate nem participação do coletivo. Tais elementos chegam na escola pela institucionalização técnica que dita um conjunto de regras, valores e normas. Esse conjunto de direcionamentos dissemina os valores burgueses com o papel específico de construir a racionalidade técnica burguesa e tende a interferir no direcionamento e na implementação de projetos emancipatórios.

Assim, pensando a contradição presente no cotidiano escolar em que vigoram regulações naturalizadas, também constatamos elementos geradores de emancipação que são construídos a partir de estudos coletivos, de debates sobre a

Educação do Campo, interrogações, reconhecimento da comunidade, dos alunos e da cultura do meio rural que foram identificados no desenrolar da pesquisa participante com foco no PPP.

Todavia, há de se reconhecer que os profissionais da educação não são meros objetos no contexto escolar; em alguns momentos, necessitam de mediação, pois sozinhos dificilmente conseguem superar a lógica do paradigma do capitalismo agrário, do qual derivam as práticas e políticas da educação rural (tão questionadas pelo movimento da Educação do Campo).

Logo, um PPP numa perspectiva de emancipação vai ocorrer mediante a apropriação e problematização coletiva do conhecimento, e das novas ações decorrentes de se repensar e construir um projeto com foco na realidade dos povos do campo.

#### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do Campo*: desafios de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 65-80, abr. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola, cidadania e Participação no Campo. *Em Aberto*, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2160/1428. p.1-6

\_\_\_\_\_. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso João; JÚNIOR, João dos Reis Silva; SALES, Maria Rita N. (Orgs.). *Trabalho formação e currículo*: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa*: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 103-116, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. CEDES* [online]. 2007, v.27, n.72, p. 157-176. ISSN 0101-3262. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf. Acesso em: 07/09/2012.

\_\_\_\_\_. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo.* Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Oscar Ferreira; HAJE, Salomão M.; CORREIA, Sérgio R. Corrêa e; MORAES. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão M. *Escola de direito*: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. Miquéias. O Direito dos Pobres. p. 1137-1143. Edição Pastoral: Paulus, 1190.

BONETI, Lindomar, W. Política Públicas por dentro. Ijui: UNIJUÍ, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos*: a experiência da partilha da pesquisa em na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. INEP Censo Escolar 2011. Anexo 1. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo. Acesso em: 25/11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as Escolas do Campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério Da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

BRASIL. Ministério Da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES. *As desigualdades na escolarização no Brasil*: Relatório de observação n. 4. 2.ed. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2011.

BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Manual de operações, 2012. Disponível em: http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera. Acesso em: 04/10/2012.

BORNHAUSEN, Eliana Zimmerman; MUNARIM Antonio. As políticas de educação do campo no município de lajes no período de 1977 a 2007. In: AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia R. *Educação do campo*: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

CAMPOS, Rogério Cunha. Que cidadãos, para qual cidadania? as interpelações dos movimentos sociais. *Educ. rev.*, v.28, n.4, p. 357-376, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. (Coleção "Por Uma Educação do Campo", 5).

=	Sobre	Educa	ıção (	do	Campo.	ln:	SANT	OS,	Claric	e Apare	cida.	(Org.)
Educaçã	o do Ca	ampo: (	campo	) - p	olíticas	públi	cas -	educ	ação.	Brasília:	Incra;	MDA,
2008.												

CDES. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. *Observatório da Equidade*, 2011. Disponível em: http://www.cdes.gov.br/grupo/61/observatorio-da-equidade.html.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 2005.

CRUZ, Rosana. Reestruturação do PPP das escolas municipais localizadas no campo no município de Tijucas do Sul. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná(UTP), Curitiba, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CURY, Carlos Roberto. *Educação e contradição:* elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESC, 1998.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*, Florianópolis, ano 11, n.19, p.67-80, 1993.

	ducação escolo sociados. 1999	ar teoria do co ).	otidiano e	e a esc	cola d	de Vygo	<i>tsky</i> . Can	npinas:
crítico-dialé		conhecimento d iia da educação osso Tempo).						
A	pesquisa e a	formação de	intelectu	uais cr	íticos	na pós	s-graduaç	ão em
Educação.	Perspectiva.	Florianópolis,	v. 24,	n. 1,	p. 8	39-110.	jan./jun.	2006.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Educação Brasileira*, n.18, p.35-41, set./dez. 2001.

Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br. Acesso em: 30/09/2012.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa*: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-38, 2006.

\_. A reforma agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. In: SADER, Emir (Org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. FERNANDES, Bernando Mançano; WELCH, Clifford Andrew; GONÇALVES, Elienai Constantino. Os usos da terra no Brasil: debates sobre políticas fundiárias. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014. FOLHA de São Paulo. Escolas do campo fechadas no Brasil. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolaspor-dia-na-zona-rural.shtml. Acesso em: 9/3/2014. FÓRUM Nacional de Educação do Campo - FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional - BSB, 15 a 17 de 2012. FONEC. Disponível agosto file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/FO NEC\_%20NotasAnaliseMomentoAtualEducampo%20(4).pdf. Acesso em: 5/5/2013. FRANCO, Maria Laura Puglisi. Análise de conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002. GATTI, Bernardete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber, 2007. . Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, v. 1, n. 1, p.90-102, mai. 2009. Disponível em: http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/6. Acesso em: 7/10/2012. GATTI, Bernadete Angelina et al. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. GONH, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Educação Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p.333-361, mai.-ago. 2011. HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2008. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação no Campo. Brasília, 2007. Censo Escolar 2011. Anexo 1. Disponível em: <a href="http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo">http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-censo</a>. Acesso em: 25/11/2012.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Caderno

Lapa.

de

2013.

Disponível

em:

Estatístico

Município

http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83750. Acesso em: 10/05/2013.

JESUS. Sonia Meire S. Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

KONDER, Leandro. A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSÍK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Aloisio Leoni. 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Brasilino Ferreira de Almeida. 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Municipal do Campo Contestado. 2011. (mimeo)

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Deputado João Leopoldo Jacomel. 2007. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Dirceu Batista da Luz 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Getúlio Vargas. 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Gustavo Kuss. 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Irmã Santa Rita. 2007. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Imaculado Coração de Maria. 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal São Miguel. 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Marechal Candido Rondon/Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz. 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes. 2008. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Padre Feijó. 2007. (mimeo).

LAPA. Proposta Pedagógica da Escola Rural Municipal Vicente Machado. 2008. (mimeo).

LEFEBVRE, Henri. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática. 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar:* teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI Mirza Seabra. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. *Revista Ibero-Americana*, v.8, n. 1, 2013. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6470/4779. Acesso em: 21/08/2014.

MARX, Karl. A questão judaica. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005a.

\_\_\_\_\_. Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: MARX, Karl. *A questão judaica*. Tradução: Sílvio Donizete Chagas. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, István. *Marx*: A teoria da alienação. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. *Desigualdades e direitos*: desafios para a qualidade da educação básica do campo. 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos\_antigos/simposio2007/343. Acesso em: 22/06/2013.

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. *Das desigualdades aos direitos*: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Secretaria de Relações Institucionais; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES; Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social—SEDES. Brasília-DF; 2009. Disponível em: http://www.cdes.gov.br/observatoriodaequidade/default.php. Acesso em: 20/09/2012. MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ Laís Mourão. Escola do campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MUNARIM, Antonio et al. (Org.). *Educação do campo:* reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

NAVARRO, Zander. *Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil.* 2002. Disponível em: http://www.iisg.nl/labouragain/documents/navarro.pdf. Acesso em:21/04/2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 2/2010. Normas para a criação, credenciamento e renovação de credenciamento de instituições. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao\_02\_10.pdf >. Acesso em: 09/03/2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Instrução conjunta nº 1 de 2010 da SEED/SUED/SUDE/PR*. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao\_conjunta0012010.p df. Acesso em: 10/06/2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 1011/10 de 2010 da SEED/SUED/SUDE/PR*. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/parecer 1011/10df. Acesso em: 10/05/2010.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2002.

OBEDUC. Observatório da Educação do Campo. Relatório final. Curitiba: UTP, 2013.

POULANTZAS, Nico. O Estado, o poder, o socialismo. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PORTAL da Prefeitura Municipal da Lapa. 2014. Disponível em: http://www.lapa.pr.gov.br.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*. v.7, n.2, p.131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf. Acesso em: 20/05/2013.

SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1997.

SAPELLI, Marlene L. S. Escola do campo - Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e políticas. São Paulo: Cortez, 1991.

