

# **DIÁLOGO NECESSÁRIO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

Rosana Aparecida da Cruz<sup>1</sup>

## **RESUMO**

Este artigo apresenta o trabalho coletivo na reelaboração dos projetos políticos-pedagógicos das escolas localizadas no campo do Município de Tijucas do Sul-PR. Os debates realizados com a comunidade escolar, por meio de grupos de estudos e seminários, vêm proporcionando momentos de diálogo sobre a concepção da Educação do Campo e a identidade dos sujeitos do campo na construção do Projeto político-pedagógico nas quinze instituições de ensino, contemplando os Centros Municipais de Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tais discussões nos remetem a problematizar: que escola temos? Que escola queremos? E, a partir dessas reflexões, serão direcionados os objetivos pretendidos pelo coletivo de cada escola. Os debates iniciaram-se em 2012 e as pessoas passaram a ser protagonistas de sua própria construção num processo dialógico e de reflexão coletiva. Constata-se que estes encontros coletivos com a comunidade escolar possibilitam novos olhares e novos direcionamentos nas práticas educativas.

*Palavras-chave:* Educação do Campo. Identidade. Projeto político-pedagógico.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este artigo parte das reflexões e diálogos realizados nos encontros com a comunidade escolar no processo de construção do Projeto político-pedagógico nas escolas localizadas no campo do Município de Tijucas do Sul-PR, e discute aspectos sobre os princípios da Educação do Campo com ênfase na valorização da identidade dos sujeitos do campo.

No percurso da construção do Projeto político-pedagógico, cabe ressaltar que as discussões coletivas iniciaram em 2012 e se aprofundaram nos debates até o momento atual de 2016, por meio

<sup>1</sup> Doutoranda em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestra em educação (UTP). Membro integrante do NUPECAMP (Núcleo de pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas). Bolsista com financiamento CAPES/INEP. E-mail: rosanacruz2007@yahoo.com.br.

de estudos, encontros e seminários com a comunidade escolar nas escolas localizadas no campo. Nota-se que a percepção e valorização da identidade campesina foi se constituindo gradativamente, passando-se a valorizar aspectos ligados à cultura, à identidade, ao trabalho e às formas de ser e de viver dos sujeitos do campo, antes não percebidos. Este reconhecimento foi o ponto de partida para a construção do Projeto político-pedagógico e que trouxe muitas discussões ligadas aos princípios da Educação do Campo, os quais não eram contemplados nos projetos político-pedagógicos.

Neste contexto, o coletivo passou a dialogar sobre uma nova concepção de formação humana, quando os sujeitos se propuseram a ser construtores do próprio projeto de campo, valorizando o contexto sociocultural em que estavam inseridos e mediante as contradições vivenciadas. Passaram, assim, a problematizar a realidade vivida, conscientizando-se dos problemas e gerando alternativas de soluções no coletivo. Caldart (2004, p. 18) defende esse pensar quando menciona em seus escritos que “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”. Condizente a isto foi a forma como que este coletivo passou a construir o seu próprio Projeto político-pedagógico, repensando e reavaliando as necessidades da escola e da comunidade, o que pretendiam, e quais seriam as ações elaboradas no coletivo, em um processo de ação-reflexão-ação.

A construção de um Projeto político-pedagógico elaborado no coletivo vem sendo um grande desafio, pois a comunidade escolar estava acostumada a receber um documento pronto e sem discussões do coletivo. Os pais praticamente não conheciam o documento orientador das práticas educativas e não havia a participação nem dos professores e nem dos pais de alunos. Nesse sentido, nota-se que a partir do momento em que a comunidade escolar passa a construir seu próprio projeto, sai-se de uma zona de *conforto* para um movimento *ativo*, gerando inicialmente momentos de conflitos e insegurança, mas que aos poucos esse caminho foi se constituindo em outro pensar, e as pessoas começam a se conscientizar de que realmente precisam ser sujeitos dessa transformação, deixando de ser meros telespectadores e participando na defesa e na luta por uma concepção de educação problematizadora.

Ressaltamos que o coletivo vem se fortalecendo a cada dia por uma nova concepção de homem, educação e sociedade, e isso somente teve sentido a partir do momento em que iniciamos a construção coletiva valorizando o contexto das práticas sociais e o valor da identidade e a cultura existente, que antes não era percebida.

Os projetos políticos-pedagógicos, antes de iniciado esse processo coletivo de sua construção, além de não estarem coerentes com os princípios da Educação do Campo, eram homogêneos e vinham prontos da Secretaria Municipal da Educação. Partindo-se desse contexto, é que foram iniciadas as provocações com a comunidade escolar, e as pessoas passaram a fazer parte dessa reconstrução.

Geralmente, o que se percebe é que na maioria das escolas o Projeto político-pedagógico é visto como um documento burocrático para atender normas estabelecidas pela escola e pelo Núcleo Regional de Educação, ficando a cargo simplesmente do pedagogo e diretor escolar. Não se tem um olhar na perspectiva de uma construção coletiva com a comunidade escolar, que expresse as necessidades e anseios dos sujeitos, e o enfrentamento dos desafios encontrados cotidianamente. Nesse sentido, passamos a refletir sobre sua construção não na perspectiva burocrática, mas dando sentido aos aspectos relacionados à realidade de cada comunidade, às experiências vivenciadas, dialogando, problematizando e revendo nossas próprias práticas.

Nos estudos e momentos realizados com a comunidade escolar, novas perspectivas foram surgindo, suscitadas entre outros com a ajuda da leitura de Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), que nos possibilitou indagar com o grupo sobre uma concepção de educação bancária (imposta e autoritária) e as possibilidades de sua superação com uma concepção problematizadora (dialógica e emancipadora). Com base nisso, pudemos compreender os contrapontos existentes entre uma educação bancária, cujo conhecimento vem pronto, acabado, e o sujeito é depositário do conhecimento, o que difere de um conhecimento dialógico em que os sujeitos se envolvem e participam das mudanças. Passamos a perceber que coletivamente temos força se nos organizarmos politicamente e lutar pelo bem comum, diante das necessidades enfrentadas.

As provocações caminham em prol da passagem da concepção de Educação Rural para uma concepção de Educação do Campo.

Porém, o caminho é longo e processual, e envolve todo esse movimento de se reconhecer como sujeito do campo e reconhecer a existência do outro nesse percurso, para o qual o tempo é primordial para permitir exercitar a escuta coletiva, a investigação, as ações e alternativas de mudança.

Nesse processo coletivo, as teorias pedagógicas são questionadas diante da "diversidade de coletivos, sujeitos em ações e movimentos [que] radicalizam e repolitizam a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação em movimento" (ARROYO, 2012, p. 28). Deste modo, cabe a este mesmo coletivo o desafio de "romper com as relações hierárquicas entre gestores, educadores, estudantes, pais e construir relações horizontais que se fundam sobre o envolvimento de todos em uma mesma organização de trabalho e de gestão" (CALDART, 2015, p. 15).

