



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CERRO LARGO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E
POLÍTICAS PÚBLICAS

CARLA INÊS DILLENBURG

ESCOLAS DO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE CERRO LARGO:
UMA ANÁLISE DE SEUS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CERRO LARGO
2018

CARLA INÊS DILLENBURG

**ESCOLAS DO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE CERRO LARGO:
UMA ANÁLISE DE SEUS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Louise de Lira Roedel Botelho

CERRO LARGO

2018

PROGRAD/DBIB – Divisão de Bibliotecas

Dillenburg, Carla Inês

Escolas do interior do Município de Cerro Largo : uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas / Carla Inês Dillenburg. – 2018.

122 f.

Orientadora: Profa. Dra. Louise de Lira Roedel Botelho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas, Cerro Largo, RS, 2018.

1. Educação do campo. 2. Políticas públicas. 3. Desenvolvimento social. I. Botelho, Louise de Lira Roedel, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título

**ESCOLAS DO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE CERRO LARGO:
UMA ANÁLISE DE SEUS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Políticas Públicas.

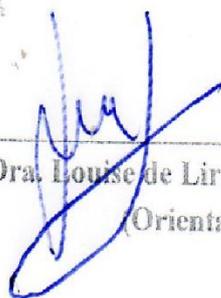
Orientadora: Profa. Dra. Louise de Lira Roedel Botelho

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 27/08/2018.

BANCA EXAMINADORA:



**Prof. Dr. Edemar Rotta - UFFS
(Presidente da Banca)**



**Profa. Dra. Louise de Lira Roedel Botelho - UFFS
(Orientadora)**



Profa. Dra. Fabiane de Andrade Leite - UFFS



Profa. Dr. Livio Osvaldo Arenhart - UFFS

Dedico este trabalho a todos aqueles que pensam e se dedicam a oferecer uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ser mestre sempre foi um grande sonho, realizá-lo, no entanto, parecia um tanto difícil, mas não impossível. Eu, você, todos nós somos capazes de alcançar nossos objetivos, quando realmente o desejamos. Para isso, mesmo com garra e persistência ímpar, precisamos quem nos ancore. A caminhada de um mestrado é longa e cheia de desafios, principalmente quando ele não é a nossa única dedicação, quando mendigamos até mesmo por segundos para conseguir pensar e escrever mais um pouco. É nesses momentos que necessitamos ter ao nosso lado àquelas pessoas que sempre nos acompanharam pela jornada de nossa vida e aquelas pessoas que passaram a fazer parte dela a partir de então.

Assim, agradeço imensamente a:

Deus pela dádiva da Vida, pela minha família e pelas conquistas até aqui alcançadas. Peço a Deus saúde, vida longa e sabedoria para conquistar muito mais.

Todas as pessoas que se empenharam e lutaram para conseguir trazer a Cerro Largo um *Campus* da Universidade Federal da Fronteira Sul, possibilitando não só a mim, mas aos estudantes de toda a região, uma qualificação de forma gratuita, com qualidade e próximo de nossos lares.

Meu querido esposo André Luis Bonfada, que foi a base para que eu ingressasse no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Você foi muito mais que esposo, você foi colega, amigo e conselheiro. Chegando ao final, podemos dizer que foi um período intenso, dividindo nosso tempo entre estudos, trabalho e família; compartilhando momentos de aflições, angústias e conquistas. Descobrimos que juntos somos muito mais e que nosso amor é forte o suficiente para enfrentar qualquer obstáculo e chegar a grandes conquistas. Agradeço por todo apoio, amor e compreensão que dedicou não só a mim, mas também a nossa família no decorrer dessa caminhada.

Meus pais Roque Jacó Dillenbug e Imelda Maria Thiele, pela vida e por terem me proporcionado a educação, base que serve de estrutura e motivação para lutar por meus ideais. Agradeço em especial à minha mãe, por sempre me apoiar e incentivar a seguir os estudos, não medindo esforços para ajudar a cuidar, educar e dar atenção aos meus filhos, em todos os momentos que preciso me ausentar.

Meus irmãos Cláudio, Miriam e Mara, pelos gestos e palavras de apoio e incentivo que serviram de suporte nos momentos de dificuldade. Pelos encontros em família e momentos de descontração, afinal, parar, respirar e descontraír também se faz necessário para pensar melhor.

Meus amados filhos Isabeli, Yasmin e Théo. Vocês são minha inspiração e meu estímulo por querer sempre mais. Peço desculpas pelos momentos em que me fiz ausente, mas tenham certeza que longe ou perto, meu pensamento está sempre em vocês. Que meu esforço em me qualificar como pessoa e profissional possa servir de inspiração para vocês, para buscarem sempre o melhor, sem temer os desafios. Amo vocês!

Meus amigos e colegas de trabalho, pela compreensão frente a minhas ausências em reuniões, festas, pequenos mas importantes encontros e, até mesmo, pelas mais simples mensagens que deixei de dizer ou enviar.

Meus colegas de mestrado, por todos os momentos de estudos, descontração e apoio.

Nossos queridos professores do PPDPP, que compartilharam dessa jornada e que, como grandes mestres que são, com muita sabedoria, carisma e dedicação contribuíram para a construção de um conhecimento que me desse base não somente para a pesquisa, mas também para a vida.

Minha orientadora, professora Dra. Louise de Lira Roedel Botelho, que esteve ao meu lado no decorrer de toda a jornada e, com grande maestria, soube conduzir meu trabalho da melhor forma possível. Sempre presente, foi compreensível não só no vínculo de orientadora e aluna, mas também como mulher, me entendendo e me apoiando em minhas dificuldades e desafios de conseguir conciliar trabalho, família e estudos.

Aos professores, gestores e coordenação da Rede Municipal de Ensino de Cerro Largo. Sem vocês nada disso seria possível. Obrigada por terem aceitado participar da minha pesquisa e por terem contribuído de forma tão grandiosa.

A banca de qualificação e defesa por suas valiosas contribuições.

Enfim, agradeço imensamente a todos que de uma ou outra forma contribuíram e me apoiaram no decorrer desta jornada, esta conquista é de vocês também.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a convergência entre os Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, à luz da Educação do Campo¹, de forma a contribuir com o desenvolvimento local. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II, localizada na Linha Santo Antônio, e na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, localizada na Linha São Francisco. Para alcançar os objetivos propostos, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, com o propósito de investigar a literatura sobre o tema e embasar o resgate histórico da trajetória da Educação do Campo, além de compreender a sua contribuição para o desenvolvimento social do meio rural enquanto política pública. O segundo passo foi analisar o que propõe o Projeto Político-Pedagógico das escolas. O terceiro passo foi conhecer as escolas e realizar observações práticas pedagógicas, além de conversar com professores e alunos, de forma a conhecê-los melhor. Esta etapa ajudou na compreensão dos depoimentos dos professores na etapa posterior, a dos grupos focais. Os grupos focais foram realizados somente com os professores, separados em dois grupos, cada qual em sua escola. A quinta etapa ocorreu através de entrevista semiestruturada, individual e pré-agendada, com as duas gestoras das escolas e com o coordenador municipal de educação, sempre considerando os dados levantados nas etapas anteriores e que ainda precisavam de mais esclarecimentos e compreensão em outro âmbito. Como procedimento metodológico foi utilizada a abordagem qualitativa de cunho interpretativista, do tipo estudo de caso, com desenho narrativo, etnográfico de corte transversal, pelo fato de seu desenho ser observacional, não experimental, com coleta de dados e amostragem que foram realizadas por meio de análise, observação participante e entrevistas semiestruturadas dos sujeitos em seu ambiente natural, sem intervenção do pesquisador, observando as práticas pedagógicas, cotidiano escolar e analisando o projeto político-pedagógico. O resultado, em resposta à pergunta problema, é de que os PPP's das escolas, assim como suas práticas pedagógicas, não vão ao encontro do que propõe a Educação do Campo, pois ambos tendem a uma prática urbanocentrada. Porém, com este estudo verificou-se que, mesmo de forma indireta, as escolas contribuem para o desenvolvimento local, uma vez que atuam através de sua filosofia de ensino, com a formação integral e crítica dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. Desenvolvimento Social.