SEGANFREDO, Kátia. A. *Comitê Estadual da Educação do campo*: a materialização da luta política no âmbito da educação do campo no Paraná. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istiván. *A educação para além do capital*. Tradução: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do Século XX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Maria Antônia. *Educação do campo*: proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

<i>Educação e movimentos sociais do campo</i> : a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
A Educação do Campo na investigação educacional: quais conhecimentos estão em construção. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. (Orgs.). <i>Educação do Campo</i> : reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.
A Educação é <u>do</u> Campo no Estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). <i>Práticas Educativas no/do Campo</i> . Ponta Grossa: UEPG, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação no Campo. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. Normas Técnicas. Elaboração e Apresentação de Trabalho Acadêmico-Científico. 3. ed. Curitiba: UTP, 2012.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 22/03/2008.

LA VIA CAMPESINA. Organização. Disponível em: http://viacampesina.org/en/index.php/organisation-mainmenu-44. Acesso em: 05/05/2013.

# Roteiro de Entrevista- Lapa

- 1- Função: Diretor ( ); Pedagogo ( ); Professor ( ); Aluno ( ); Comunidade ( ); Merendeira ( ); Motorista
- 2- Tempo de atuação em escola localizada no campo\_\_\_\_\_
- 3- Formação\_\_\_\_\_

	Questões semiestruturadas				
Coordenador	1- Fale sobre o seu trabalho no cotidiano da escola pública.				
	<ol><li>Fale sobre o PPP das escolas localizadas no campo.</li></ol>				
Diretor/Pedagogo	1- Fale sobre a escola pública				
	2- Fale sobre o cotidiano da escola				
	3- Fale sobre PPP				
Professor	1- Fale sobre a escola pública				
	2- Fale sobre o cotidiano da escola				
	3- Fale sobre PPP				
Aluno	1- Fale sobre o dia a dia da escola.				
Merendeira/Motorista	1- Fale sobre a escola				
Responsável pela APMF	1- Fale sobre a escola				

# ROTEIRO DE ANÁLISE DOS PPP OBEDUC 2

# Escolas da Região Metropolitana de Curitiba

Responsável pela análise:						
Data da análise: 2013/2014						
Município: Lapa						
Escola:						
1- Na capa, verificar se aparece na nomenclatura RURAL ou DO CAMPO:						
2- Quanto a localização da escola no PPP está denominado: Faxinal, assentamento, quilombola, no campo:						
3- Oferta de ensino: Educação infantil ( )						
4- Anos iniciais: ( )						
5- Se parcial()ou integral()apenas						
6- Ano de construção do projeto:						
7- Ano de início de funcionamento da escola:						
8- No marco situacional aparecem considerações sobre o campo: características da comunidade.						
9- Quais são os objetivos gerais?						
10- Apresenta, no histórico, referências ao campo? No PPP é clara a ideia do pertencimento ao campo?						
11- Qual a realidade retratada da escola? Apresenta discussões sobre o campo no PPP? Relatam os problemas e potenciais da escola e do entorno?						

12- Se faz referência as comunidades atendidas. Quais:
13- Descreve no PPP sobre a infraestrutura da escola?
14- Qual a identidade da escola é retratada no PPP? É do campo? Os valores expressos, a concepção de educação, homem, sociedade, os valores. (Marco conceitual, filosófico)
15- No marco operacional: quais ações são propostas. Existe proposição de melhoria na escola e ou na comunidade?
16- Quais referências (autores, legislação) sobre educação do campo são listadas no PPP?
17- Quais projetos e ou atividades complementares são citados no PPP?
18- São listadas parcerias entre a escola e outra instância? Quais são citadas no PPP?
19- No PPP como é proposta a formação continuada dos professores: Alguma é voltada para educação do campo.
20- No PPP consta a proposta pedagógica curricular.