Cabe ressaltar também que esse processo de construção do Projeto político-pedagógico ocorre num campo permeado por disputas ideológicas, onde "a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de disputa de interesses antagônicos" (FRIGOTTO, 1984, p. 33). Neste sentido, a ideia da construção de um projeto emancipador ocorre em contraposição ao modo de produção capitalista que está presente na escola, e que a pretende regular através de projetos que chegam muitas vezes sem a consulta da comunidade escolar. Da mesma forma que se enfrenta acirrada disputa entre a concepção de uma ideologia rural e a concepção da Educação do Campo. Cabe a nós desafiar tais imposições, a começar por não reproduzir na escola, nas relações de produção de conhecimento, as relações de poder marcadas pela hierarquização e serviço ao mercado. Nessa disputa, percebe-se que a luta coletiva e os encontros sobre a concepção da Educação do Campo geraram indagações e reflexões que levaram a extinguir no Município o Projeto Agrinho e o Projeto Com floresta, e a luta continua pela extinção do Projeto Sebrae, pois estes projetos possuem uma ideologia marcada pela relação mercadológica, competitiva e voltada ao agronegócio, distante de uma concepção de formação humana.

Lutar coletivamente pela emancipação e autonomia, por uma Educação do Campo não é tarefa fácil. É preciso ousadia, lutar sem desanimar diante dos obstáculos, sabendo que a construção coletiva de um Projeto político-pedagógico demanda tempo, leituras, encontros para discussão, além de disputas constantes contra

a lógica do capital que chega de forma solícita no interior das instituições escolares, de forma ordenadora, perversa e impositiva e que é preciso romper, “se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Sabendo-se que “mudar é difícil, mas possível” (FREIRE, 1999, p. 88), o início desse processo foi marcado pela dificuldade de romper com um paradigma conservador, burocrático e individualista, buscando constituir um movimento de mudança e de reflexão. Houve um estado de ruptura, pois um movimento novo e ativo foi se consolidando, as pessoas não estavam acostumadas com este movimento dinâmico e isso incomodou, gerando conflitos e resistências. Mas esse movimento de mudança foi se consolidando e aos poucos gerando inquietações e indagações pelos envolvidos na comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários) de forma recíproca e atuante, e uma nova forma de pensar criticamente e indagando a realidade foi aos poucos se constituindo.

Tudo o que aconteceu neste processo foi extremamente importante, cada experiência, cada conflito, cada necessidade de ajuste, ajudou a consolidar esse movimento coletivo de mudanças das práticas a partir da valorização das identidades e de indagar-se sobre as contradições existentes. Este trabalho coletivo de mudanças das práticas precisa levar em conta que “a Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 19).

Desse modo, o primeiro momento deste trabalho foi de reconhecimento, e se deu por meio da busca de dados sobre a história de cada comunidade, de sua identidade e cultura. Esse esforço de caracterização dos povos do campo, de entendimento sobre a identidade local junto às comunidades, possibilitou-nos reconhecer a diversidade, o trabalho constituído, as memórias, enfim começamos a enxergar o campo de outra forma e a entender a necessidade de mudarmos nossas práticas.

Como metodologia para nortear esta pesquisa adotamos uma abordagem qualitativa no processo de investigação-ação em que o coletivo iniciou o processo de busca, observando, investigando

e discutindo sobre os anseios, dificuldades, limitações e o lugar de sujeitos nas relações educativas, construindo alternativas e estratégias para a melhoria das práticas educativas, compartilhando ideias e valores numa relação dialógica e atuante diante dos desafios encontrados.

Sobre isto, destaca-se dos escritos de Kemmis e Wikinson (2002) que a pesquisa-ação se dê por meio de passos importantes que possibilitem a autorreflexão: o planejamento de uma mudança; a ação; a observação do processo; a reflexão desse processo revendo e replanejando. Assim, como se descreverá adiante, buscamos trabalhar em algumas etapas de construção delineando o caminho a ser percorrido.

Da mesma forma, destaca-se o que defende Mion (2001) ao dizer que a pesquisa-ação, parte do trabalho coletivo e colaborativo, que é preciso ter uma intencionalidade no processo educativo e que, para que obtenhamos transformação, precisamos vivê-la concretamente. Nesse sentido, a teoria e a prática tornam-se imprescindíveis. Para a pesquisa de abordagem qualitativa utilizamos as técnicas de entrevistas, observação, encontros com a comunidade escolar, seminários e análise documental.

Com base nestas considerações iniciais, que servem como pano de fundo para o entendimento desse processo de construção coletiva do Projeto político-pedagógico, na sequência discutiremos as diversas e complementares etapas desse processo desde a sua inserção no contexto do campo de pesquisa, as aproximações com a realidade local por parte de seus sujeitos, os encontros com os pais, funcionários e professores em cada comunidade, até a construção dos marcos situacional e conceitual e, no estágio atual, de construção do marco operacional.

## **A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS LOCALIZADAS NO CAMPO**

A construção coletiva do Projeto político-pedagógico, fundamentada nos princípios da gestão democrática, precisa envolver toda a comunidade nesse processo de sua elaboração. Esse processo envolve a afirmação concreta de uma democracia participativa, conforme defendida por Freire (1996, p. 102): "a organização

democrática necessita ser falada, vivida e afirmada na ação, tal como a democracia em geral”.

Nesse sentido, não é possível pensar a possibilidade da gestão educacional democrática sem enfrentar “a necessidade de mudanças imediatas no aparelho político administrativo-burocrático, transformando-o por meio de estruturas mais democráticas participativas, que permitam ações e decisões mais autônomas por parte das comunidades” (ARELARO, 2012, p. 388).

Pensar em um Projeto político-pedagógico construído no coletivo, portanto, não é tarefa fácil, pois encontramos barreiras, conflitos, resistências e disputas no meio social. O seu processo de construção no coletivo, de forma que se articule aos princípios da Educação do Campo, faz-nos refletir sobre a escola que temos e que queremos. E, por isso mesmo, tal processo de mudança nos coloca em confronto com o sistema capitalista, dominador, burocrático, individualista e neoliberal, diante do qual é preciso resistir, ultrapassar obstáculos, vencer barreiras. Caminho de superação que só pode ser trilhado lutando-se pelo empoderamento com os próprios sujeitos envolvidos nessa busca por mudança.

Diante de um tal contexto cabe nos interrogarmos: o que se pretende? O que fazer diante desse sistema perverso que oprime os sujeitos do campo?

Freire (1987, p. 16), compreende a educação como processo de humanização e destaca que precisamos recuperar a “humanidade roubada”. Nesse sentido, a educação precisa ser construída com os oprimidos e não para eles, e que por meio de processos de reflexão e ação seja construída uma concepção de educação à luz dos princípios da Educação do Campo, a qual dê ênfase à formação de sujeitos críticos e conscientes perante uma sociedade capitalista e competitiva. Tem-se como pressuposto, portanto, que a construção do Projeto político-pedagógico deve acontecer nesse processo de humanização, o qual implica a luta pela escola pública de qualidade e de direitos negados socialmente aos povos do campo.