¹ Por Educação do Campo se define aquela que envolve diversos níveis e modalidades de ensino, possui legislação própria e está vinculada a um projeto de desenvolvimento sustentável, articulado com outras instituições ligadas ao meio rural. O objetivo é qualificar os espaços escolares e garantir o acesso à educação, contribuindo para a permanência dos jovens no meio rural. (RIO GRANDE DO SUL)

ABSTRACT

The main goal of this research was analyze the convergence among the Pedagogical Policies Project and the pedagogical practices of two municipal schools in the countryside of Cerro Largo, in light of Field Education, in a way to contribute to the local development. The research was realized in a Municipal Elementary School Dom Pedro II, located in Santo Antônio Village and in the Municipal Elementary School São Francisco, located in São Francisco Village. To achieve the proposed objectives, first it was realized a bibliographic review, with the purpose of investigating the literature on the subject and base the historical rescue of the Field Education trajectory, as well as to understand the contribution to the social development in the countryside as public policies. The second step was to analyze which propose the Pedagogical Policies Project of the schools. The third step was to know the schools and make practical pedagogical observations, as well as to talk with teachers and students, in a way to know them better. This stage helped in the comprehension of the teacher's evidence in the posterior step, the focal groups. The focal groups were realized only with the teachers, apart in two groups, each one in its school. The fifth step was through a semi structured interview, individual and arranged, with two gestors of the school and with the municipal educational coordinator, always considering the data collected in the previous stages and the ones which needed more explanation and comprehension in other ambit. Such as metodological proceeding was used a qualitative approaching with stamp interpretative, as study case, with narrative design, ethnographic of transversal cut, by the fact of its design to be observational, and not experimental, with data collection and sampling which made themselves through analyzes, participant observation and semistructured interviews of the subject in its natural habitat, without intervention of the researcher, observing the pedagogical practices, school routine and analyzing the pedagogical policies project. The result, in replay to the problem question, is that the school Pedagogical Policies Project, and like their pedagogical practices, do not meet the goals of Field Education, because both tend to an urban-centric practice. However, with this study verified that, even in an indirect form, the schools contribute to the local development, once that them act through their philosophy of teaching, with the integral and critical formation of the subjects.

Key words: Field Education. Public policy. Social development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Professores participantes	50
Quadro 2 – Perfil dos Gestores das Escolas e Coordenador Municipal de Educação.....	51
Quadro 3 – Dimensões e suas respectivas categorias.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número total de participantes da pesquisa	52
Tabela 2 – Organização da escola Dom Pedro II por turma.....	66
Tabela 3 – Organização da Escola São Francisco por turma.....	67

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Comissão de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMED	Coordenador Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNDRSS	Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário
CONEP	Comissão Nacional em Ética e Pesquisa
E1	Escola 1
E2	Escola 2
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GE1	Gestor de Escola 1
GE2	Gestor Escola 2
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
INEP	Instituto nacional de estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PE	Pernambuco
PEB1	Professor de Educação Básica Escola 1
PEB2	Professor de Educação Básica Escola 2
PENAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGDPP	Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores Rurais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SECULT	Secretaria de Estado de Cultura
SMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA.....	19
1.2	OBJETIVO GERAL	20
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
1.4	JUSTIFICATIVA.....	21
2	REVISÃO LITERÁRIA	25
2.1	FRENTES DE PENSAMENTO	25
2.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA PÚBLICA.....	27
2.3	PPP E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	33
2.4	EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL	39
2.5	A EDUCAÇÃO EM CERRO LARGO	43
3	METODOLOGIA	46
3.1	ABORDAGEM E DELINEAMENTO DO ESTUDO	46
3.2	ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	48
3.3	UNIVERSO E AMOSTRA	49
3.3.1	Universo	49
3.3.2	Amostra	49
3.4	COLETA DE DADOS	53
3.5	ANÁLISE DE DADOS	56
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	59
4.1	O PPP E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	59
4.2	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	68
4.3	CONTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	95
	APÊNDICE B – Decl. de Ciência e Concor. das Inst. Envolvidas - Pref. Municipal.....	96
	APÊNDICE C – Decl. de Ciência e Concor. das Inst. Envolvidas - E. Dom Pedro II...97	
	APÊNDICE D – Decl. de ciência e concor. das inst. envolvidas – E. São Francisco ...98	
	APÊNDICE E – Questionário para professores	99
	APÊNDICE F – Questionário para Gestores	100
	APÊNDICE G – Questionário para o Coordenador Municipal de Educação	102
	APÊNDICE H – Termo de Cons. Livre e Escl. (TCLE) para Professores	103

APÊNDICE I – Termo de Cons. Livre e Escl. (TCLE) para Gestores e Coord.	106
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	109

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação fundamenta-se na Educação do Campo e integra-se ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Esse modelo educacional baseia-se em uma proposta educativa diferenciada, com princípios que visam à emancipação² dos sujeitos das escolas localizadas na zona rural³, assim como a valorização de seus saberes. A Educação do Campo caracteriza-se por ser uma alternativa, que trabalha com diversas peculiaridades proporcionadas pela vida no campo, buscando o resgate da cultura da sociedade onde a escola está inserida, ou seja, esse viés educacional visa à aproximação da escola, suas práticas educativas e a sociedade, de forma coletiva, para que a escola possa cumprir seu papel na política pública⁴ e na promoção do desenvolvimento local e regional.

Para Arroyo; Caldart; Molina (2004), a escola pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino⁵, não se limita somente à escolarização. É no espaço escolar que geralmente enfrenta-se os mais diferentes desafios para colocar a educação em prática, onde podem e precisam ocorrer processos educativos cujas dimensões os constituem como processos sociais, políticos e culturais, promovendo uma educação integral, formadora de sujeitos enquanto seres humanos e participantes ativos da própria sociedade. Esse desenvolvimento educacional, que torna-se

² Emancipação Humana é uma categoria política que refere-se ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (KANT, 2009); que implica na superação do individualismo e das determinações impostas pelo Estado através da apropriação das forças políticas e sociais dos cidadãos (MARX, 2006), o entendimento da consciência como mediação e conquista da autonomia e da liberdade, através da autocrítica e da autoanálise (GRAMSCI, 1991); que representa uma tarefa propriamente educativa, de construir coletivamente a conscientização do inacabamento e a inconclusão do oprimido, criando possibilidades para ser mais e superar os condicionamentos históricos, alcançando assim a sua vocação própria: a humanização (Freire, 2005).

³ De acordo com o Estatuto da Terra, é considerado como **rural** o imóvel "que se destina à exploração extrativa agrícola, pecuária ou agroindustrial, quer através de planos públicos de valorização, quer através de iniciativa privada" (Lei Federal Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, Art. 4º, inciso I).

⁴ O Decreto Nº 7.352, ao dispor sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, instituiu finalmente no Brasil uma política pública de Educação do Campo. O Decreto, em seus incisos II e III, estabelece que: II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de educação do campo; e III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo." (Decreto Nº 7.352/10)

⁵ A Educação do Campo fica instituída como modalidade de ensino no ano de 2010, com a homologação da LDB. O texto da letra da Lei, no art. 28, diz que "Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região".

possível através da proposta da Educação do Campo, acontece pela possibilidade de integração dos conhecimentos que são abordados na escola.

A importância de uma educação formal que seja organizada, contextualizada e integrada ao meio onde os sujeitos vivem, além de proporcionar apoio para o desenvolvimento educacional local ou regional, é também um fator importante para a formação da autoestima e satisfação da condição cultural, social e econômica dos sujeitos envolvidos.

Pensar o desenvolvimento das comunidades, conforme propõe a Educação do Campo, não só transforma as características do meio rural, como também altera principalmente a subsistência das pessoas que ali residem. Nessa perspectiva, o processo educacional do campo vem conquistando espaço nas últimas décadas, passando a ser incluído em debates e políticas públicas do Brasil, pois, além de ser considerada hoje uma modalidade de ensino, a Educação do Campo é também reconhecida como política pública. Uma realidade que difere de sua origem, que ocorreu em escolas localizadas em grandes propriedades de terra, onde havia geralmente uma escola em cada fazenda para alfabetizar os filhos dos empregados. Posteriormente, com a chegada dos imigrantes, no intuito de evitar que criassem suas próprias escolas, ensinando conforme a cultura de seus países de origem, o governo passou a criar mais escolas. Porém, apesar de propagarem-se em quantidade, a evolução das escolas do campo não obteve o mesmo ritmo de valorização e qualificação do ensino, comparado ao das escolas da área urbana. De acordo com Demartini (2011, pg.178):

A análise das fontes escritas relativas ao período da Primeira república evidenciaram que [...] a política educacional adotada durante este período foi a do atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimento das populações residentes nas áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar [...] recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas.

As diferentes abordagens adotadas para a educação do campo e da cidade passaram a dar origem a diferentes movimentos sociais de luta pelo reconhecimento e validação da Educação do Campo, tendo a sua frente principalmente o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), bem como programas desencadeados por governos municipais e estaduais por todo o Brasil, em decorrência dos movimentos populares, sempre em busca do direito do povo camponês a uma educação de qualidade e que esteja organizada dentro das necessidades e possibilidades de tempo e acesso à escola e à informação que esse grupo populacional disponibiliza.