21- Como é definida a avaliação do PPP. (Noção de reformulação)

Panorama geral por Município					
Município: Lapa					
<ol> <li>Verificar quantas escolas do campo existem no município e quantos PPP foram analisados.</li> </ol>					
Escolas:PPP					
Verificar se no município existem PPP e ou Proposta pedagógica.  PPPPP					
3- Os PPP do município mantêm a mesma estrutura?					
4- Verificar se são listados os mesmos projetos, mesmas concepções, se é o mesmo só alterando o histórico?					
5- Comparar por município se as datas dos PPP são atuais ou divergem os anos.					
6- Quantas escolas ofertam ensino parcial:					
7- Quantas escolas ofertam ensino integral:					

ORGANIZAÇÃO: AUTORA

ROTEIRO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	ROTEIRO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO
CAPA	1 Identificação
ÍNDICE	2 Objetivos Gerais
	3 Diagnóstico ou marco situacional
1 Organização da entidade escolar	4 Fundamentação ou marco
1.1 Histórico da Instituição:	conceitual
1.2 Regime de Funcionamento	5 Proposições de ações ou marco
1.3 Gestão Escolar	operacional
1.4 Parâmetros de organização de grupos e relação professor/aluno	6 Proposta pedagógica curricular
1.5 Espaço físico, instalações e	- Apresentação da disciplina
equipamentos:	- Objetivos gerais
1.6 Características e expectativas da	- Metodologia
comunidade a ser atendida	- Avaliação
	- Bibliografia complementar
2 Filosofia da escola e princípios legais e didático-pedagógicos da instituição	7 Avaliação institucional do PPP
2.1 Princípios e Objetivos da Educação Básica	8 Referências
2.2 Filosofia e Concepções didático- pedagógicas:	Projetos Atividades desenvolvidas em contraturno
2.3 Avaliação	Atividades complementares curriculares
2.4 Articulação entre as etapas da Educação Básica	em contraturno
3 Organização Curricular:	
3.1 Educação Infantil	
3.2 Ensino Fundamental - Anos Iniciais	
4 Atividades integradas ao currículo	
5 Formação continuada dos profissionais da instituição	
6 Avaliação institucional Referências Anexos	

FONTE: Organizado pela autora, a partir dos roteiros disponibilizados pela SME/Lapa, 2013.

# RELAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS MUNICIPAIS E/OU ESTADUAIS DESATIVADAS – LAPA/PR

ESCOLAS	LOCALIDADE	A PARTIR DE	MOTIVO
E. R. M. São Pedro	Vista Alegre	1983	Nucleação
E. R. E. São José	Água Azul	1984	Nucleação
E. R. M. Maria Goretti	Potreiros	1985	Classes unisseriadas, melhor infraestrutura
E. R. M. José Ribas	Botiatuva	1985	Nucleação
E. R. M. São Bento	São Bento	1986	Nucleação
E. R. M. Cristo Rei	Cerrito	1987	Estrutura física comprometida
E. R. M. Dr. Sérgio Augusto Leoni	Bonito	1988	Nucleação
E. R. E. John Kenedy	Sanatório São Sebastião	1989	Número de alunos
E. R. E. Canoeiro	Canoeiro	1990	Nucleação
E. R. E. D. Pedro II	Colônia Virmond	1990	Nucleação
E. R. E. Emiliano Perneta	Lagoa Gorda	1990	Nucleação
E. R. E. Mirazinha Braga	Carqueja	1990	Nucleação
E. R. E. Nossa Sr <sup>a</sup> do Rosário	São João	1990	Nucleação
E. R. E. Otavio José Kuss	Lagoão	1990	Nucleação
E. R. E. Santa Cruz	Água Azul	1990	Nucleação
E. R. E. Nossa Sr <sup>a</sup> Aparecida	Água Azul	1990	Nucleação
E. R. E. Nossa Sr <sup>a</sup> das Graças	Mato Queimado	1990	Nucleação
E. R. M. Ana Neri	Turvo	1990	Nucleação
E. R. M. Duque de Caxias	Carqueja	1990	Nucleação
E. R. M. Ermelino de Leão	Água Azul	1990	Nucleação
E. R. M. General Carneiro	Água Azul	1990	Nucleação