Dessa forma, é necessário repensar no coletivo as teorias pedagógicas a fim de que caminhem dando sentido à construção de um movimento pedagógico mais abrangente, que articule a teoria com a prática e diante dessa conexão sejam concretizados os objetivos que pretendemos, pois “o que está em pauta, é a construção da escola do campo como fruto do trabalho e do mundo

dos povos do campo" (SOUZA, 2011, p. 28). Contudo, o que se percebe na realidade muitas vezes é a elaboração de um Projeto político-pedagógico desarticulado da identidade sociocultural dos sujeitos, distante da realidade, elaborado por empresas contratadas pelos municípios ou simplesmente pelo coordenador pedagógico das escolas. O projeto vem para eles, e não é construído por eles.

Destarte, a luta contra-hegemônica passa pela construção de uma teoria pedagógica e política pelos próprios sujeitos, e pela busca desta organização pensada criticamente nas ações educativas. É Gramsci (1982, p. 7) quem, em seus escritos, menciona que é necessário a organização da classe trabalhadora, dos intelectuais orgânicos. Todos somos intelectuais e juntos podemos lutar e superar as contradições vivenciadas lutando pelo bem comum.

Nesta construção do Projeto político-pedagógico, portanto, em que se trata "de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele" (CALDART, 2004, p. 12), será necessário garantir em sua constituição, segundo esta autora, os seguintes elementos fundamentais: os traços da identidade da Educação do Campo, sendo estes pensados pelos próprios trabalhadores e articulando-os entre si; os interesses sociais, políticos, culturais com ênfase na formação humana; e a compreensão da materialidade de origem, ou seja, as condições sociais das famílias, as condições de pobreza, a desigualdade social, os processos de exclusão, a expansão do sistema capitalista na agricultura, a luta pela terra e reforma agrária, a ausência de políticas públicas, de modo que essa luta seja emergente pelos sujeitos coletivos defendendo essa situação e que garantam o direito de vida e educação aos povos do campo.

Nessa perspectiva, é relevante discutir na construção do Projeto político-pedagógico uma nova concepção de campo que direcione uma educação com qualidade e que respeite os modos de vida dos trabalhadores, e que estes superem as condições de opressão reagindo e resistindo a tantas contradições impostas pelo sistema capitalista, numa constante luta por seus direitos.

Desde o início deste processo coletivo de construção do Projeto político-pedagógico, mudanças significativas já podem ser percebidas nos modos de pensar e agir, no município de Tijucas do Sul, uma vez que se implementa uma ação de reflexão no coletivo de professores, pais e crianças. Da mesma forma, as questões



ligadas à realidade da escola e da comunidade ganham destaque e começam a ser questionadas a escola que temos e a escola que queremos, possibilitando aos sujeitos que iniciem um processo de conscientização crítica diante dos aspectos estruturais, pedagógicos e políticos, resultando no estabelecimento de ações para concretizar seus propósitos.

Neste sentido, salienta Caldart (2004) que o diálogo se torna fator essencial nesse processo, como possibilidade de articular aspectos políticos e a luta pela justiça social por meio de uma pedagogia crítica. Para esta autora, há que se colocar três referenciais fundamentais para o processo: a tradição do pensamento pedagógico socialista; a Pedagogia do Oprimido; a Pedagogia do Movimento.

Com relação à tradição do pensamento pedagógico socialista, compreende-se que se trata de uma pedagogia voltada à perspectiva humana e crítica e que nos faz refletir a particularidade e a produção dos sujeitos do campo na dimensão do trabalho e construção coletiva, articulando o processo de aprendizagem com a dimensão da cultura no processo histórico. Quanto à Pedagogia do Oprimido, a autora destaca que é uma tradição pedagógica advinda das experiências da educação popular, vinculadas ao diálogo e às matrizes pedagógicas de opressão, e à cultura como formadora do ser humano. E, com relação à Pedagogia do Movimento, a autora entende como aquela constituída pelo diálogo das tradições anteriores: "reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais" (CALDART, 2004, p.14).

A mesma autora nos faz refletir ainda sobre elementos essenciais na construção do Projeto político-pedagógico, entre eles destaca: a formação humana vinculada à Educação do Campo; as lutas por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; o projeto de educação *dos* e não *para* os camponeses; os movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo; o vínculo da matriz pedagógica do trabalho e da cultura; a valorização e formação dos educadores; e, a escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Sendo assim, articulando esses elementos na prática da construção coletiva do Projeto político-pedagógico, salienta-se a importância da construção de um projeto vinculado à formação

humana dos sujeitos, numa busca de direitos pela igualdade e dignidade humana, aliada à construção de uma teoria pedagógica que caminhe em prol de uma formação crítica e problematizadora.

Nesta perspectiva, a construção e produção do conhecimento coletivo nos faz refletir sobre a construção do Projeto político-pedagógico enquanto elemento essencial para debater sobre os princípios e a transformação do meio social. Por meio do coletivo é que vamos pensar o tipo de sociedade, de homem e de mundo que pretendemos. Nesse pensar, podemos prosseguir em caminhos divergentes, reproduzir uma pedagogia tradicional e conservadora ou lutar pela pedagogia libertadora. Portanto, é importante problematizar no grupo e indagar diante desse mundo opressor: queremos um olhar crítico diante da exclusão social e lutar pela desalienação buscando a libertação? Ou queremos ficamos alienados diante da barbárie da exploração em que os opressores são esquecidos e nada fazemos para reverter essa situação?

Todavia, a escola do povo não poderia ser a reprodução da escola da elite. Não poderia repetir os mecanismos que legitimam a exclusão nem a pedagogia identificada com os padrões da cultura tradicional e conservadora. Precisaria buscar, como já anunciava Paulo Freire, no universo dos significados culturais do povo, os elementos de uma pedagogia libertadora. (SANTIAGO, 2007, p. 42).

Inspirando-se em Gramsci (1982), nesta sua obra intitulada “Os Intelectuais e Organização da Cultura”, podemos pensar como a consciência crítica, quando se confronta com as contradições da sociedade capitalista, vai formando intelectuais orgânicos que lutam por uma nova organização da cultura. Contudo, há que se ponderar, conforme lembra o autor, que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos eles desempenham na sociedade as funções de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 7), tendo-se, portanto, dois tipos de intelectuais: o tradicional e o orgânico. Nesse sentido, é necessário construir intelectuais orgânicos, lutando pela mesma classe para poder reverter a lógica da classe dominante. A conscientização crítica da sociedade vai gerar no coletivo intelectuais orgânicos à medida em que se vai combatendo e lutando pela transformação do meio social.

