

REFLEXÕES ACERCA DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

Sandra Aparecida Machado Polon - UTP

Patrícia Correia de Paula Marcoccia - UTP

Beneficiário de auxílio financeiro da CAPES

Resumo

O texto tem como objetivo refletir sobre o projeto político-pedagógico (PPP) das escolas do campo. A pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais localizadas no campo no estado do Paraná, utilizando técnicas de entrevista e análise de documentos. Os dados evidenciaram que, as escolas que não possuem vínculo com os movimentos sociais do campo apresentam um PPP assentado na concepção técnica e burocrática, porém as escolas localizadas nos assentamentos e que estão articuladas com os movimentos sociais do campo, revelam um PPP que envolve o trabalho coletivo desde a sua elaboração, efetivação e avaliação. A diretriz norteadora na construção e implementação de um projeto político-pedagógico é o trabalho coletivo emancipatório. Entendido como um processo, no qual todos têm voz, vez e responsabilidades.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; escola do campo; trabalho coletivo emancipatório.

Introdução

O texto tem como objetivo refletir sobre o projeto político-pedagógico (PPP) das escolas do campo.

O projeto político-pedagógico é um documento norteador da prática pedagógica e da gestão, o qual necessita expressar um vínculo estreito com a identidade sociocultural dos sujeitos e, com isso, assegurar seu reconhecimento e valorização no espaço escolar. Analisando o contexto rural brasileiro, verificamos que muitas escolas localizadas no campo não têm problematizado no seu projeto político-pedagógico (PPP) a identidade, a cultura e o trabalho dos povos do campo a luz dos princípios da educação do campo e dos movimentos sociais. De acordo com as observações realizadas nas escolas municipais localizadas no campo paranaense, constatamos que professores e gestores possuem pouco conhecimento preliminar sobre os princípios da educação do campo.

A determinação para que todas as escolas elaborem seu projeto político-pedagógico (PPP), foi instituída por via legal através da LDB 9394/96, a qual determina que todos os professores, funcionários e comunidade sejam os autores desse projeto. Toda escola

precisa ter esse documento, entre ranços e avanços, é fato concreto a sua existência nas instituições, desde a educação infantil, até os cursos de pós-graduação, colégios, institutos e universidades.

O projeto político-pedagógico constitui a identidade da escola. Apresenta as metas, o histórico da comunidade e sua filosofia. Ele não deve ser entendido como um documento técnico, mas como um processo de construção que é organizado por sujeitos e que ao mesmo tempo traz a identidade desses sujeitos para que possa ser problematizada na prática pedagógica, nos processos de gestão e na relação com a comunidade.

Conforme pesquisa desenvolvida no estado do Paraná, utilizando as técnicas de entrevista e análise documental, foi possível constatar que, as escolas que não possuem vínculo com os movimentos sociais do campo apresentam um PPP assentado na concepção técnica e burocrática, porém as escolas localizadas nos assentamentos e que estão articuladas com os movimentos sociais do campo, revelam um PPP que envolve o trabalho coletivo desde a sua elaboração, efetivação e avaliação. A exemplo disso, fazemos referência aos PPPs das Escolas Itinerantes e da Escola Base organizada no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, as quais consideram que:

O Projeto Político-Pedagógico é resultante, primeiro da luta dos trabalhadores Sem Terra que, ao conquistarem a terra conquistam também o direito a educação e a escola. Escola esta de assentamento e acampamento, Escola Pública no e do campo. (...) é ainda a materialidade de vários momentos de estudo e diálogos entre educadoras e educadores da Escola Base e das Escolas Itinerantes, dirigentes e lideranças do Movimento, comunidades locais e demais pessoas envolvidas com a escola (Cadernos da Escola Itinerante, 2008, p. 21).

A citação supracitada revela que o PPP só tem sentido se estiver colado as lutas sociais, ao trabalho coletivo, a perspectiva da classe trabalhadora e a construção de um outro projeto de campo.