O respaldo que a Educação do Campo tem nos dias atuais é efeito de uma sequência de movimentos sociais ocorridos no decorrer da História da Educação no Brasil, por meio dos quais grandes resultados foram alcançados, dentre eles a criação do Decreto Nº 7.352/10, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, dando origem a uma política permanente de Estado, não sendo mais iniciativa de uma ou outra gestão, que podia ser descontinuada pela gestão seguinte.

Dessa forma, tal Decreto reconhece a Educação no Campo como uma atividade de interesse público, ou seja, uma política pública que promove o desenvolvimento do campo, voltada aos camponeses⁶, de forma a garantir o seu direito a uma educação que valorize sua cultura e necessidades que se diferenciam da população urbana, uma vez que apresentam maiores dificuldades de acesso à informação, deslocamento e organização do tempo, devido a sua organização de trabalho, que varia de acordo com as condições climáticas.

Apesar de todo o respaldo da Educação do Campo na conjuntura educacional e legal contemporânea, percebe-se que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas localizadas nas áreas rurais permanecem em desencontro ao que ela propõe. O PPP das escolas, documento que é fruto de reflexões, de proposições da escola, dos caminhos traçados e das práticas, ou seja, que é elaborado por meio das opções coletivas, ainda permanece com características que se assemelham às escolas da área urbana.

Nesse contexto apresentado, esta pesquisa tem como foco central aprofundar o conhecimento em torno das escolas do interior⁷ do município de Cerro Largo, fazendo uma análise da convergência entre os seus Projetos Políticos Pedagógicos e as práticas pedagógicas à luz da Educação do Campo, de forma a contribuir com o desenvolvimento local. Com o mesmo enfoque, direciona-se a pesquisa por quatro objetivos específicos: a) Conhecer a base curricular e as práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo através do PPP; b) Comparar a base curricular das escolas selecionadas com a proposta da Educação do Campo, enquanto promotora da emancipação humana dos sujeitos envolvidos; c) Analisar a articulação entre o PPP das escolas parceiras, as práticas pedagógicas e sua realidade social; d) Avaliar de que forma as escolas selecionadas contribuem para o desenvolvimento local.

⁶ Aquele que habita ou trabalha no campo. (Dicionário Aurélio)

⁷ Apesar de não serem registradas como Escolas do Campo, estão localizadas na área rural do município e atendem a crianças de origem e realidade camponesa.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa utilizou como metodologia a abordagem que, de acordo com Sampieri (2013), classifica-se como qualitativa, com desenho narrativo, etnográfico de corte transversal, pelo fato de seu desenho ser observacional, não experimental, com coleta de dados e amostragem, que se dará através de análise, observação participante, grupo focal e entrevistas dos participantes em seu ambiente natural, sem intervenção do pesquisador, observando as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar, e analisando o PPP, de modo a refletir sobre qual é o perfil de ensino que elas seguem, se há uma aproximação com a Educação do Campo, em que a educação é voltada à realidade dos alunos, de forma a pensar o meio onde vivem; ou se está atrelada a um ensino rural, ou seja, oferecido em escolas localizadas na área rural mas com características urbanas.

Dessa forma, a presente dissertação apresenta, no primeiro capítulo, a introdução ao tema, o problema, os objetivos, a justificativa e a contextualização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Incompleto Dom Pedro II e São Francisco, onde foi realizada a pesquisa. O segundo capítulo apresenta, no primeiro momento, os conceitos e posicionamentos de autores em relação à temática da Educação do Campo. Seguindo, descreve o processo histórico vivenciado pela Educação do Campo no Brasil, até se tornar uma Política Pública. O terceiro sub tópico traz para a discussão o PPP e as Práticas Pedagógicas na perspectiva da temática em questão. O quarto sub tópico refere-se à relação entre a Educação do Campo e o Desenvolvimento Social. E, finalizando o capítulo, aborda-se a Educação em Cerro Largo, fazendo o resgate histórico da educação no município, desde o seu princípio até a atual conjuntura.

O terceiro capítulo focaliza a metodologia utilizada para a realização do trabalho, em que as orientações e normas para a sua organização estão embasadas no Manual de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

O quarto capítulo consiste na apresentação e análise dos dados pesquisados a partir das observações, grupos focais e questionários, destacando a percepção e importância que professores e gestores expressam em relação ao desenvolvimento da Educação do Campo nas escolas do interior do município de Cerro Largo.

Por fim, apresenta-se as considerações finais, apêndices e anexos utilizados para esta dissertação. A partir dos resultados alcançados, pretende-se mostrar que o campo não é mais um lugar de “atraso”, como foi percebido no decorrer de tantos anos. Para Souza (2006), pode ser considerado como um lugar de possibilidades. Nesse sentido, a Educação do Campo pode

ser uma importante aliada para a implantação de políticas públicas e o desenvolvimento social local.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA

A Educação do Campo tem sua origem nos movimentos sociais, e possui como objetivo trazer até as escolas uma filosofia de ensino voltada à realidade, cultura e necessidades do seu entorno. Visa ainda proporcionar uma formação integral das crianças e servir de ferramenta de apoio às políticas públicas que viabilizam a permanência da população rural no campo.

Não se trata de uma ideia utópica de querer, através da educação, fixar os sujeitos no campo, mas sim de criar oportunidades de desenvolvimento e realizações tanto pessoais como profissionais e sociais. Em outras palavras, o que se quer é que as escolas do campo não funcionem como um mecanismo de estímulo para a migração da população campesina para a cidade, mas que seja uma fonte de oferta de possibilidades e atrativos para aqueles que no campo desejarem permanecer.

O PPP é um documento que rege os objetivos escolares. Tal documento tem sua origem com a Constituição Federal de 1988, quando ocorreu uma grande crise de organização das instituições, época em que passou-se a questionar o modelo de Estado Intervencionista⁸.

O PPP se fundamenta na autonomia das escolas na construção de sua própria identidade, servindo de base para o planejamento das ações a serem desenvolvidas nas escolas. O artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB diz que "os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996).

Assim, o PPP necessita ser elaborado pela comunidade escolar, ou seja, de acordo com o previsto pela LDB. Esse documento precisa envolver não apenas a equipe diretiva, mas também os docentes e pais de alunos, ficando estabelecida e respeitada a função que compete a cada um dos segmentos. Todos esses agentes devem trabalhar em conjunto na formulação das metas e objetivos de ensino-aprendizagem da escola, de modo que o PPP não seja formulado como sendo apenas um documento obrigatório, mas sim buscando abranger todas as necessidades da escola, estando de acordo com a realidade onde ela está inserida,

⁸ O estado é que intervinha nas escolas, determinava como elas deveriam funcionar.

atendendo aos seus anseios, valorizando a sua cultura e a emancipação humana dos sujeitos envolvidos, promovendo o desenvolvimento local⁹.

As práticas pedagógicas tornam realidade o proposto no PPP. É no cotidiano escolar que se aplica o que foi previamente planejado, para que torne-se a filosofia da escola. Através de práticas pedagógicas engajadas, planejadas de forma conjunta é possível chegar à formação proposta aos alunos.

Faz-se necessário que a escola tenha uma identidade e que cada professor, dentro de sua área e/ou nível de ensino, desenvolva suas práticas pedagógicas indo ao encontro do que foi proposto. Para isso, é imprescindível que o quadro de professores seja conhecedor do PPP e se envolva em sua elaboração.

Nesse contexto, a temática da presente pesquisa faz uma reflexão em torno do PPP das escolas municipais localizadas no interior do município de Cerro Largo, assim como de suas práticas pedagógicas. O propósito do estudo é averiguar se há compatibilidade entre o ensino proporcionado e a realidade em que as escolas se encontram, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento local. Reflete-se, assim, sobre o modelo educacional adotado e os paradigmas de desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, a problemática para esta pesquisa é: O PPP e as práticas pedagógicas das escolas do interior do município de Cerro Largo vão ao encontro da Proposta da Educação do Campo e contribuem para o desenvolvimento local?

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar a convergência entre os Projetos Políticos Pedagógicos e as práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, à luz da Educação do Campo, de forma a contribuir com o desenvolvimento local.