A busca do conhecimento crítico e consciente é que fará a diferença na defesa contra a exploração e domínio do poder. Trazemos aqui para dialogar com Gramsci, o autor Kosik (2010, p. 15) quando afirma que a pseudoconcreticidade é um "claro-escuro de verdade e engano", e que os sujeitos precisam atingir a essência superando a aparência. Isso quer dizer que é preciso superar a consciência ingênua para alcançar a consciência crítica.

Nesse sentido, Álvaro Vieira Pinto (1979) afirma que o conhecimento pode existir como fato social e aponta que a formação da consciência em contradição com o mundo não se dá de forma isolada, mas pelas ações constituídas no grupo, pois "o indivíduo cria a própria consciência, no âmbito de uma consciência social que o envolve, o antecede, o condiciona" (PINTO, 1979, p. 19).

Condizente a isso, percebemos que nessa relação coletiva na construção do Projeto político-pedagógico com a comunidade escolar, estamos caminhando em busca de uma consciência crítica nas decisões em grupo, pois problematizamos questões inerentes à realidade, num processo mediato, que tem como objetivo caminhar em busca da transformação dessa realidade.

Na sequência, apresentaremos algumas características do município de Tijucas do Sul, situando o contexto da pesquisa e o percurso realizado na construção do Projeto político-pedagógico, com ênfase no debate sobre a concepção da Educação do Campo, delineando como esse percurso foi se constituindo.

## **O CONTEXTO DA PESQUISA E PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Tijucas do Sul localiza-se na porção sul do primeiro planalto paranaense, limitando-se ao Norte com São José dos Pinhais - PR, ao Sul com Campo Alegre-SC, a Oeste com Mandirituba- PR, a Sudeste com Agudos do Sul- PR, e a Leste com Guaratuba- PR. A altitude local varia entre 850m e 1.350m. A região de Tijucas do Sul fez parte da Revolução Federalista, uma história que ficou marcante no Município. Datado de 14 de novembro de 1951, pela Lei Estadual nº 790, se deu o desmembramento do distrito de São José dos Pinhais, passando a ser denominado como Tijucas do Sul. Segundo a COMEC (Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba), a

região foi marcada pelos fatos históricos no ano de 1893, a Revolução Federalista<sup>2</sup>. O nome do município – Tijucas – é oriundo dos depósitos de argila de coloração cinza escura e pegajosa, conhecida como tijuco. O termo Sul foi acrescentado para diferenciar de uma cidade homônima em Santa Catarina.

O trabalho das pessoas que residem no município faz parte das atividades agrícolas e não-agrícolas, contudo, não contempla somente o trabalho na lavoura, mas também outras atividades como o turismo rural, o artesanato, o trabalho nos haras e chácaras. Muitas pessoas acabam se deslocando para trabalhar em outros municípios. Para muitos desses, o município passa a ser apenas dormitório.

Cabe também ressaltar que o agronegócio vem se intensificando no município de Tijucas do Sul por meio de reflorestamentos. Por outro lado, a luta de empresários capitalistas que buscam a instalação de indústrias no município é notória. Vivemos com isso uma dúbia realidade, enquanto buscamos um projeto emancipador e de acordo com os princípios da Educação do Campo, o modo de produção capitalista vem se aproximando e se confrontando nessa disputa. O município possui um comércio pequeno, mas estável, cerca de 30 haras, atividade estimulada pelo fato de ser um clima propício para a criação de cavalos, além de potencial para o ecoturismo e turismo rural, atividades nas quais as políticas públicas deveriam investir.

A pesquisa foi realizada nas quinze instituições de ensino que compõem as unidades escolares de ensino fundamental do município, e envolveu toda a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, coordenadores, diretores e professores) na reestruturação do Projeto político-pedagógico nas escolas localizadas no campo, mediante o trabalho coletivo e dando ênfase aos sujeitos do campo, à identidade, cultura e modos de vida dos sujeitos.

Ressaltamos que as escolas do ensino fundamental são organizadas em Ciclos (I Ciclo - 1º, 2º e 3º anos e II Ciclo - 4º e 5º anos). Três das escolas do ensino fundamental são multisseriadas e estão localizadas nas comunidades de Postinho, Campestre e Matulão. Temos dois Centros Municipais de Educação Infantil e

---

2 A maioria das pessoas era florianistas, isto é, apoiavam o governo do Marechal Floriano Peixoto e armou-se um aparato militar quando se espalhou a notícia de uma invasão das tropas federalistas na região fronteira da região de Santa Catarina. Os gaúchos atacaram Paranaguá, Lapa e Tijucas do Sul. Em Tijucas, a batalha durou oito dias, de 11 a 19 de janeiro de 1894. E o resultado foi a rendição diante da supremacia dos inimigos e a notícia de que Paranaguá e Curitiba já estavam tomadas e que Lapa estava sitiada.

três creches, sendo que uma delas fica na parte mais central do município, e as duas outras localizadas na comunidade de Campina e Lagoinha.

Em 2012, ainda no início da pesquisa, foi realizado o primeiro encontro com todos os diretores e coordenadores das quinze Instituições, dialogando sobre a construção do Projeto político-pedagógico e a concepção da Educação do Campo. Este encontro foi fundamental para repensarmos coletivamente sobre a importância de uma gestão compartilhada e democrática baseada no diálogo e na construção do Projeto político-pedagógico, que foi elaborado pela comunidade escolar, levando em consideração a identidade camponesa.

O debate permeou-se da reflexão sobre os contrapontos entre a Educação do Campo e a Educação Rural. Os diretores e coordenadores relataram em suas falas a importância da constituição coletiva de um Projeto político-pedagógico, levando em consideração a marca da escola e construído de acordo com a especificidade de cada comunidade, além de ser elaborado coletivamente a partir da realidade e contexto do campo.

Esse primeiro momento foi extremamente importante para discutirmos junto aos gestores esta nova concepção de olhar o campo. Souza (2011) destaca que a Educação do Campo vem sendo indagada pelos movimentos sociais, contrapondo-se à ideologia do capitalismo agrário lutando pelos direitos e com a formação humana, pensada na gestão democrática, lutando por políticas pautadas na valorização da identidade, do trabalho e da cultura dos povos do campo. E foi justamente nesse encontro com os diretores e coordenadores que debatemos sobre uma gestão comprometida e compartilhada de forma que as ações no âmbito da escola fossem direcionadas à formação humana e que não sejam definidas somente pelo diretor e coordenador pedagógico, mas que as decisões sejam tomadas em conjunto com a comunidade escolar, por meio de diálogo constante e construído pelos próprios sujeitos.

Acerca disso, Ferreira (2009) destaca a dialogicidade como um dos princípios essenciais nas decisões coletivas:

Estou convicta de que o diálogo, assim entendido, constitui-se no rico caminho para a efetiva participação ativa que possibilita construções coletivas de novas

decisões, novos rumos, projetos, políticas, nova gestão do conhecimento emancipador. O diálogo, como fecunda forma de comunicação, de interlocução é uma das poucas e fortes convicções que tenho, pois é um rico instrumento que só os seres humanos possuem e sequer sabem utilizá-lo, além de nem se darem conta de que o possuem. O diálogo é o grande e precioso instrumento tão pouco aprendido, ainda, por todos nós, na convivência em geral, na família, na escola, em todos os lugares, no mundo e, principalmente, nas escolas, na academia. O diálogo que só se realiza com respeito e bondade que propiciam a generosidade. (FERREIRA, 2009, p. 545).