O trabalho de campo foi realizado em cinco municípios do estado do Paraná, com as escolas do campo da rede municipal de ensino que tiveram os menores resultados no IDEB no ano de 2009¹. Foram entrevistados diretores, professores e coordenadores de duas

¹ Os dados se referem ao mapeamento de 4 escolas. Eles fazem parte da pesquisa de campo desenvolvida no Observatório da Educação CAPES/INEP, voltados à análise dos limites do IDEB nas dez escolas municipais, localizadas no campo, no estado do Paraná, que tiveram os menores resultados nesse índice no ano de 2009. O objetivo foi identificar os fatores que professores, coordenadores e diretores utilizam para explicar o resultado obtido pela escola e verificar se esses fatores têm relação com a formação inicial e a formação continuada dos professores.

escolas localizadas em assentamentos, outra escola situada em comunidades faxinalenses e duas escolas localizadas próximo a BR, as quais foram nuclearizadas para atender alunos das escolas que foram fechadas em cada comunidade. O fechamento das escolas municipais localizadas no campo paranaense tem sido uma política constante, sob a alegação do número reduzido de alunos, da garantia da qualidade do ensino e outros fatores que levam a “convencer” ou “impor” as comunidades a política da nucleação.

Na região Metropolitana de Curitiba, em um dos municípios foi observado a respeito do transporte escolar que são disponibilizados 21 veículos para atender 2.479 alunos: 17 que residem na parte central do município, 877 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que vivem na área rural e 1.585 que moram no campo e frequentam escolas estaduais localizadas na parte central. Esses dados revelam como o modelo de educação está comprometido com o processo de nucleação, que transfere os alunos para uma escola-núcleo, localizada em pontos centrais, para onde professores e alunos se deslocam fazendo uso do transporte escolar. Os PPPs desse município trazem as características da comunidade, porém de forma superficial e fragmentada, porque cada escola atende diversas comunidades conforme mencionado na questão do transporte escolar, as quais não são contempladas nas suas particularidades. Como exemplo, mencionamos um PPP que traz no seu título: “Características e Expectativas da População” e no primeiro parágrafo escreve: “A Escola (...) localizada na comunidade (...) atende uma clientela bem diversificada, alguns residem no próprio bairro outros veem de localidades próximas” (PPP escola do campo, 2007, p. 13).

O texto está organizado em quatro partes, a saber: 1) projeto político-pedagógico questões; 2) escolas do campo e a construção do projeto político-pedagógico; 3) a realidade do projeto político-pedagógico das escolas do campo; e por fim, são apontadas algumas frentes para a construção de um projeto político-pedagógico emancipatório das escolas do campo.

Projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico, como documento construído na escola e para a escola apresenta algumas características que se observadas ajudam a modificar e solidificar a identidade da escola. As principais particularidades que evidenciam a elaboração do PPP

da escola estão centradas na gestão democrática do ensino, no trabalho coletivo, na reflexão sobre a realidade.

Veiga (2003) ao apresentar as características do PPP, afirma que este é um momento que direciona um “movimento de batalha para a efetivação da democratização escolar que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos”. (VEIGA, 2003, p 276). Assim, esse movimento possibilita ao coletivo escolar, pensar sobre as atuações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

Na continuidade, sinaliza que

Por ser **coletivo e integrador**, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o **diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões** que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação. [...] fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum. A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente [...] (VEIGA, 2003, p. 276, grifos nosso).

A identidade da escola está relacionada com o grau de autonomia que essa possui e seu PPP, portanto, a “identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico.” (idem, p. 276)

Enfatiza também que um projeto político-pedagógico é legítimo quando a forma de participação supera a presença, a colaboração, e toma a dimensão em que todos os envolvidos com o processo educativo possam decidir e usufruir coletivamente das atividades e ações executadas.