⁹ Este pode ser alcançado através de uma rotina escolar crítica e com constantes práticas sociais e político-pedagógicas junto à comunidade, ou seja, através da elaboração de objetivos educativos, reforçando a ideia, mesmo que utópica, de uma sociedade sempre “a ser alcançada”, onde haja democracia, coletividade, criticidade e justiça. Visa uma sociedade desenvolvida socialmente, na qual, por meio da transformação, a Educação do Campo pode promover a igualdade, justiça social, solidariedade e liberdade, com a pretensão de ampliar “[...] o sentido dos direitos, abrindo um campo de lutas populares pelos direitos econômicos, sociais e culturais, opondo-se aos interesses e privilégios da classe dominante” (CHAUI, 2012, p.153).

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer o PPP e as práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo;
- Comparar a proposta pedagógica das escolas selecionadas com a proposta da Educação do Campo, enquanto promotora da emancipação humana dos sujeitos envolvidos;
- Compreender se, e de que forma, as escolas selecionadas contribuem para o desenvolvimento local.

1.4 JUSTIFICATIVA

A justificativa deste trabalho está dividida em três momentos. O primeiro momento diz respeito à relevância do estudo, que ocorre na busca de uma educação formal, que seja organizada, contextualizada e ajustada ao contexto do meio rural, sendo base para o desenvolvimento educacional e social local, considerando que uma formação escolar ajustada às condições das crianças, jovens e adultos do campo é um fator primordial para a formação da autoestima e satisfação de sua condição cultural, social e econômica, o que promove o desenvolvimento social. Nesse enfoque, trata-se de fazer a caracterização e análise do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais do interior do município de Cerro Largo.

De acordo com Arroyo; Caldart; Molina (2004), a escola pode ser um lugar privilegiado de formação de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Freire (2002), na obra *Pedagogia do Oprimido*, aguça e defende uma pedagogia para todos e que emancipe, por meio de uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores”.

Seguindo a linha de pensamento da educação popular, os PPP das escolas do campo necessitam ir ao encontro não apenas do direito à educação, mas de uma educação de qualidade, da valorização e emancipação da população camponesa, por meio de bases curriculares voltadas a sua realidade, cultura e necessidades, considerando todos os fatores que são favoráveis ou não à frequência escolar, tornando-se uma política pública na educação, ou seja, a Educação do Campo não se restringe somente à escolarização, mas sim a um espaço que oferece condições a seus sujeitos para pensarem o meio onde vivem.

Incentivar e motivar os camponeses ao estudo, assim como seguir a sua cultura, é uma forma de torná-los capazes de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade e optar de forma consciente pela permanência nela ou não. Não há como forçá-los a permanecer em seu local de origem, mas também é inadmissível que seja oferecida uma educação que, indiretamente, induza-os a seguir caminhos que os distanciem de seus princípios.

O campo não é um “lugar de atraso” como visto em um longo período de anos, mas ao contrário, e de acordo com Souza (2006), pode ser considerado como lugar de possibilidades, desde que seja dado o seu devido valor, por meio de ações inovadoras e condizentes com a realidade local, pensamento também expressado por Freire (1987, p. 86), ao afirmar:

(...) que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

Gramsci (1991, p. 07-08) complementa:

[...] Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. [...] Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter e para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Assim, sabe-se que a escola não é fator determinante para a permanência do povo camponês na área rural. Pensar isso é utópico, embora o simples fato de ela existir no campo amplia as possibilidades de os sujeitos nele permanecer. Mas o diferencial da escola localizada na área rural, e que oferece um ensino atrelado à Educação do Campo, está em formar sujeitos críticos, capazes de ver a vida no campo com novos olhares e novas possibilidades.

O segundo momento trata da aderência desta pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP). Nesse sentido, este trabalho adere-se à proposta do referido curso ao coincidir com seu objetivo geral. Tal objetivo propõe identificar, analisar, discutir e avaliar os problemas decorrentes do processo de transformações econômicas e sociais da região, constituindo-se em um espaço para estudos, pesquisas e debates sobre o desenvolvimento em suas diversas dimensões, baseados em um enfoque interdisciplinar.

Seguindo a proposta do curso, busca-se preencher lacunas em relação à relevância de uma educação formal que seja organizada, contextualizada e ajustada ao contexto do meio rural, sendo base para o desenvolvimento educacional e social local, considerando que uma formação escolar ajustada às condições das crianças, jovens e adultos do campo é um fator primordial para a formação da autoestima e satisfação de sua condição cultural, social e econômica. Freire & Nogueira (2002) esclarecem a importância dessa relação entre escola e comunidade, pelo fato de tornar a educação inovadora e transformar a realidade entre quem domina e quem é dominado, gerando uma política pública em prol dos menos favorecidos do campo, oferecendo a eles meios de transformação de sua própria história.

De acordo com Paiva (1987),

a educação popular é, portanto, uma prática política, constituindo-se num tencionamento, para que a realidade se transforme a partir de propostas populares em educação. Como prática educativa coletiva das classes populares, a educação popular é um campo de luta social, em que nos envolvemos em um movimento permanente, buscando a transformação de um quadro histórico que a educação do povo, trabalhadores urbanos e do campo, enfrenta, por estar diferentemente colocada em certos contextos de nossa formação social, em contradição com a necessidade social e econômica.

Pensar a Educação do Campo é pensar também o desenvolvimento, o fator econômico e social das comunidades onde as escolas estão inseridas, pois, ao tempo em que transporta-se crianças para a área urbana, transporta-se junto os seus sonhos, a construção de seu conhecimento e ideais de vida. Ao passo em que as crianças vão sendo inseridas no meio urbano, também vão se assemelhando com ele, reduzindo-se drasticamente as chances de essas crianças permanecerem no campo. Também é necessário levar em conta a redução de chances de vinda de novos moradores para as comunidades sem escola, uma vez que saúde e educação são consideradas necessidades básicas às famílias recém constituídas e/ou com filhos. Reduzindo-se a população, aos poucos extingue-se a vida social, tornando as pequenas comunidades em grandes campos econômicos centralizados nas mãos de poucos.

O terceiro momento da justificativa para realização do presente trabalho ocorre pela tendência pedagógica da Educação do Campo. Tendência esta que se alicerça em políticas públicas e que serve de artifício indispensável à problematização da realidade investigada.

Assim, a literatura corrente traz contribuições de diferentes autores e que vão ao encontro da valorização da relação entre teoria e prática nesta pesquisa. Dados autorais levantados por meio de indicadores bibliométricos apontaram tendências pedagógicas que

carecem ser consideradas no planejamento das ações voltadas à escola do campo¹⁰, uma vez que essa modalidade de ensino se contrapõe à educação voltada ao capitalismo e vai ao encontro do social. De acordo com Lakatos e Marconi(1991), o objetivo da pesquisa bibliográfica é aproximar o autor da pesquisa com os conhecimentos que foram escritos sobre um assunto específico; nesse sentido, aproximam-se dessa escrita autores como Freire, Gramsci, Kant, Arroyo, Caldart, Molina, Munarim, entre outros pesquisadores que acompanham a história da Educação do Campo e propagam esse que é um ensino que envolve reflexão teórica conjugada com as práticas do campo, de forma a gerar o desenvolvimento da população do entorno das escolas, por meio da aquisição de conhecimento em torno de sua história, culturas e saberes, para que desenvolvam suas habilidades, atitudes e valores para com o campo.

¹⁰ Segundo o Decreto nº 7.352, Escola do Campo é aquela situada em área rural (IBGE) ou em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

2 REVISÃO LITERÁRIA

Este capítulo, dividido em cinco partes, apresenta no primeiro momento os conceitos e posicionamentos de autores em relação à temática da Educação do Campo. Dessa forma, o presente texto lança um olhar contemplador em torno desta modalidade de educação. Na segunda parte, trata da relação entre a Educação do Campo e a política pública, quando é feito um resgate histórico desta modalidade de ensino, desde sua origem até a conjuntura atual. Seguindo, na terceira parte, aborda-se o papel do PPP e das práticas pedagógicas nas escolas do campo, debatendo-se a ideia de uma educação democrática, ou seja, em que a comunidade contribui com a escola e a escola pensa a comunidade.

Na quarta parte, a discussão gira em torno das contribuições da Educação do Campo para o Desenvolvimento Social das comunidades onde estão inseridas. Por fim, a última seção traz um resgate histórico da educação em Cerro Largo, resgate necessário para que possa ser compreendida a trajetória das escolas, como se constituíram e desenvolveram a filosofia de trabalho que seguem atualmente.