**A reestruturação dos projetos políticos-pedagógicos das escolas municipais gerou uma reflexão de que realmente é preciso um projeto que seja construído a partir e pelos próprios sujeitos do campo de acordo com as suas especificidades. Anteriormente, os projetos políticos-pedagógicos eram homogêneos e privilegiavam as relações urbanocêntricas, sendo distantes das práticas sociais e da concepção da Educação do Campo.**

Nesse sentido, vale destacar a atualidade das lutas de Paulo Freire por práticas contrárias à Educação Bancária, buscando uma concepção problematizadora, libertadora e de emancipação. A *Pedagogia do Oprimido* (1987) nos faz refletir sobre uma concepção de educação baseada no diálogo entre os homens, em que juntos vamos despertando um processo de conscientização do mundo opressor, lutando pela libertação, buscando na práxis a transformação da realidade. É esta a referência que a comunidade escolar tomou como guia na reestruturação dos projetos políticos-pedagógicos.

É preciso coragem, persistência e amor no debate coletivo e na construção de uma sociedade melhor. Encontramos no caminho empecilhos, resistências, mas nem por isso perdemos a esperança, pois a "educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate e a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1999, p. 104).

Deste momento inicial, realizado com os gestores, desencadeou-se um processo de mobilização em que estes refletiram que é preciso problematizar e provocar o coletivo para construir aquilo que almejam

para a escola e comunidade, não no sentido de levar para eles, mas construir com os próprios sujeitos, ou seja, numa por meio de uma gestão democrática, na qual "diferentes segmentos, grupos e sujeitos podem externar seus próprios valores e garantir que sejam encaminhadores das decisões políticas" (NADAL, 2009, p. 2).

Na sequência, dando continuidade aos encontros coletivos, dialogaremos sobre esse processo de construção do PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO no coletivo da comunidade escolar e como aí se vai gestando, produzindo e reconhecendo sua identidade.

### **DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE**

Dando continuidade às discussões coletivas, na semana pedagógica do mês de fevereiro de 2013, tivemos o segundo encontro com todos os professores da Rede Municipal de Ensino com a participação de toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação, os coordenadores e diretores das unidades de ensino, discutindo a concepção da Educação do Campo.

Nesse dia, tivemos também a presença da professora Maria Antônia de Souza, que nos provocou a refletir sobre os contrapontos da Educação do Campo, Educação Rural e sobre a construção coletiva do Projeto político-pedagógico, tendo como ponto norteador do debate a necessidade de uma prática social que indaga as práticas educativas escolares marcadas, muitas vezes, por rotinas e hierarquias. Daí a necessidade de construção coletiva mediante a interferência dos sujeitos coletivos.

Depois desse primeiro momento de debate, no período da tarde apresentamos um trabalho coletivo com a temática: *a identidade dos sujeitos do campo do Município de Tijuca do Sul: uma construção coletiva*. Por meio de entrevistas, cada instituição de ensino buscou na comunidade dados referentes à identidade de cada comunidade, às origens, à escolha do nome da comunidade, ao número de famílias existentes, sobre os modos de vida, a cultura, as relações de trabalho, diversão e lazer, festividades, pratos típicos, memórias, descendência, entre outros. As escolas fotografaram diversos aspectos caracterizando cada comunidade sobre o estilo e

modos de vida dos sujeitos do campo. Essa atividade proporcionou a valorização do contexto sociocultural.

No dia da exposição da identidade das comunidades, apresentamos uma mística com símbolos relacionados à agricultura familiar, o trabalho com a terra, as sementes, as festividades, a cultura do povo tijuquense. Foi um momento de valorização do sentido de pertença e de reconhecimento do lugar e das características locais. Acreditamos que foi o primeiro passo de reconhecimento da diversidade dos povos do campo de Tijucas do Sul, valorizando o trabalho, a identidade e a cultura, sendo estes aspectos discutidos e contemplados na construção de um Projeto político-pedagógico e de acordo com as práticas sociais.

Este momento foi propício para o reconhecimento e valorização da identidade, cultura e trabalho dos povos do campo de Tijucas do Sul. Uma vez que se percebeu que fatos históricos e culturais das comunidades eram desconhecidos por muitos professores, foram surpreendentes as experiências contadas e trazidas pelas comunidades. A valorização da identidade, desse modo, trouxe contribuições para o coletivo refletir e rever as práticas educativas, e se estas estão articuladas às práticas sociais e com a articulação do conhecimento sociocultural dos sujeitos, reafirmando um dos princípios básicos da Educação do Campo que diz sobre a necessidade de reconhecimento desta diversidade local nas ações educativas, pois, conforme afirma Arroyo (2011, p. 78), "a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola."

Dessa forma, enquanto construtores de nossa própria história, o somos com base neste reconhecimento fundamental pela diversidade, elementos essenciais que precisam estar articuladas nas práticas educativas, como o trabalho, a terra, a identidade, a cultura, a vivência da opressão, os movimentos sociais, a organização coletiva (ARROYO, 2012; CALDART, 2004). Nesse sentido, é preciso ter-se como pressuposto na construção de um Projeto político-pedagógico a valorização de toda essa diversidade, das relações sociais vividas no campo:

As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em



sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes, capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades. (CALDART, 2004, p. 26).

É preciso, portanto, caminhar em busca dessa valorização sociocultural, nos debates coletivos que enriqueçam a teoria pedagógica, respeitando a diversidade, as raízes dos povos do campo, o trabalho com a terra, a produção da vida cultural. Dessa forma, poderemos pensar e construir uma pedagogia crítica que problematize as questões da realidade dos fatos que acontecem no meio social e que juntos possamos transformá-la na dialogicidade.

### **MOMENTO DE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Na Semana Pedagógica de 2013, após a apresentação da caracterização das comunidades do Município de Tijucas do Sul, os professores iniciaram as análises do Projeto político-pedagógico atual. Cabe ressaltar que esses projetos políticos-pedagógicos eram homogêneos, o que os diferenciava era somente o histórico de uma determinada escola em relação à outra. No processo de análise lançamos para o grupo algumas perguntas, como: o que temos? O que queremos? O que fazer?

Cada escola pensou a partir de sua especificidade e produziram as seguintes indagações coletivas, conforme se observa no Quadro 1, próxima página.