Quanto à dimensão do trabalho pedagógico, a especificidade não está apenas nas questões metodológicas e técnicas, mas numa visão que se amplia para as relações da instituição educativa com o contexto social.

A construção do projeto político-pedagógico nas escolas do campo

Será que pensar a escola do campo² é pensar uma escola diferente? Extraindo um trecho do trabalho de Marcoccia (2011) é possível afirmar que, a escola do campo não é uma escola diferente, mas é um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura. Admitindo que esses sujeitos intervêm e modificam as relações sociais de seu grupo e também da sociedade como um todo, porque é revelado a construção histórica dos povos do campo, suas lutas, demandas e resistências.

Caldart (2003, p. 66), com quem concordamos, escreveu que:

ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

As palavras de Caldart apontam elementos para pensar a escola pública em qualquer espaço, estando ou não inserida em diferentes contextos socioculturais e econômicos dos povos do campo ou da cidade. A questão é: para construir a escola que a autora propõe é necessário que os sujeitos que dela necessitam lutem e se mobilizem, de forma que a escola se volte para os sujeitos sociais reais.

Nessa perspectiva, a educação do campo está adiantada diante de muitas concepções de educação, pois tem “clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2003, p. 72).

Conforme disposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), artigo 2º, parágrafo único, a identidade da escola do campo é:

² Esta parte foi objeto de pesquisa no mestrado por Patrícia Correia de Paula Marcoccia, com a dissertação Escolas Públicas do Campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional, defendido em setembro de 2011.

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.

A identidade da escola do campo é definida pelo modo de vida das comunidades do campo e suas relações sociais com outros sujeitos, com os movimentos sociais, com o trabalho, com a produção da vida cultural e outros.

Os espaços rurais não são homogêneos, abrigando diferentes comunidades rurais no mesmo espaço. Essas comunidades podem estar interligadas com os espaços urbanos ou isoladas em outras áreas. Daí a importância de a escola do campo assegurar as particularidades de cada comunidade rural e garantir suas identidades nos espaços escolares (VERDE, 2004).

Essa realidade impõe alguns desafios à educação pública do campo, tendo em vista que a educação escolar dos povos do campo ocorre por meio das escolas públicas do país, as quais devem, portanto, (re)pensar seus planos educacionais e conteúdos curriculares, de forma a assegurar as particularidades de cada comunidade rural e garantir suas identidades nos espaços escolares, mantendo a garantia do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, conforme posto nas políticas educacionais mais amplas.

No estado do Paraná, o debate da identidade das escolas do campo legitima o Parecer CEB/CEB nº 1011, de 6 de outubro de 2010, que dispõe sobre as normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade dessas escolas. Esse parecer colaborou para a elaboração e instituição do Regimento do Comitê Estadual da Educação do Campo (PARANÁ, 2010b). Além do debate sobre a identidade, o Parecer apresenta ações para garantir a existência e a manutenção da Educação do campo e das escolas do campo. O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar apontam à necessidade de caracterizar a política, a cultura, as questões socioeconômicas e socioambientais do local.

Nesse mesmo ano de 2010, a educação do campo foi instituída como Política Pública Educacional no estado por meio da Resolução nº 4783, de 28 de outubro de 2010, que legitimou o compromisso de garantir a existência e manutenção da educação do campo nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica (PARANÁ, 2010a).

É possível observar que essas demandas foram inseridas nas políticas educacionais pelas pressões dos movimentos sociais do campo que trouxeram para a esfera pública a responsabilidade pela educação escolar pública do campo³. Portanto, quem vai manter as demandas dos povos do campo é o Estado, sendo de responsabilidade dos governos estaduais e municipais proporcionar estabelecimentos de ensino nos locais onde vivem os povos do campo, com boas condições de infraestrutura, materiais, recursos humanos, acesso a tecnologias, profissionais, formação continuada, planejamento e um PPP que esteja comprometido com a identidade de sua comunidade, com o jeito de viver no/do campo e com suas atividades produtivas, sejam elas na agricultura ou em outros setores.