2.1 FRENTE DE PENSAMENTO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomou-se como eixo norteador a frente de pensamento que vai ao encontro da emancipação humana. Tal perspectiva é baseada em dois autores, sendo o primeiro Paulo Freire. O autor foi escolhido por ser um crítico brasileiro que propõe uma pedagogia que priorize a educação como prática de liberdade, em que o indivíduo pode, de modo reflexivo, descobrir e fazer conquistas como sujeito de sua própria história. O segundo autor que contribuiu para o processo de construção do conhecimento deste trabalho foi Antônio Gramsci. O autor foi escolhido por ser um renomado filósofo italiano, que tem como um dos seus pilares teóricos a hegemonia. Para Gramsci (1991), a cultura admite e imprime um importante valor, à medida que concentra-se principalmente no papel que desempenha no processo de transformação histórica.

Gramsci (1991), que concentra seus estudos na política e na economia, detém-se principalmente na função que a cultura e os intelectuais exercem no processo de transformação histórica. Ele criou e valorizou o conceito de cidadania como sendo um dos objetivos da escola, ação denominada pelo autor de “elevação cultural das massas”, propondo libertar essas classes da interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes.

Para Nascimento (2009), Gramsci surge na Educação do Campo com seu conceito de “intelectual orgânico”¹¹, que articulado com o movimento social do campo começa a relacionar teoria e prática acerca da Educação do Campo. O autor não rejeita que a escola pode ser um aparelho ideológico do Estado, mas enfatiza que a escola pode ser transformadora, oferecendo uma educação que transforme uma sociedade desumanizada em humanizada, uma sociedade a-histórica em uma sociedade histórica, uma educação desencarnada em uma educação encarnada.

Nascimento (2009) argumenta que Gramsci defende e enfatiza a função do intelectual e da escola enquanto ser mediador na tomada de consciência, que passa pelo autoconhecimento individual e o reconhecimento do valor histórico. Propõe um tratamento crítico, desapassionado de todas as questões que ainda obcecavam os intelectuais, propondo uma unidade da língua, uma relação entre a arte e a vida, a necessidade de uma reforma intelectual e moral, gerando uma luta por uma “nova cultura” e não por uma “nova arte”, lutando para criar artistas individuais, já que é impossível criar artificialmente os artistas, uma sociedade hegemônica onde os sujeitos fiquem despreendidos e não sejam mais submissos aos interesses das elites.

Nesse sentido, o pensamento de Gramsci confirma-se na trajetória de lutas pela Educação do Campo, por meio de todos os manifestos e ações educativas em prol de uma conscientização e formação humana dos povos do campo, para que tivessem orientação e conhecimento mínimo para lutar por seus direitos. Sua linha de pensamento auxiliou classes como a do campo a ganhar força no cenário macro político, mas continua sendo necessária para que as realidades micropolíticas, ainda esquecidas, aqui enfatizando os PPP das escolas do campo, também ganhem sustentação e força na formação e emancipação dos sujeitos do campo.

Freire, pertencente ao mesmo viés teórico de Gramsci, enfatiza a formação do cidadão enquanto ser crítico da realidade, e que coletivamente organizado pode transformar sua existência, libertando-se de possíveis opressões.

Para Freire (2005), “a emancipação deixa de ser somente uma proposta filosófica, social ou crítica, mas passa a ser fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada

¹¹ O intelectual tem por função homogeneizar a concepção do mundo da classe à qual está organicamente ligado, isto é, positivamente, de fazer corresponder esta concepção à função objetiva desta classe numa situação historicamente determinada ou, negativamente, de a tornar autônoma, expulsando desta concepção tudo o que lhe é estranho. O intelectual não é, pois, o reflexo da classe social: ele desempenha um papel positivo para tornar mais homogênea a concepção naturalmente heteróclita desta classe. (PIOTTE, 1975, p. 19. In: MOCHCOVITCH, 1988, p. 18).

especificamente para a práxis pedagógica”, ganhando o significado de humanização, que para Freire se opõe e luta contra a desumanização. Ambas, “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” .

A pedagogia de Freire, segundo Ambrosini (2012, p.51-52),

é uma teoria humana, pois trata das relações entre as pessoas em seus aspectos de opressão e dominação. É também social, pois reconhece que essa opressão está enraizada e reforçada dentro das estruturas da sociedade, em suas leis e instituições. Possui, além disso, a preocupação de ser luta, mas luta através da conscientização, ou seja, da aplicação do conhecimento para libertação das pessoas.

Diante das frentes de pensamento propostas¹², busca-se na presente pesquisa a defesa de um PPP e práticas pedagógicas que promovam uma educação que emancipe os sujeitos em sua plenitude. Na mesma perspectiva, a pesquisa contribui para o desenvolvimento local, propondo uma educação que considere a formação intelectual e valorização cultural proposta por Gramsci, e a capacidade crítica defendida por Freire. A oferta de uma educação que valorize as particularidades dos sujeitos e desenvolva sua criticidade, abre possibilidades de formar adultos capazes de estabelecer uma relação e localização dentro da visão “eu/mundo”, fazendo suas próprias escolhas, principalmente quando está relacionada ao permanecer ou não no campo.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA PÚBLICA

A história da educação brasileira apresenta melhorias significativas nas políticas educacionais no decorrer dos anos; tais políticas evoluíram o ensino, principalmente na área urbana. Já as melhorias na área rural ficaram por conta dos movimentos sociais, que proporcionaram à Educação do Campo ocupar diferentes espaços em defesa da vida camponesa e suas especificidades.

A população das áreas rurais, no decorrer da história, sempre permaneceu em segundo plano nas políticas educacionais adotadas para cada época. Segundo Santos *apud* Leite (1999, p.14),

a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por resguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da

¹² FREIRE e GRAMSCI.

oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

De acordo com Blaka (2010), a partir dos anos 90 a Educação do Campo, por meio de movimentos sociais, começa a ganhar espaço no cenário da educação brasileira. O Estado passa então a se reinventar e se reorientar, modificando as políticas que se mostravam contrárias aos interesses do povo ao qual elas se destinavam.

De acordo com Vendramini (2007, p. 123),

é preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

As transformações que ocorreram no decorrer da história por meio dos movimentos sociais, principalmente do MST, afetam não só a organização burocrática do Estado, como também o reordenamento jurídico da sociedade com o reconhecimento (por parte do Estado) dos direitos dos cidadãos (RODRIGUES, p.17, 2010).

Blaka (2010) comenta ainda que a valorização dos movimentos pelo poder público ocorre pela veracidade e procedência da preocupação manifestada pela população do campo em relação ao êxodo rural, que se intensificou nos anos 60, 70 e mantém o mesmo ritmo até os dias de hoje, reduzindo cada vez mais a população do campo, o que dificulta as atividades de plantação e produção de alimentos voltados à agricultura familiar, dessa forma comprometendo a oferta para o mercado brasileiro e impossibilitando a exportação.

Os movimentos sociais trazem à tona, segundo Gohn (2008), a luta pelo “direito a ter direitos”, sendo o acesso à terra um dos principais direitos exigidos, manifestado por meio das propostas de Reforma Agrária. A Reforma Agrária tem gerado grande impasse entre os movimentos e poder público. Pois, para o poder público, os latifúndios significam progresso tecnológico; para os movimentos sociais significa a possibilidade de ressurgir uma comunidade com características próprias e proporcionar a redistribuição de renda e de poder.

A origem do Brasil é agrícola e o urbanismo sobreveio a sua base. A visão de “superioridade” do meio urbano sobre o rural que se instaurou gerou consequências sociais, econômicas, políticas e culturais. Para Barreiro (2010), ao tempo em que a cidade foi se caracterizando como um espaço moderno, o campo foi sendo intitulado como atrasado e sem necessidade de recursos e direitos dos quais usufruem os moradores dos grandes centros.

Para Gramsci (2000, vol. 2, p. 25),

Os intelectuais do tipo urbano cresceram juntamente com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada a dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. Na média geral, os intelectuais urbanos são bastante estandardizados; os altos intelectuais urbanos confundem-se cada vez mais com o autêntico estado-maior industrial. Os intelectuais do tipo rural são, em sua maior parte “tradicionais”, isto é, ligados à massa social camponesa e pequeno-burguesa das cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e movimentada pelo sistema capitalista; esse tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliões, etc.) e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política [...].

Como afirma Kolling (2002), o campo têm de ser visto para além do perímetro não urbano. Ser visto como um campo de possibilidades, que dinamize a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

A leitura de “superioridade” do espaço urbano mascarou as consequências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto à cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. Camponeses, indígenas e quilombolas são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores do direito das garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 82).

Arroyo (2004) enfatiza que, para mudar esse pensamento, os movimentos sociais percorrem uma longa e intensa trajetória, com o objetivo de colocar o campo na agenda pública. As lutas e conquistas relacionadas a novas formas de desenvolvimento econômico e social justificam a necessidade de alteração do cenário do meio rural, possibilitando a subsistência da população que ali reside. Assim, as políticas educacionais estão cada vez mais no meio dos debates, junto dos demais requisitos do meio rural.