Diante da fala dos professores, percebe-se a abertura de um movimento novo, buscando processos de transformação. Os professores tiveram a oportunidade de repensar sobre nova forma de olhar o campo e valorizar a diversidade e se reconhecer como sujeitos nesse processo de transformar. Tiveram oportunidade de trocar experiências, de rever as práticas individualizadas e encontrar caminhos para uma prática coletiva. Esta reflexão partiu dos próprios sujeitos nesse processo de construção coletiva e democrática. Passaram a ser protagonistas da construção, e não meros expectadores.

QUADRO 1– Análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos.

O QUE TEMOS?	O QUE QUEREMOS?	O QUE FAZER?
Um Projeto político-pedagógico sem elaboração coletiva e distante das práticas sociais.	Construção coletiva envolvendo a comunidade escolar e que leve em consideração a identidade e especificidade dos sujeitos do campo.	Encontros com a comunidade escolar para discussões.
Conteúdos fragmentados e distantes do contexto do campo.	Olhar a totalidade, caminhar de forma articulada e com conhecimentos significativos nas práticas educativas.	Rever a proposta curricular com conteúdos significativos e que valorize a concepção da Educação do Campo.
Nenhuma discussão da Educação do Campo no Projeto político-pedagógico.	Buscar autores para discutir a concepção da Educação do Campo.	Grupos de estudos sobre diferentes autores que discutem a Educação do Campo.
Projetos políticos-pedagógicos homogêneos e distantes do contexto social.	Reformular o Projeto político-pedagógico de acordo com a realidade da comunidade e da instituição escolar.	Fazer levantamento mais aprofundado sobre a identidade e cultura local junto à comunidade escolar, identificando os limites e dificuldades enfrentados em cada instituição escolar e iniciar o processo de discussão com todos os envolvidos.
Práticas individualizadas.	Práticas coletivas.	Trabalho permanente e coletivo com a comunidade escolar. Auto-organização; autonomia em cada instituição.
Falta de envolvimento da comunidade e segmentos da sociedade na reestruturação.	São necessárias entrevistas, pesquisa de campo, participação de pais, professores e a comunidade nessa construção.	Articulação com os diferentes segmentos sociais em outras áreas para ajudar a pensar sobre a área social, saúde, cultura, meio ambiente.
Um Projeto político-pedagógico levado para as escolas do campo.	Um Projeto político-pedagógico construído pelos próprios sujeitos.	Construção coletiva pensada pelos próprios sujeitos, levando em consideração a problematização da realidade.
Um Projeto político-pedagógico desatualizado e incoerente	Projeto político-pedagógico atualizado e coerente. Para essa reestruturação existe a necessidade de atualizar dados, conteúdos, filosofia da escola, características, avaliação institucional, concepção de gestão, articulação com o Ensino Fundamental e Educação Infantil e a implantação do ensino de nove anos.	Estruturação geral do Projeto político-pedagógico levando em consideração a realidade local. Grupos de estudo; Seminários; Formação específica aos professores.

FONTE: A autora, 2014.

Nesse sentido, a análise do Projeto político-pedagógico trouxe questionamentos do que poderia realmente ser mudado e os professores enfatizaram criticamente a existência de um projeto homogêneo e distante das práticas sociais, conforme se pode perceber nos excertos seguintes: nenhuma discussão da Educação do Campo; conteúdos distantes das práticas sociais; falta de envolvimento da comunidade escolar e práticas individualizadas; Projeto político-pedagógico desatualizado e incoerente com a realidade.

Desse modo, tiveram a oportunidade de expor e rever no coletivo novas formas de pensar a escola, a concepção de homem, de mundo, de sociedade e de educação, presentes no Projeto político-pedagógico e o que se quer como possibilidades de superação de paradigmas burocráticos, alienantes e individualistas. Assim, a construção coletiva do Projeto político-pedagógico pelos seus próprios sujeitos históricos torna-o:

um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275).

Nessa perspectiva, o Projeto político-pedagógico tomou um novo direcionamento, em que os sujeitos compartilharam os seus anseios, e tiveram a oportunidade de ouvir o outro e buscarem as soluções no grupo, passando de expectadores a coautores, descobrindo novas formas de olhar o presente para transformar o futuro no sentido de reorganizar as ações educativas, e, assim, “ao viverem, perceberem e enfrentarem o contexto em que vivem, e não aceitarem passivamente a dominação social, ao organizarem o trabalho e as condições de trabalho, os sujeitos do campo produzem cultura, conhecimento, sabedoria, identidade” (GHEDINI; JANATA; SCHWENDLER, 2010, p. 188).

## **ENCONTRO COM OS PAIS E FUNCIONÁRIOS EM CADA COMUNIDADE**

Os encontros realizados com os pais e funcionários nas comunidades, em cada uma das quinze instituições de ensino, foram extremamente importantes, contando com uma participação expressiva e trocas de experiências, possibilitando aos sujeitos sentirem-se reconhecidos como membros da comunidade escolar em participar das decisões da escola e dos encaminhamentos nas ações educativas.

Após a abertura, realizada com o auxílio de algum poema, música ou vídeo que falasse sobre o processo coletivo nas decisões, iniciávamos com uma breve exposição aos pais, funcionários e professores, seguida da reunião dos grupos nos quais debatíamos questões referentes ao Projeto político-pedagógico, aos profissionais da escola, à direção escolar, à relação escola e família, à identidade e à cultura, à importância da escola. Em síntese, nos perguntávamos sobre a escola que temos e a escola que queremos, cuja síntese é apresentada no Quadro 2, próxima página.

De acordo com os encontros realizados nas comunidades, percebemos o envolvimento das famílias, dos funcionários, professores, coordenadores e diretores, pois se sentiram valorizados em poder participar, fazer parte de um grupo, compartilhar as potencialidades, limites e dificuldades encontrados na escola. Puderam ser ouvidos, clamar por novas práticas, sugerir e opinar na constituição de um novo Projeto político-pedagógico com responsabilidades coletivas, com vozes em movimento, com críticas construtivas, pois "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" (CALDART, 2003, p. 66).

É, portanto, nessa forma de organização coletiva que se vai delineando o que precisa ser transformado e o grupo passa a se fortalecer junto, buscando ações e alternativas e todos tendo vozes nas decisões.