A identidade das escolas do campo “é definida pela comunidade escolar em conjunto com a comunidade local, devendo participar do momento de definição os gestores municipais e representantes estaduais” (PARANÁ, 2010b, p. 14). Esses profissionais devem investigar o contexto sociocultural no qual a escola está inserida e as relações sociais vividas na comunidade rural. O PPP dessas escolas deve contemplar a identidade cultural, o tempo e o espaço da vida no campo, conforme dispõe o artigo 5º (PARANÁ, 2010a).

Apesar dos documentos legais no estado do Paraná garantirem o fortalecimento da educação do campo e das escolas do campo, a exemplo do Parecer 1011/2010. Farias (2013, p. 6) destaca que essa política “não foi implementada na íntegra, como era a intencionalidade do grupo que a elaborou”, porque as ações da Coordenação da Educação do Campo⁴, a partir de 2011, tiveram um caráter voltado apenas à mudança de nomenclatura, isto é, de escola rural para escola do campo. Essas escolas não se organizaram para estudar e debater com a comunidade escolar a educação do campo, sua concepção, seus princípios, seus sujeitos e as políticas que fundamentam essa discussão. A ação da coordenação ficou reduzida à dimensão administrativa de caráter técnico e burocrático, conforme está colocado na orientação nº 09/2011 “que padroniza os pedidos

³ São consideradas escolas do campo as que têm vinculação federal, estadual ou municipal, de natureza pública ou privada, “inseridas em comunidades caracterizadas pelo vínculo e trabalho com a terra, independente de sua localização” (PARANÁ, 2010b, p. 14).

⁴ A partir de 2011, há uma nova gestão na coordenação da educação do campo.

de mudança de nomenclatura”. Essa situação confirma o que Souza (2011) constatou no estado do Paraná, a qual enfatiza que a ideologia da educação rural está presente nas escolas do campo, nas secretarias estaduais e municipais.

A mudança da nomenclatura só tem sentido se a SEED-PR der continuidade com a “reorientação das propostas pedagógicas”, se organizar espaços coletivos para problematizar as práticas pedagógicas das escolas do campo, se rever “as condições de deslocamentos dos educadores/as e [educandos/as], os tempos aula, a matriz curricular e os processos de formação” (FARIAS, 2013, p. 6).

Essa situação leva a indagarmos que: se nesse momento, a Coordenação da Educação do Campo, mantém posturas da ideologia rural, de caráter técnico, reduzida à dimensão administrativa, como será que os municípios estão problematizando a discussão da educação do campo, das escolas do campo e dos Projetos Político-Pedagógicos?

Nesse sentido, uma das questões que podem dar sustentação ao debate sobre os PPPs seria nos interrogarmos: qual a especificidade do PPP das escolas do campo? Quais são os princípios que devem nortear o trabalho com os povos do campo? Quais seriam os princípios organizadores do PPP das escolas do campo? Que valores? Que saberes e fazeres são necessários problematizar com os povos do campo? Como construir o coletivo da comunidade escolar em lugares que não possuem organização política, tais como, movimentos sociais, organizações e associações que lutam pelos direitos dos povos do campo?

Os movimentos sociais indicam que a escola não está desvinculada dos acontecimentos sociais, assim, os direitos à saúde, moradia, educação, justiça, trabalho digno, transporte entre outros, devem ser temas a serem tratados quando da elaboração ou avaliação dos PPPs, pois a conjuntura política, social e econômica que envolve a escola do campo apontam caminhos para se pensar a educação.

Apontamentos sobre os PPPs das escolas do campo no estado do Paraná

No trabalho de campo realizado em 2012 e 2013, em cinco municípios do estado do Paraná, utilizando as técnicas de entrevistas e análise de documentos foi possível levantar dados acerca do PPP das escolas do campo. Sendo que, três escolas estão localizadas na região Centro-Sul, uma na região dos Campos Gerais e uma na região Metropolitana de Curitiba.