De acordo com Vendramini (2007, p. 123),

uma importante e significativa mudança de teoria e de prática no que se refere à educação rural foi o movimento nacional desencadeado para a construção de um projeto popular para o Brasil, que inclui um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Nessa orientação, foram realizadas diversas conferências estaduais e nacionais, sendo a I Conferência Nacional ‘Por uma Educação Básica do Campo’, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural, ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A I Conferência Nacional ‘Por uma Educação Básica do Campo’¹³ teve como principal objetivo “ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004); e, dessa forma, contribuir para uma reflexão político-pedagógica entre práticas existentes e as almejadas, enfatizando as identidades culturais, os tempos e espaços relacionados à vida do campo. Para Arroyo; Caldart; Molina (2004, p. 16), “Este evento foi uma espécie de ‘batismo coletivo’ da luta dos movimentos sociais e dos educadores do campo pelo direito a educação”.

Para Munarim e Schmidt (2014), a partir da década de 90 inicia um novo processo histórico da Educação do Campo, com uma educação direcionada de forma específica à realidade do campo, mudando inclusive a nomenclatura de “Educação no Campo” e/ou “Educação Rural” para “Educação do Campo”.

De acordo com Caldart (2002),

o significado no e do remete a um sentido político para o termo Educação do Campo criado pelos movimentos sociais e pode ser compreendido a partir do entendimento de que se deve usar Educação “do” Campo e não “no” Campo (ou educação rural), pois no caso o “Do” retrata o direito do povo a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. O “no” Campo apresenta o direito do povo de ser educado no lugar onde vive, porém não inclui a sua participação na decisão do tipo de educação em que vai receber.

A sugestão de troca da nomenclatura tem origem no processo histórico de lutas por uma educação que pense o espaço rural, e não apenas do direito que a população tem à educação. Desde a Constituição de 1988, no artigo 206, inciso III, está prevista a abordagem do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; no entanto, apenas o direito à educação pelo povo camponês é colocado em prática. A proposta de mudança na nomenclatura objetiva uma reflexão e nova concepção do rural, “não mais como um lugar de atraso, mas sim como um meio onde se pensa o desenvolvimento social e econômico da comunidade onde a escola está inserida” (ANTONIO; LUCINI, 2007, p.183).

Para Kolling; Nery e Molina (1999, p. 29),

o termo do Campo propõe substituir o usual meio rural para que sejam preservados os conceitos e a importância do sujeito que vive no campo. Este do campo tem sentido pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à

¹³ Realizada em julho de 2008, a I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – I CNDRSS – teve como tema “Por um Brasil Rural com Gente: sustentabilidade, inclusão, diversidade, igualdade e solidariedade” e contou com a participação de 1.220 representantes eleitos da sociedade civil e do poder público (federal, estadual e municipal) de todo o país (MUNARIM; SCHMIDT, 2014).

identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 207 da CF/1988). Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos, à história e a cultura do povo trabalhador do campo.

Em consequência dos movimentos sociais, a partir dos anos 90 começam a surgir iniciativas governamentais em prol da concepção de Educação do Campo. Em 1996, com a origem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/96, ocorre o desvinculamento entre a Educação do Campo e a Educação Urbana.

Inicia-se então uma nova visão sobre o ensino no campo, com uma consciência de que há necessidade de se vincular família, escola e sociedade.

Art. 1º “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”
Art. 28 [...] que propõe medidas de adaptações à vida do campo, através da oferta de educação básica para a população rural, por meio de adequações:

I – Conteúdos Curriculares

II – Organização Escolar própria

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Os artigos 1º e 28 refletem os resultados de inúmeros debates que ocorreram, nos anos de 1996, nos sistemas educacionais, em virtude dos movimentos sociais sobre os povos do campo, sua diversidade tanto de sujeitos como culturais, e a qualidade de ensino que era ofertada nas escolas localizadas no interior e que estavam quase esquecidas. Por meio do artigo 1º, os avanços passam a ocorrer de diversas formas, levando em conta a realidade local e as pressões de organizações não governamentais.

Diante disso, a Educação do Campo passa a ser de interesse nacional, ganhando apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que em 2002 instituiu um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) e, por meio dele, surge no ano seguinte a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria torna-se responsável pela coordenação da Educação do Campo no país.

Em novembro de 2010 foi publicado o Decreto Nº 7.352, que dispõe sobre a política da Educação do Campo, sendo que o artigo 2º especifica seus princípios.

Conforme o referido decreto:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e

estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
 III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
 IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curricular e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Mais tarde, em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei Nº 13.005, que preceitua em seu artigo 8º:

Artigo 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei. Desse modo, a Educação do Campo – e, nesse sentido, não há que ser diferente ao que se refere à cidade – tem de ser pensada como Educação para a Democracia, ou para a Cidadania, ou para a emancipação humana, que têm no horizonte a superação das relações sociais de exploração da natureza e das pessoas. Em síntese, a Educação do Campo significa antes de tudo um território de construção e exercício de cidadania, que vem sendo forjado e disputado, tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto na formulação das políticas públicas, que ocorrem na tensa relação entre Estado e sociedade civil organizada.

§ 1º - Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação estratégias que: (inciso II) “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (BRASIL, 2014)

De acordo com Munarim (2012), o que se quer da escola do campo, conforme o que está previsto nas leis e decretos acima especificados é que a “escola rural”

(...) seja organizada de modo a primar por um modelo de desenvolvimento com bases na sustentabilidade econômica, social, ambiental e de respeito e preservação das identidades culturais dos povos do campo. Isso implica necessariamente na participação efetiva da comunidade na formulação, execução e monitoramento dos projetos político-pedagógicos

(...) Em síntese, a Educação do Campo significa antes de tudo um território de construção e exercício de cidadania, que vem sendo forjado e disputado, tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto na formulação das políticas públicas, que ocorrem na tensa relação entre Estado e sociedade civil organizada.

Dessa forma, apesar das conquistas em termos de leis, é preciso que haja um constante questionamento e preocupação em prol de uma educação que: 1) esteja realmente preocupada e pense a realidade vivenciada pela população rural; 2) promova o desenvolvimento social das comunidades onde estão inseridas.

Para Vendramini (2007, p. 124),

ainda que compreendamos as razões sociais e políticas para a mobilização em torno de uma educação do campo, continuamos questionando a respeito do contexto social, das condições materiais para o desenvolvimento de uma educação do e no campo. Propondo como discussão as questões: O que caracteriza hoje o trabalho no campo? Qual educação é necessária ou requerida para esse espaço? Qual a participação dos movimentos sociais na criação de formas de vida, trabalho e de educação no campo?

Nesse sentido, é imprescindível que sejam criadas e realizadas políticas públicas que reestabeleçam o meio social da população do campo, oferecendo meios para que as comunidades voltem a prosperar em termos sociais e econômicos; “essa nova visão implica reconhecer que o padrão atual de desenvolvimento é insustentável do ponto de vista social, econômico e ambiental”, conforme reflexão estabelecida na I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, realizada entre os dias 25 e 28 de junho de 2008, em Olinda-PE, tendo como objetivo formular uma Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Meio Rural que contemple as diversidades sociais e regionais do país. (MUNARIM E SCHMIDT, 2014)

Considerando que o foco econômico estabelecido por décadas no Brasil gerou contradições de progresso entre o meio rural e o urbano, assim como em seus modos de vida, multiplicando favelas e extinguindo a população rural devido ao intenso êxodo, é preciso pensar um país com mais ético, com igualdade e inclusão social. Dessa forma, é imprescindível que a educação seja pensada de uma forma mais ampla, não apenas como educação que alfabetize e forme profissionais, mas sim como uma educação na qual a escola pense seu meio e contribua para seu desenvolvimento social e econômico.

2.3 PPP E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Embora a determinação do PPP só tenha ocorrido com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, existe uma longa trajetória percorrida.

Ainda na ditadura, havia uma educação regida pelo poder, que na época estava com o governo militar, e era um ensino padronizado. O modelo de ensino que vigorava era aquele no qual o governo militar decidia o que ensinar, e o professor ensinava conforme as diretrizes estabelecidas pelo governo, uma metodologia que tornou-se ineficaz, ao passo que a escola passou a contar com uma maior diversidade de públicos.

Após a crise ocorrida na década de 1980, passou-se a questionar o Estado intervencionista. Nesse período o Brasil, após longo período de ditadura militar, começava a vivenciar o processo de democratização. Com a democratização, a gestão do ensino público passou a ganhar foco, a fim de obter mais autonomia e também um caráter mais democrático.