E. R. M. Manoel da	Palmital	1990	Nucleação
Nóbrega		.000	
E. R. M. Munhoz da Rocha	Faxinal dos Correas	1990	Nucleação
E. R. M. Nossa Sr <sup>a</sup> de Fátima	Capão Bonito	1990	Nucleação
E. R. M. Santo Inácio	Prestes	1990	Nucleação
E. R. M. Santa Isabel	Faxinal dos Pretos	1990	Nucleação
E. R. M. Soc. Agrícola Instrutiva	Pavão	1991	Nucleação
E. R. M. Dom Ático	Cabeçudos	1992	Nucleação
E. R. M. Dep. Paulo Furiatti	Vira Machado	1992	Nucleação
E. R. M. Santa Terezinha	São Bento	1992	Nucleação
E. R. M. Sete de Setembro	Passo da Cana	1993	7 alunos início, os mesmos foram transferidos para o município de Contenda.
E. R. M. Nossa Sr <sup>a</sup> do Rosário	São João	1993	Nucleação
E. R. M. Pedro Rasmussen	II Faxinal dos Castilhos	1995	Nucleação
E. R. M. José de Alencar	Itabaúna	1996	Nucleação
E. R. M. Olavo Bilac	Lagoão	1996	Nucleação
E. R. M. José de Anchieta	Pedra Alta	1997	Nucleação
E. R. M. Monteiro Lobato	Campo de Telha	1997	Nucleação
E. R. M. São Paulo	Rio dos Patos	1997	Nucleação
E. R. M. Bento Munhoz da R. Neto	Passa Dois	1998	Nucleação
E. R. M. Caracol	Caracol	1998	Nucleação
E. R. M. Castelo Branco	Capão Bonito	1998	Nucleação
E. R. M. Cel. Dorival de Brito	Marafigo	1998	Nucleação
E. R. M. Francisco da Cunha Pereira	Pedra Lisa	1998	Nucleação
E. R. M. Gabriel de Lara	Bonito	1998	Nucleação
· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	·	·

·		1005	
E. R. M. Lagoa Dourada	Fazenda Lagoa Dourada	1998	Nucleação
E. R. M. Manoel Ribas	Pedrinhas	1998	Nucleação
E. R. M. Nossa Sr <sup>a</sup> do Rocio	Barra dos Mellos	1998	Nucleação
E. R. M. São Vicente	Capão Bonito	1998	Nucleação
E. R. M. Tiradentes	Vista Alegre	1998	Nucleação
E. R. M. São João	São João Caíva	1998	Nucleação
E. R. M. Carlos Gomes	Água Vermelha	1999	Nucleação
E. R. M. Dep. Borges da Silveira	II Passa Dois	1999	Nucleação
E. R. M. Dr. Ângelo Lopes	Rio da Várzea	1999	Nucleação
E. R. M. General Osório	Despique	1999	Nucleação
E. R. M. Santos Dumont	Santo Amaro	1999	Nucleação
E. R. M. Ana Neri	Turvo	1999	Nucleação
E. R. M. Santo Antonio	Bonito	2000	Número de alunos
E. R. M. Senhor Bom Jesus	Fazenda dos Forjos	2000	Nucleação
E. R. M. Prof. Florêncio Therézio	Paiquerê	2000	Nucleação
E. R. M. Papa João Paulo II	Paiquerê	2000	Nucleação
E. R. M. José Bonifácio	Floresta São João	2000	Nucleação
E. R. M. Anita Garibaldi	Campina	2000	Nucleação
E. R. M. Núcleo Leiteiro	Núcleo Leiteiro	2000	Nucleação
E. R. M. Menino Jesus	Espigão Branco	2000	Nucleação
E. R. M. Cruzeiro do Sul	Ribeirão Fundo	2000	Nucleação
E. R. M. Olavina Hammerschmidt	Faxinal dos Pretos	2003	Número de alunos
E. R. M. Nossa Sr <sup>a</sup> das Dores	Mato Preto Paiol	2004	Número de alunos

E. R. M. Rui Barbosa	Faxinal dos Pintos	2005	Melhoria na qualidade de ensino, facilidade do transporte escolar.
E. R. M. Emílio Gomes	I Faxinal dos Castilhos	2006	Nucleação
E. R. M. Princesa Isabel	Colônia Municipal	2009	Classes unisseriadas, melhor infraestrutura.
E. R. M. Mem de Sá	Cachoeira	2009	Número de alunos
E. R. M. D. Pedro I	I Faxinal dos Castilhos	2009	Nucleação
E. R. M. Campos Sales	Campina Vermelha	2009	Classes unisseriadas, melhor infraestrutura.
E. R. M. Martin Afonso de Souza	Feixo/Botiatuva	2009	Número de alunos.
E. R. M. Nei Braga	Butiá	2009	Nucleação
E. R. M. Coronel Dulcídio	Pavãozinho		Alterou a atividade mantenedora da Prefeitura M. da Lapa para a Prefeitura M. de Balsa Nova, Parecer 1716/1996-CEP.
E. R. M. Francisco da Cunha Pereira	Pedra Lisa	2012	Melhoria na qualidade de ensino, classes unisseriadas.