Nessas cinco escolas municipais, constatamos que não há formação de professores na perspectiva da educação do campo. Todas têm PPP, porém em três não ocorre articulação com a educação do campo e nas outras duas escolas localizadas em assentamentos, os diretores têm vínculo com os movimentos sociais, e trazem para a escola o diálogo, o trabalho coletivo, a luta pela melhoria da escola do campo e pelos direitos sociais.

As escolas supracitas que têm vínculo com os movimentos sociais expressam uma característica marcante da educação do campo, a qual não se limita ao espaço escolar, embora reconheça a função que esta realiza. A essência da educação do campo está na sua interdependência com os movimentos sociais do campo, pois é deles a mobilização para lutar por direitos dos povos do campo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se luta por direitos, se forma o sujeito na sua dimensão coletiva e individual (MARCOCCIA, 2011).

Nas duas escolas, uma situada em um faxinal e outra nucleada, além de não ocorrer esse direcionamento com os princípios da educação do campo, não existe proposta curricular do município, os professores organizam seus planejamentos aleatoriamente, segundo o que decidem ser apropriado. Na escola nucleada, localizada na BR, a diretora informou que quando ocorre transferência de alunos da sua escola para outra, ou o inverso, ocorrem problemas de adaptação entre os conteúdos trabalhados, independente do ano em que o aluno está matriculado.

Em duas escolas, as diretoras entrevistadas relataram que os conteúdos são estabelecidos no início do ano, visto que os municípios não possuem uma proposta curricular municipal. Quando perguntado sobre a transferência de alunos para outras escolas foi salientado que não há continuidade em termos de conteúdos.

Em um dos municípios, embora não exista uma proposta curricular, o atual Secretário Municipal demonstrou a preocupação com essa situação, comentando que:

“Existe a intenção de implantar um currículo no município, que no momento cada escola trabalha da sua maneira. Relatou que “os professores ficam meio perdidos sem um currículo próprio” do município. Reconhece que “os professores precisam de suporte”. Salientou ainda que “Os professores são centrados tem vontade de resolver as questões da escola”. Comentou que entrou em contato com um “instituto” para implantação de currículo suporte para o professor trabalhar” (Fala do Secretário municipal de educação).

Isto nos leva a lembrar que: “O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272).

Constatamos que nos cinco municípios pesquisados não há formação de professores na rede municipal de ensino que problematizem as discussões da educação do campo e da escola do campo, ou seja, não há um diálogo com os contextos socioculturais e econômicos dos povos do campo e, também, não há uma preocupação em discutir práticas educativas que estejam articuladas com os conhecimentos dos povos do campo e, com os conhecimentos universais construídos e sistematizados historicamente.

Buscando demonstrar aspectos salientados no texto, trazemos a análise documental de um projeto político pedagógico de uma das escolas localizadas no campo no Estado do Paraná, no qual é possível constatar que na escola e também os avaliadores do PPP parecem ainda não estar familiarizados com as propostas da educação do campo, visto que:

Foi emitido parecer favorável à aprovação do mesmo, no qual se afirma que o PPP atende a legislação vigente. Porém ao ler o documento constata-se que nem os artigos da LDB, sobre as particularidades do trabalho com o público residente em área rural foram mencionados.

Não consta no PPP, na parte das referências, legislação vinculada a educação do campo, nem autores que discutem a temática.

Na introdução do documento afirma-se que esse retrata a identidade da escola e a participação de todos.

No item sobre a filosofia da escola, princípios legais e didático-pedagógicos, afirma-se que: “no processo ensino-aprendizagem, deve-se considerar a realidade do aluno, buscando inserir a criança no seu contexto, de forma que o conhecimento seja significativo (...)” (PPP escola do campo, 2007, p. 7).