A ideia de uma gestão democrática do ensino público trouxe a diversidade para a escola, incluindo as classes até então não atendidas. O ambiente escolar necessitou instituir um projeto pedagógico, ou seja, um documento que viria ao encontro da organização das novas práticas pedagógicas, de forma a abranger todas as categorias que passaram a estar presentes na escola.

Com o objetivo de abordar temas e conteúdos que constam no currículo, para que a escola também coloque os alunos na roda da discussão dos assuntos que envolvem sua realidade e cultura¹⁴, inicia-se com a Constituição de 1988 e concretiza-se mais tarde com a Lei de Diretrizes e Bases, o Projeto Político Pedagógico. O PPP é um mecanismo com o qual a escola passou a contar para tornar possível a reflexão de sua proposta educacional. É com base no PPP que a comunidade escolar tem a possibilidade de desenvolver um trabalho coletivo, em que as responsabilidades individuais e coletivas são declaradas e permitem a execução das ações que vão ao encontro do alcance dos objetivos propostos.

O PPP, que é pensado por toda a comunidade escolar, surge com a proposta de promover uma consciência dos problemas e desafios que a escola enfrenta em seu cotidiano escolar, além de pensar prováveis soluções para eles. O PPP propõe, ainda, que por meio do engajamento de todos reflita-se a educação conforme a realidade onde a escola está inserida.

Conforme Gramsci (1978, p. 35),

[...] o ambiente geral, o clima cultural, os valores e as imagens mudaram de trinta anos para cá. Por isso a educação, a escola, suas leituras e currículos e seus instrumentos didáticos também devem mudar, pois são realidades concretas e não metafísicas.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases fica estabelecida, nos artigos 12, 13 e 14, a elaboração de uma proposta pedagógica que seja democrática:

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

¹⁴ Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser senhor de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento da ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina em relação a um ideal. Mas não se pode conseguir isso se não se conhece também os outros, a sua história, o suceder-se dos esforços que eles fizeram para serem o que são, para criar a Civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. (GRAMSCI, 1978)

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da sua proposta pedagógica.

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 1996).

A escola tem autonomia na elaboração e execução de sua proposta pedagógica; no entanto, necessita contar com a participação efetiva de profissionais ligados à educação e aos conselhos ou correspondentes na sua elaboração.

O Projeto é um subsídio eficaz e capaz de oferecer à escola condições de autplanejar-se, de ir em busca de meios e reunir pessoas e recursos para a sua efetivação. É primordial o envolvimento das pessoas tanto na sua construção como na sua execução. É baseando-se nas parcerias com toda a comunidade escolar que alcança-se o êxito do projeto educacional, que tem como objetivo formar cidadãos e escolas com identidades. Por mais que as escolas sigam as normas gerais da educação, cada uma delas diferencia-se por suas necessidades e realidades específicas:

(...) construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos. (GADOTTI, 2000, p.71).

A legislação traz às escolas a garantia legal, porém a efetividade da lei em seu cotidiano requer envolvimento e articulação dos diversos conhecimentos existentes na escola, de modo a interligar a diversidade dos sujeitos e deixar de lado as práticas excludentes, unindo escola, sociedade, cultura, sujeito, entre outros, dentro de uma série de aspectos que quando mal compreendidos acabam por inviabilizar a proposta integradora do PPP, que busca estabelecer ligação entre interdisciplinaridade, interculturalidade, campo/escola.

A escola têm de pensar não só o sucesso conteudista, mas sim o sucesso de todos os sujeitos e setores ligados a ela, na formação de cidadãos pensantes, críticos, com iniciativa e visão diferenciada sobre sua comunidade, que se envolvam na transformação social. Para

Kant (2005),¹⁵ a educação, antes de tudo, carece ser um projeto de formação moral do homem, e por isso deve visar sempre sua autonomia e liberdade.

Com esse pensamento, e uma Educação do Campo fundamentada no pensamento freireano¹⁶, os sujeitos envolvidos, através de sua luta, caminham ao encontro de sua libertação, tendo como preceito a afirmação de Freire (1987):

que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que implique também nele e dele não possa prescindir. (FREIRE, 1987, p. 31)

A citada libertação só ocorre por meio de um esforço conjunto, em que educadores e educação alimentam o sonho dos sujeitos do campo, de ter um mundo mais justo e igualitário, em que a população camponesa tenha sua realidade vista como alicerce de um novo mundo.

Em tempos de globalização, não há como limitar os alunos ao espaço em que vivem, mas também, e de maneira alguma, a escola não pode desvalorizar a sua realidade e cultura, oferecendo uma educação que instigue o seu abandono. Freire (1987, p. 29) afirma que a educação “[...] como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”. Ainda para Freire, um diálogo crítico é libertador e por essa razão deve ser proporcionado aos “oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor”.

¹⁵ A contemporaneidade do debate da Educação do Campo aponta para uma perspectiva dialógica entre a Pedagogia Paulo Freire e os princípios da Educação do Campo. Há uma indissociabilidade entre ambas, sendo a primeira portadora da essência que alimenta a segunda; são, por conseguinte, pedagogias que se complementam. (SILVA FILHO, 2014)

¹⁶ “O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa”. (FREIRE, 1989, p. 15).

As palavras acima, escritas por Freire (1989), permite associá-lo à discussão da educação do campo. Para Rossi; Giorgi (2014), três elementos primordiais são selecionados nesse escrito que permitem o diálogo entre Freire e a Educação do Campo, a saber: a dimensão política da educabilidade, a cultura popular enquanto aspecto emancipatório e os vínculos afetivos como princípios que unem os trabalhadores camponeses organizados em seus movimentos sociais.

Para que possa ser elaborado um PPP com proposta de um trabalho democrático é preciso que a comunidade escolar envolvida no processo de elaboração tenha essa visão clara de qual é o propósito dentro do contexto histórico, econômico e social.

Um povo que tem a escola apenas como um espaço alfabetizador não tem condições de lutar pela sua permanência em seu território. O governo, por motivos econômicos e sociais, tem fechado um número considerável de escolas do campo, ficando difícil lutar pela sua permanência se não há conhecimento de qual é realmente o papel que a escola desempenha na realidade onde ela está inserida. Por vezes, há o conhecimento, porém não há prática, tanto por parte dos professores como das famílias, que ora ministram suas aulas em desencontro com o PPP da escola, ora deslocam seus filhos para as escolas dos centros urbanos.

Nesse sentido, as escolas do campo precisam ter claro para si que as ações, quando bem planejadas, resultam no alcance dos objetivos e metas estabelecidas. Uma escola que apenas transmite conhecimento é retrógrada, escolas atuais precisam produzir conhecimento e incentivar os saberes que emergem da diversidade.

Desta forma escola criativa não significa escola de inventores e descobridores, ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue a inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, onde o professor exerce apenas a função de guia amigável, tal como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI, 1991, p. 154)

O PPP necessita pontuar algumas ações educativas para que alcance o sucesso almejado, entre elas podemos citar o planejamento das ações pedagógicas, que devem ocorrer de forma a analisar a realidade e as condições existentes e, posteriormente, estabelecer ações que ajudem a superar as dificuldades encontradas na busca do objetivo final; a organização ambiental, em seu aspecto físico, precisa ser pensada e reelaborada, preservando a sua funcionalidade, porém com praticidade e caráter educativo, em um ambiente limpo, acolhedor e que instigue o gosto do aluno pelo estudo; a organização educativa escolar, por meio de seu currículo e avaliação requer um modelo inovador, distante da metodologia engessada e mais próxima da democrática e baseada em uma concepção social e rica de elementos mundiais, mas que se correlacionam com a realidade onde a escola está inserida; as estratégias de ensino, quando assumem uma posição de conversa com os sujeitos que estão a formar, proporcionam uma reflexão crítica de sua realidade social e rompem com os desprazeres da educação bancária, tradicional e que insatisfaz o público infantil da atualidade; os conteúdos precisam envolver a diversidade e seus desdobramentos, incluindo pessoas de diferentes origens étnico-racial, sociocultural, nacionalidade, língua, cognição, opinião política,

preferência sexual ou religiosa, gênero, cor, idade e deficiência, de modo que todos na sala de aula sintam-se incluídos; o acompanhamento das ações pedagógicas e a formação continuada dos profissionais da escola, que ocorre por toda a sua carreira, iniciando na graduação e estendendo-se por suas práticas em sala de aula. A formação continuada não acontece apenas por meio de cursos de aperfeiçoamento, mas sim na troca de experiências e trabalho conjunto na escola.