Paulo Freire tem nos ensinado bastante através de seu legado, numa concepção de educação voltada para a conscientização e realizada pelos próprios sujeitos, pelo diálogo, pela crítica reflexiva diante dos fatos sociais. A partir do momento em que os sujeitos

QUADRO 2 – Discussão Coletiva sobre o Projeto Político-Pedagógico nas Comunidades

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	DIFICULDADES	O QUE INSERIR DIANTE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS?
<p>Discussão coletiva para a melhoria da qualidade de ensino. Para uma boa educação tem que ter um bom projeto. Significa desenvolvimento e bom andamento da escola. Preparar os alunos para a sociedade. Ensino contextualizado, atendendo às especificidades do campo. É fundamental, pois nele se encontram os conteúdos, a avaliação e precisa ser revisto. É base para a estrutura da vida escolar e social. Formação educativa, convívio e que deve ser elaborado com a comunidade.</p>	<p>Condições de transporte escolar (monitores, cinto de segurança, horário, lotação, estradas, acesso, capacitação). Recreio (atendimentos e brinquedos). Estrutura física (quadra coberta, biblioteca, salas de informática, refeitório, salas de aula, banheiros, reforma e manutenção, escola integral). Materiais didáticos. Articulação entre Estado e Município e articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Formações continuadas atendendo às especificidades Lanche variado e cardápio elaborado pela nutricionista. Valorização dos profissionais pela comunidade. Reformular critérios do reforço escolar. Encaminhamentos para os profissionais de educação (psicólogo e fonoaudióloga, neurologista – emergências). Falta de telefone fixo; falta de água. Falta professor de informática (instrutor) e curso para o professor. Rotatividade de professor. Falta de profissionais. Mais cobrança com relação ao processo ensino e aprendizagem e atividades. Atividades contextualizadas, inseridas na realidade do campo. Revisão das disciplinas em geral.</p>	<p>Inserir as atividades culturais e regionais no Projeto político-pedagógico realizando festivais folclóricos. Artesanato local. Retornar o Projeto “Clube da Árvore”, valorizando o meio ambiente e a preservação dos espaços. Respeito à variação linguística Proporcionar aos alunos pesquisa de campo nos arredores da comunidade e no Município. Estimular os alunos a visitar a biblioteca, proporcionando momentos de pesquisa. Projetos relacionados à leitura, produção de textos e escrita, bullying, racismo, preconceito, respeito às diferenças. Projeto escoteiros. Projetos educacionais em parceria com a EMATER. Projeto “Florir” (cultivar a cultura das flores). Deixar alegres os ambientes da escola e nas comunidades, plantando flores, embelezando o lugar. Palestras de acordo com o tema (vida no e do campo).</p>

FONTE: A autora, 2014.

percebem a realidade e suas contradições há conscientização, há um despertar da realidade e estes sujeitos começam a agir,

**desalienando-se e transformando o seu meio, conforme destaca ainda esta autora:**

E, precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito. (CALDART, 2004, p. 19).

Nesses encontros, portanto, fica evidente que a comunidade escolar se sentiu valorizada por terem aberto espaço de diálogo para discutir as questões relacionadas ao cotidiano escolar, às suas aflições e anseios, ouvi-los e entender o que pensavam, pois se envolveram como protagonistas nas ações, pensando coletivamente o que poderiam fazer juntos para ter uma escola melhor, discutindo um Projeto político-pedagógico coerente com uma nova perspectiva de pensar a formação humana, assim como afirma Souza (2012, p. 753), construindo “uma prática educativa coletiva que se desdobra em produção do conhecimento e valorização da postura crítica na prática e gestão escolar, na análise de conteúdos, metodologias, planejamento e formas de avaliação”.

Nesse sentido, Veiga (1998) destaca que o Projeto político-pedagógico deve ter objetivos claros e definidos do caminho que se quer percorrer na construção do processo educativo, aprofundando-se na reflexão sobre as finalidades da escola, quanto o seu papel social, as formas operacionais e ações a serem executadas por todas as pessoas envolvidas nessa construção.

### **A CONSTRUÇÃO DOS MARCOS SITUACIONAL, CONCEITUAL E OPERACIONAL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Dando prosseguimento à construção do Projeto político-pedagógico nas comunidades, foram iniciados os trabalhos de discussão e elaboração dos marcos situacional, conceitual e operacional do mesmo. Iniciamos pelo *marco situacional*, que

segundo Gandin (2012, p. 79), constitui a “primeira aproximação da Instituição que planeja a realidade”. Para isso, cada instituição de ensino buscou coletivamente entrevistas com os moradores e estudos de obras dos aspectos relacionados ao Município, de autores locais, origem do lugar, primeiros moradores, cultura, trabalho, identidade, que constituem referenciais importantes no início da reconstrução do Projeto político-pedagógico.

Esta atividade foi fundamental na reelaboração do Projeto político-pedagógico, pois além de discutir os problemas enfrentados nas escolas localizadas no campo, possibilitou o replanejamento e a busca de ações de mudança, uma vez que o marco situacional, ainda conforme aquele autor, possibilita que se estabeleça claramente “a relação entre a ação específica da Instituição e o resultado social que ela quer ajudar a construir” (GANDIN, 2012, p. 80). Nesse sentido, estas foram as primeiras indagações realizadas no coletivo: que escola temos? Que escola queremos?

Após as discussões do marco situacional nas comunidades, em que se buscou estabelecer onde se está e como se vê a realidade, as experiências de trabalho foram compartilhadas no primeiro Seminário Municipal onde participaram todas as instituições no final do ano de 2013.

Na sequência dos trabalhos, nos detivemos sobre a construção coletiva do *marco conceitual*, momento este em que a comunidade escolar iniciou as discussões teóricas se aprofundando nas questões relacionadas ao campo e ao Projeto político-pedagógico na elaboração da filosofia da escola. Cada instituição de ensino organizou grupos de estudos para fazerem leituras com relação à concepção de homem, mundo, sociedade, concepção da Educação do Campo, sistema de avaliação, concepção de currículo, de formação continuada entre outros. Foram realizadas leituras relacionadas às diferentes concepções a partir do suporte teórico de autores que discutem a Educação do Campo: Arroyo, Caldart, Souza; de autores que discutem a gestão democrática e Projeto político-pedagógico: Veiga, Paro, Paulo Freire; e, estudos sobre os documentos legais que amparam os povos do campo.

Em 2014, foi realizado o segundo Seminário Municipal sobre o Marco Conceitual, o qual trouxe contribuições importantes neste processo de reconstrução do Projeto político-pedagógico, pois as próprias escolas construíram as leituras teóricas, partindo de sua

realidade e construindo suas concepções, num *processo emancipatório ou edificante* que, conforme Veiga (2003, p. 275), “está relacionado a uma ruptura com o instituído em busca do instituinte, um processo coletivo e compartilhado com a comunidade escolar”.

Nesse sentido, torna-se necessário pensar junto à comunidade escolar que precisamos ir além de simples reformas, mudanças ou evoluções, causando uma ruptura com o instituído, uma ruptura “que acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação” (VEIGA, 2003, p. 275).

Em 2015 iniciamos as discussões sobre o *marco operacional*, e estamos atualmente nesse marco discutindo as ações e estratégias necessárias quanto às dificuldades e limitações encontradas na escola. É um momento propício de reavaliar todo o processo de construção desde 2012. Esse marco define as linhas de ação e reorganiza o trabalho pedagógico escolar, na perspectiva pedagógica, administrativa e político-social, articulando todos os elementos da prática pedagógica. Ressaltamos, que teremos no final de março de 2016, o terceiro Seminário Municipal deste marco operacional. Será momento oportuno para rever aquilo que deu certo, ou, não, delineando novos caminhos.