No item sobre as características e expectativas da população, observamos que: As profissões desempenhadas na comunidade são de "lavradores, diaristas, chacareiros, frentistas, comerciantes e autônomos.” (PPP da escola do campo, p. 13, 2007) A clientela é diversificada com situação econômica de baixa renda.

Afirma-se que “a principal função da escola é educar e formar pessoas; essa tarefa exige grandes esforços de todos os envolvidos. Os pais depositam na escola a esperança de um futuro melhor para os seus filhos (...)” (PPP escola do campo, 2007, p. 14).

Essa análise corrobora, o que salientamos, demonstrando que ainda impera nas escolas do campo uma visão centralizada no entendimento das escolas urbanas. As análises e pareceres dos avaliadores também seguem nessa mesma lógica.

Frigotto (2010, p. 36) afirma que a educação e a pedagogia do campo devem partir da particularidade e singularidade dadas pelos sujeitos que produzem suas vidas no campo. “Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica”.

Em três escolas o transporte escolar é um complicador para realizações de reuniões com a comunidade. Um trecho da fala de uma das diretoras exemplifica esse fato:

“Quando chove tem que tá aqui pra ver! As crianças ficam na sala quando chove”
Em relação ao transporte comenta que “não tem espaço no ônibus são 47 lugares para 94 alunos depois acrescenta que 10 moram perto daí normalmente são 80 que dividem os espaços, as crianças são magrinhas daí senta junto” (Diretora da escola de assentamento).

Como a escola vai criar espaços de debates para a participação ativa das famílias, das comunidades, dos movimentos sociais se não há condições de acesso à escola, porque não há garantia de transporte para a comunidade. No trabalho de campo, foi possível constatar que a maioria das famílias depende do transporte escolar para chegar até a escola. Esta situação revela uma dimensão mais profunda que é a necessidade da comunidade discutir a política de nucleação e problematizar a distância entre o trajeto da residência até a escola. Essas ações sinalizam a construção de processos emancipatórios da escola do campo e do PPP.

A ideia de apresentar questões sobre o PPP das escolas do campo, nasceu do olhar sobre algumas realidades, nas quais os problemas relatados têm origens diversas, entre elas podemos apontar a quase inexistência de formação continuada para professores que atuam nesses espaços, os quais desconhecendo as orientações e debates não têm como construir um PPP para atender as particularidades das escolas do campo, porque desconhecem o debate e a própria legislação voltada à Educação do Campo.

De outro lado constata-se também uma resistência à implementação das diretrizes operacionais para a educação do campo. Isso tudo indica que impera uma pseudoinvisibilidade, que tem estreita relação com a estratégia política dos governos municipais e estaduais na questão da educação do campo, e que em alguns espaços escolares estes são colocados em prática devido à existência de coletivos ligados aos

movimentos por uma educação do campo. A realidade trazida à tona nesse estudo demonstra que existe um grande desafio para implementar políticas que garantam o direito à educação dos povos do campo e que sejam construídos por eles, onde a organização política dos mesmos ainda está por ser feita.

Considerações finais

Este estudo apresentou reflexões sobre o PPP das escolas do campo. Constatamos que, a ideologia da educação rural ainda permanece na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, bem como pseudoinvisibilidade dos povos do campo em relação à educação e pouca oferta de formação de professores para o campo nos anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, verificamos que os professores integrantes dos movimentos sociais estão atuando nas frentes da educação do campo, na luta para garantir o direito à educação dos povos do campo, bem como, interesses de professores e gestores por uma maior qualificação para atuar nas escolas.

Por meio do trabalho de campo foi possível verificar que as escolas que não possuem vínculo com os movimentos sociais do campo apresentam um PPP assentado na concepção técnica e burocrática, porém as escolas localizadas nos assentamentos e que estão articuladas com os movimentos sociais do campo, revelam um PPP que envolve o trabalho coletivo. No entanto, todas as escolas revelaram muitas fragilidades quanto à infraestrutura, transporte escolar, ausência de formação continuada sobre o debate da educação do campo, dos povos do campo e da construção de um PPP que envolva os princípios da educação do campo.