Fonte SME/Lapa.

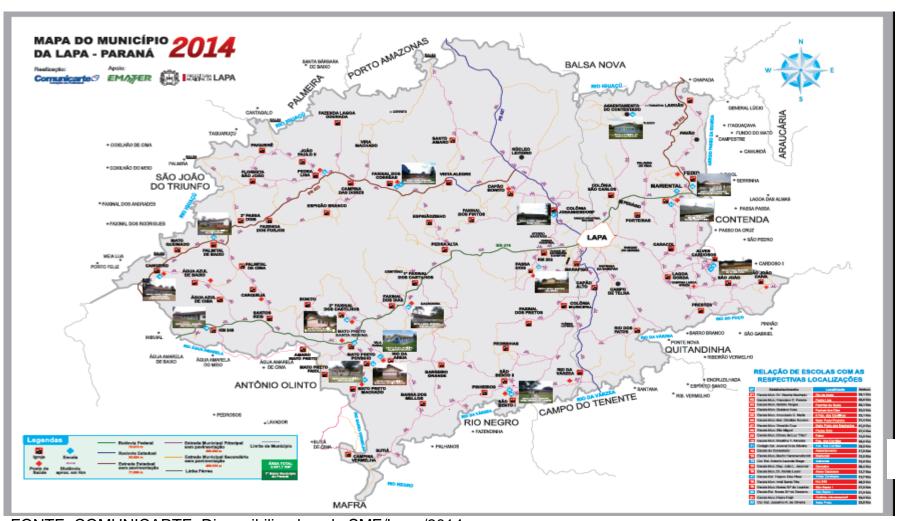
Organização: Denise Terezinha Coreluk Karas, Rosemeri Rasmussen 2013. Nota: Marcações no quadro inseridas pela autora, 2014.

18 escolas fechadas em 1990 Dessas 10 são da rede estadual e 8 da municipal

12 escolas fechadas em 1998

# **ANEXOS**

## ANEXO 1- MAPA COM FOTOS DAS ESCOLAS NAS COMUNIDADES



FONTE: COMUNICARTE, Disponibilizado pela SME/Lapa/2014.

#### **ANEXO 2**

# FOTOS E DADOS SOBRE AS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DA LAPA

#### 1-ESCOLA RURAL MUNICIPAL DR. VICENTE MACHADO



Localidade: Rio da Areia Turmas: 1º ao 5º ano Número de alunos: 25 Número de professores: 02 Número de funcionários: 01

Fachada lateral da escola FONTE: Arquivo pessoal - 18/06/2014

#### 2-ESCOLA RURAL MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS



Localidade: Palmital
Turmas: 1º ao 5º ano
Número de alunos: 54
Número de professores: 05
Número de funcionários: 01

Fachada da escola- Dia da entrevista com represente da APMF FONTE: Arquivo pessoal

#### 3-ESCOLA RURAL MUNICIPAL GUSTAVO KUSS



Localidade: I Faxinal dos Castilhos Turmas: 1º, 2º e 3º anos Número de alunos: 53 Número de professores: 03 Número de funcionários: 01

Fachada da escola

FONTE: Imagem cedida pela SME

## 4-ESCOLA RURAL MUNICIPAL IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA



Localidade: Il Faxinal dos Castilhos Turmas: 4º e 5º ano

Número de alunos: 29

Número de professores: 02

Número de funcionários: 01

Fachada da escola

FONTE: Imagem cedida pela SME/Lapa - julho de 2014

#### 5-ESCOLA RURAL MUNICIPAL MARECHAL CÂNDIDO RONDON



Turmas: 1º ao 5º ano Número de alunos: 37 Número de professores: 02 Número de funcionários: 02

Localidade: Mato Preto Povinho

Fachada lateral da escola

FONTE: Cedida pela SME/Lapa em julho de 2014.