Estas reflexões coletivas nos fazem pensar o percurso e o caminho a ser delineado na constituição de novas ações e encaminhamentos. Dessa forma, o Projeto político-pedagógico é um processo sempre inacabado, que precisa ser revisto contínua e gradativamente na escola, “como uma reflexão de seu cotidiano” (VEIGA, 1995, p. 33), num processo ininterrupto de reflexão-ação-reflexão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstrução coletiva do Projeto político-pedagógico, articulado à concepção da Educação do Campo, envolveu toda a comunidade escolar das quinze instituições de ensino do Município de Tijucas do Sul. Ressaltamos que as discussões sobre a Educação do Campo chegam no Município somente em 2012, quando inicio o mestrado e começo a fazer parte do grupo de pesquisa em Educação do Campo pela Universidade Tuiuti do Paraná no Projeto intitulado “Realidade das escolas do campo na Região Sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento,



e formação de professores”, aprovado pelo edital 038/2010 da CAPES/INEP – Observatório de Educação Núcleo em Rede com UFSC, UTP e UFPEL. A partir da inserção no projeto como bolsista é que iniciamos os debates, pois não tínhamos conhecimento da concepção da Educação do Campo.

Desde então, passei a me envolver nesse debate com afinco e interesse. Cabe ressaltar que as provocações e contribuições trazidas pela professora Maria Antônia de Souza, minha orientadora, levam-me cada vez mais a lutar por uma concepção da Educação do Campo e pelo conhecimento e paixão que trata os povos do campo em suas discussões.

Cabe destacar que, nesse percurso de construção do Projeto político-pedagógico, tivemos grandes conquistas e marcos importantes no Município, como também encontramos resistências e conflitos diante dos processos de mudanças, pois trabalhar coletivamente não é fácil, mas também não é impossível, como dizia Paulo Freire. São cinco anos de discussões e não paramos por aí. Aos poucos, o grupo foi percebendo a importância de um trabalho que renascia com uma nova perspectiva de olhar a educação, de olhar o campo e valorizar o contexto social. O processo dialógico tornou-se um instrumento essencial nos debates coletivos, construindo e repensando as possíveis mudanças, e reavaliando as próprias práticas em um processo de ação-reflexão-ação.

Reavaliando esse percurso, percebemos que houve ações importantes nessa construção, que além dos seminários internos realizados no Município, tivemos dois Seminários Intermunicipais de Educação do Campo em parceria com o Município da Lapa, envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil, e com todos os professores que atuam nas escolas localizadas no campo, debatendo diversas temáticas abordadas nos grupos de trabalho em que o coletivo envolveu ações e proposições buscando melhoria nas escolas localizadas no campo. Tivemos também um acontecimento importante que foi à extinção de projetos que não atendiam à concepção da Educação do Campo, como Agrinho e Projeto Com floresta, pois estes reforçavam o agronegócio e a relação mercadológica.

Ainda neste contexto de registros, outros fatos significativos foram: a construção coletiva do livro com os quintos anos do Ensino Fundamental e com os professores sobre “Meu Município, Minha

Cultura"; as formações continuadas que tiveram outros olhares com temáticas específicas com relação às especificidades do campo; o terceiro encontro de poesias, valorizando a cultura local e a constituição da primeira turma de pós-graduação em Educação do Campo, pela Universidade Tuiuti do Paraná, que resultou na elaboração de diversos trabalhos de conclusão de curso que tratam de temáticas relacionadas à concepção da educação do campo e às práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar ainda que o caminho a ser trilhado é longo, está apenas começando, porque buscamos a concepção da Educação do Campo nesse movimento de debates, e isso nos conduz a repensarmos muitos aspectos da realidade que precisam ser modificados, entre eles a luta pela extinção do Projeto Sebrae, que traz uma visão capitalista e mercadológica.

Nesse sentido, caminhamos numa realidade sempre ambivalente, provocamos a Educação Rural para alcançarmos a Educação do Campo e este processo ainda é longo, mas por outro lado marcas do coletivo já se expressam para modificar esta realidade quando lutamos por uma sociedade mais digna e humana, construída e defendida pelos próprios sujeitos, enquanto utopia e esperança construídas na luta coletiva. A exemplo do mestre Paulo Freire, é necessário ousar, desafiar, lutar sempre na busca de um projeto emancipador e humanizado.

## **THE ESSENTIAL DIALOGUE IN THE CONSTRUCTION OF POLITICAL AND EDUCATIONAL PROJECT IN SCHOOLS LOCATED IN THE RURAL AREA**

### **ABSTRACT**

This article presents the collective work in the development of political and educational projects of schools located in the Tijucas do Sul County, in Paraná State. The debates with the school community, through study groups and seminars, have been providing moments of dialogue on the design of the Rural Education and the identity of the individual from the rural area in the construction of the political educational project in fifteen institutions of education, including Municipal Centers of Early Childhood Education and Elementary Education. Such debates lead us to question: What school do we

have? What school do we want? From these reflections the intended goals of the group of each school will be directed. Debates began in 2012 and the people have become protagonists of their own construction in a dialogic process of collective reflection. It appears that these collective meetings with the school community enable new perspectives and new directions in educational practices.

**Keywords:** Rural education. Identity. Political and educational project.

## REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Gestão educacional. In: CALDART, R. S.; 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, p. 383-389.

ARROYO, M. G. Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 67-86.

ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CALDART, R. Movimento sem-terra: lições de pedagogia. Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

CALDART, R. Caminhos para a transformação da escola. Disponível em <https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/textocaminhostransformac3a7c3a3oescolaroseli-rev.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

CALDART, R. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). Por uma Educação do Campo: contribuições para um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 10-31.

FERREIRA, N. S. C. A gestão do conhecimento no contexto hodierno: do produtivismo à humanização da formação. EccoRevista Científica, São Paulo, vol. 11, n. 2, p. 529-548, jul./dic., 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Autores Associados, 1984.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. Temas para um projeto político-pedagógico.

12.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GHEDINI, M. C.; JANATA, N. E.; SCHWENDLER, S. F. A Educação do Campo e a diversidade sociocultural do campesinato. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. v. I, p. 177-199.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KEMMIS, S.; WILKINSON. M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER. K. M. (Orgs.). A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MÉSZÁROS, I. A Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MION, R. A.; BASTOS, F. P. Investigação-ação e a concepção de cidadania ativa. In: MION, R. A.; SAITO, H. S. (Orgs.). Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

NADAL, B. G. Gestão Escolar: a política interna de organização do trabalho pedagógico. 2009.

PINTO, A. V. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SANTIAGO, A. R. F. Na esteira dos movimentos sociais: o Projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Quem sabe faz a hora de construir o Projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2007, p. 39-63.

SOUZA, M. A. A educação é do campo no estado do Paraná? In: SOUZA, M. A. (Org.). Práticas Educativas no/do campo. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno do Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

\_\_\_\_\_. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, L. M. G. (Org.). Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1995.

**Recebido em 29/janeiro/2016**

**Aceito em 22/março/2016**