A partir dos dados interrogamos: como efetivar um PPP que contemplem os princípios das escolas do campo, se não ocorre formação para os professores nessa perspectiva? Se professores e comunidade não tem acesso às diretrizes operacionais das escolas do campo? Se as escolas estão distantes das comunidades e o transporte não dá conta de trazer a comunidade para as reuniões pedagógicas nessas escolas? Como superar essas amarras que vem delineando a construção do PPP nas escolas do campo?

Souza (2011, p. 35) chama a atenção para a realidade das escolas do campo brasileiro

[...] 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.

Variadas questões podem ser formuladas a partir dos indicativos da pesquisa de campo, porém é fato que toda escola tem que possuir um PPP. Disso decorre o entendimento de que muitos desafios permeiam o cotidiano escolar, e no momento o que acaba imperando é um projeto político-pedagógico regulatório nessas escolas, não por vontade do coletivo de professores, da comunidade em geral e movimentos sociais, mas por determinantes externos que impactam o processo pedagógico. Conseqüentemente o desafio para a construção de um PPP emancipatório perpassa voltarmos ao entendimento já pontuado de que a identidade das escolas do campo “é definida pela comunidade escolar em conjunto com a comunidade local, devendo participar do momento de definição os gestores municipais e representantes estaduais” (PARANÁ, 2010b, p. 14).

Em síntese, por tudo o que sinalizamos, parece apropriado dizer que a escola do campo necessita elaborar um projeto político-pedagógico, com uma identidade do presente e do futuro, bem como ter uma ideia das ações e caminhos que necessitam trilhar, ou em outros termos, “Introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança, no sistema educacional. De certa forma, a palavra “inovação” vem associada a mudança, reforma, novidade. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente” (VEIGA, 2003, p. 270).

Destacamos que é possível compreender os desafios e a complexidade na construção e implementação de um projeto político pedagógico, principalmente no que tange fazer a ponte entre as determinações legais e a realidade concreta da escola. A escola que luta em prol da democratização, construindo sua identidade no coletivo, com certeza será uma escola emancipatória. Pois, é preciso lembrar que as escolas urbanas e do campo, como no dizer de (VEIGA, 2003, p. 277), não apenas reproduzem as relações sociais vigentes nem tampouco somente os valores das camadas dominantes, a escola é um lugar de confrontos, de resistências e também de proposições e inovações. Assim, construir um projeto político-pedagógico como um processo que poderá emancipar ou regular a oferta de ensino é uma tarefa específica da escola, da comunidade em geral e dos movimentos sociais, visto que estes têm sido os sujeitos coletivos que mais interrogaram as políticas governamentais ao longo do século XX.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

CADERNOS DA ESCOLA ITINERANTE – MST. **Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências**. Setor de Educação do MST e Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ano VIII – nº 1 – abril. 2008.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

FARIAS, Maria Isabel. Relações e contradições sobre a identidade das escolas do campo no estado do Paraná: considerações acerca do Parecer 1011/2010 do Conselho Estadual de Educação e suas implicações na gestão das políticas públicas educacionais. In: I JORNADA LATINOAMERICANA DE HISTÓRIA, TRABAJO, MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR, 2013. Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio. et al. (Org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Escolas Públicas do Campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 4.783, de 28 de outubro de 2010. Curitiba: SEED, 2010a.

PARANÁ. Câmara de Educação Básica. Parecer CEE/CEB nº 1.011, de 6 de outubro de 2010. Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do campo. Curitiba, 2010b.

Projeto Político Pedagógico Escola Rural Municipal Deputado Leopoldo Jacomel-Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tijucas do Sul. 2007. 251 f.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação é do Campo no estado do Paraná? In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas Educativas no/do Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, vol. 23 n 61, Campinas, dez. 2003.

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. 35 f. Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes), 2004.