#### 6-ESCOLA RURAL MUNICIPAL OSVALDO CRUZ



Turmas: 1º ano

Localidade: Mato Preto Machado

Número de alunos: 12

Número de professores: 01

Número de funcionários: 01

Fachada da escola

FONTE: Arquivo pessoal, maio de 2014

#### 7-ESCOLA RURAL MUNICIPAL DIRCEU BATISTA DA LUZ – TISIU



Localidade: Botiatuva Turmas: Pré ao 5º ano Número de professores: 11 Número de estagiários: 03 Número de funcionários: 05 Número de alunos: 119

Fachada da escola

FONTE: Arquivo pessoal, 19 agosto de 2014

#### 8-ESCOLA RURAL MUNICIPAL BRASILINO FERREIRA DE ALMEIDA



Localidade: Faxinal dos Corrêas Turmas: Pré ao 5º ano

Número de professores: 08

Número de estagiárias: 02 Número de funcionários: 05

Número de alunos: 101

Fachada da escola

FONTE: Arquivo pessoal, 27 de junho de 2014

#### 9-ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CONTESTADO



Localidade: Fazenda Santa Amélia Turmas: 1º ao 5º ano Número de alunos: 50

> Número de professores: 07 Número de funcionários: 01

Fachada da escola

FONTE: Arquivo pessoal, 30/11/2013

#### 10-ESCOLA MUNICIPAL MARTIM HAMMERSCHIMIDT / DONA MIRAZINHA BRAGA



Turmas: Pré ao 5º anos Número de alunos: 201 Número de professores: 16 Número de estagiários: 06

Localidade: Mariental

Número de funcionários: 06

Fachada frente da escola

FONTE: Arquivo pessoal, 30/11/2014

## 11-ESCOLA RURAL MUNICIPAL DEPUTADO JOÃO LEOPOLDO JACOMEL



Localidade: Canoeiro
Turmas: Pré ao 5º ano
Número de alunos: 70
Número de professores: 05
Número de estagiários: 02
Número de funcionários: 02

Fachada da frente da escola FONTE: Arquivo pessoal, maio de 2014

#### 12-ESCOLA RURAL MUNICIPAL DR. ALOÍSIO LEONI



Localidade: Alves/Cardosos Número de alunos: 75 Turmas: Pré ao 5º ano Número de professores: 09 Número de funcionários: 02

Fachada lateral da escola

FONTE: Arquivo pessoal, fevereiro de 2014

#### 13-ESCOLA RURAL MUNICIPAL IRMÃ SANTA RITA



Localidade: Água Azul Turmas: Pré ao 5º ano Número de alunos: 133 Número de professores: 10 Número de funcionários: 04

Fachada interna da escola

FONTE: Arquivo pessoal, 28 de junho de 2014

#### 14-ESCOLA RURAL MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE LOURDES



Localidade: São Bento Turmas: Pré ao 5º ano Número de alunos: 161 Número de professores: 11 Número de estagiários: 01

Número de funcionários: 06

Fachada da escola

FONTE: Arquivo pessoal, maio de 2014

#### 15-ESCOLA RURAL MUNICIPAL PADRE FEIJÓ



Localidade: Colônia Johannesdorf
Turmas: Pré ao 5º ano
Número de alunos: 149
Número de professores: 12
Número de funcionários: 03

Fachada da escola FONTE: Arquivo pessoal, junho de 2014

## 16-ESCOLA RURAL MUNICIPAL SÃO MIGUEL



Fachada da escola- Dia da entrevista com diretora FONTE: Arquivo pessoal, fevereiro de 2014

Localidade: Passa Dois Turmas: Pré Ao 5º Anos Número De Alunos: 93 Número De Professores: 08 Número De Funcionários: 02

## 17- PÁTIO INTERNO DA ESCOLA CONTESTADO



FONTE: Arquivo pessoal, 30/11/2013

# 18- OFICINA DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES NA LAPA



FONTE: Arquivo pessoal, 07/02/2014

# 19- OFICINA DE FORMAÇÃO COM PROFESSORES NA Lapa



FONTE: Arquivo pessoal, 07/02/2014

# 20- REUNIÃO PARA PREPARAÇÃO SEMINÁRIO INTERMUNICIPAL SME/LAPA



FONTE: Arquivo pessoal, 27/06/2014

# 21- SEMINÁRIO INTERMUNICIPAL EM TIJUCAS DO SUL 2014



FONTE: Arquivo pessoal, 30/07/2014

## 22- ENCONTRO DO GRUPO DE ESTUDO ESCOLA DIRCEU



FONTE: Arquivo pessoal, 19/08/2014