Por meio de uma análise dos periódicos publicados nos últimos dez anos na base de dados Scielo, usando como descritor “Educação do Campo/Rural and Políticas Públicas or Desenvolvimento”, percebeu-se um grande enfoque na questão da formação dos professores ligados às escolas do campo, demonstrando uma grande carência nesta temática em nível nacional. Algumas regiões apresentam menos contraste em relação a outras quando comparado o ensino da área rural com o da urbana, mas o fato é que, na maioria, em maior ou menor grau, apresentam diferenças em relação ao nível de qualidade, não só da formação dos professores, mas em todo o aspecto pedagógico e de infraestrutura, comprometendo a efetividade de um processo de ensino aprendizagem de qualidade.

[...] uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (BRASIL, 2003)

Justifica-se, assim, a necessidade de um PPP que pontue as ações educativas acima mencionadas, transformando-se em uma ferramenta de apoio pedagógico que promova a qualidade do ensino e a emancipação dos sujeitos inseridos nas escolas do campo. Ainda, que valorize além dos currículos oficiais, também o currículo oculto, uma fonte de inúmeras aprendizagens para o aluno. Conforme Gimeno Sacristán (1998, p. 43), que define currículo oculto como sendo tudo aquilo que, mesmo não constando nos planejamentos, contribui para a aquisição de saberes, competências, valores e sentimentos:

A aceção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto.

São sabidas as dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo, em termos de localização geográfica, número de alunos e fator econômico; no entanto, é conhecida também a importância dessas escolas para o desenvolvimento social das comunidades onde estão inseridas, e o valor que os currículos ocultos, que envolvem principalmente a cultura local, representa na formação da identidade dos alunos dessas escolas.

Paulo Freire, na citação de seu livro “A Pedagogia da Esperança” (1992, p. 10), manifesta:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo a minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

São grandes as dificuldades sim, mas não podemos perder a esperança de tornar o ensino do campo pleno e grandioso, garantindo às comunidades camponesas não só o acesso à educação, mas o acesso a uma educação que valorize a sua realidade de entorno e promova a emancipação de seu povo.

2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Faz-se indispensável discutir a educação do campo enquanto ferramenta para o desenvolvimento social e humano. A escola do campo, em conformidade com seus princípios, necessita ter caráter de inclusão social, onde o educando sinta-se valorizado e motivado a, em sua vivência comunitária, contribuir para o seu desenvolvimento. Assim, a presente seção discute os conceitos de desenvolvimento que vão ao encontro não só da pesquisa em si, mas também ao que propõe o programa de Pós-Graduação ao qual se insere.

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o desenvolvimento social refere-se à condição em que a sociedade angaria melhores condições de vida de forma sustentável. Está relacionado ao desenvolvimento econômico, na medida em que se possibilita a oferta de uma melhor condição de vida à população por meios de acesso a bens e serviços.

No entanto, é preciso esclarecer que, para que o desenvolvimento social se torne efetivo, é preciso existir paz, igualdade, liberdade, justiça, democracia, tolerância, equidade e solidariedade, de forma a satisfazer as necessidades e promover a melhoria de vida da

população. Além disso, é preciso espaço e oportunidades de aplicação das potencialidades e saberes, visando conseguir a realização pessoal e da sociedade como um todo. Tendo a sociedade acesso à moradia, educação, alimentação e um nível de lazer relativamente normal, pode-se dizer que, do ponto de vista econômico, uma sociedade se encontra desenvolvida.

O conceito de Desenvolvimento Humano, não menos importante que o social, firma-se no ano de 1990, através do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e enfatiza a análise da distribuição de renda e o acesso à educação. A partir de então, o conceito que havia de desenvolvimento, ou seja, um sinônimo de simples crescimento econômico, tornou-se uma grande miopia. Ainda de acordo com o PNDU, a nova ideia busca transferir os esforços para o universo humano do desenvolvimento, ou seja, que vá além das questões econômicas e políticas, carregando consigo a ideia de foco nas pessoas, no ser humano, tendo o homem como centro do desenvolvimento e não o acúmulo de riquezas.

Esse conceito traz uma nova visão sobre o desenvolvimento, fazendo com que seja levada em conta a democratização das oportunidades e a melhoria da capacidade de escolha dos membros da sociedade. Ao pensar a Educação do Campo como uma política pública para o desenvolvimento social, compactua-se com Freire, quando este enfatiza e requer um educador que problematize. É uma pedagogia do diálogo, da pergunta, do educador politizado, uma vez que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2000, p. 52).

Com esse pensamento, percebe-se que Freire provoca, desafia, de modo a sempre considerar que a Educação do Campo é uma das grandes possibilidades de promover um processo de construção de conhecimento em torno das necessidades locais, que possa transformar a realidade social vivida no meio rural. Quando comunidade, escola e educando, de uma ou de outra forma, se envolvem em uma proposta de luta pelos seus interesses, um grande e valioso trabalho de transformação social vem à tona, podendo trazer grandes benefícios, inclusive na legislação e políticas públicas voltadas ao campo.

Ainda segundo Freire (1987, p.29), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho e os homens se libertam em comunhão”, o que enfatiza a necessidade de trabalhar de uma forma coletiva, com presença de diálogo, respeitando o pensamento, concepções e limitações do próximo. Assim, atribui-se importância ao diálogo entre os “oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor” (FREIRE, 1987, p. 29).

Percebe-se, assim, a necessidade de uma pesquisa, de debates, enfim, um estudo em torno das necessidades do campo, para que junto às escolas possa ser construída uma nova era, por meio da conscientização e novos métodos de produção, sustentabilidade e qualidade de vida no meio rural, tornando o setor mais atrativo aos jovens, para que permaneçam no campo e outros migrem para ele.

É necessário que haja consciência de que o campo foi, é, e sempre será o meio de produção mais importante para o planeta, pois é dele que sai o alimento e a matéria prima para tantos outros setores. Cabe aos educadores o desafio de cultivar uma postura dialógica e crítica diante do mundo, que os faça ter compromisso em assumir-se enquanto seres epistemologicamente curiosos, diante dos fatos, realidades e fenômenos que constituem seu próprio mundo. Em relação à educação e ao conhecimento é preciso ter clareza para perceber que devem partir da construção coletiva, mediada dialogicamente, articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. O processo de construção do conhecimento implica uma relação dialógica (FREIRE, 1977).

Não existe educação sem diálogo; a educação, ainda segundo Freire, é um processo de ação – reflexão – ação, ou seja, é um processo onde todos ensinam, todos aprendem e juntos constroem um novo conhecimento. A Educação do Campo não tem por objetivo educar a população do meio rural, mas sim valorizar sua cultura e necessidades, contribuindo para um processo de valorização do setor, para que haja políticas públicas engajadas na função social que o setor pode e carece desempenhar.

É oportuno enfatizar que a Educação do Campo propõe, justamente, o resgate do significado da categoria universal, restrita a determinados grupos. Busca o direito ao acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Nesse projeto de desenvolvimento, a escola do campo tem um papel estratégico (BRASIL, 2002, p. 13).

A educação é um direito humano, visando ao pleno desenvolvimento de cada pessoa, assim como um direito social, de cidadania, de participação crítica e ativa; é inadmissível que ela seja tratada e vista como uma prestação de serviço, como política compensatória ou então como mercadoria.

A Educação do Campo se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p. 52)

Ao longo da história da educação brasileira, as escolas destinadas aos povos do campo estão focadas em pedagogias e currículos baseados nas realidades urbanas, renegando as singularidades dos grupos sociais onde estão inseridas. Não se trata de propor um modelo único, mas adaptável ao lugar. A Educação do Campo surge, nesse sentido, para fortalecer a identidade e a autonomia das populações do meio rural, sem cair em uma inversão de hierarquia, um ruralismo.

A população rural carece de uma educação de qualidade, com uma base curricular que enfatize a cultura e necessidades locais, fazendo uso das novas tecnologias, porém, sempre voltadas ao progresso do campo, desenvolvendo projetos de pesquisas e qualificações junto ao aluno para beneficiar o produtor rural. No Brasil, conforme Munarim e Schmidt (2014), a Educação do Campo já se tornou uma política pública; no entanto, ainda não ocupa o espaço necessário.

A presença das escolas no campo, além da garantia do acesso à educação e também uma educação voltada a sua realidade, desempenha sua função social e de política pública, considerando que a permanência ou então regresso da população ao campo depende, e muito, das condições de vida que o campo oferece, ou seja, a população permanece onde há educação, saúde, alimento, entre outros fatores que oportunizam qualidade de vida, a qual retrata também condições e desenvolvimento econômico, mas não se restringe a esse fator, uma vez que só existe onde há condições de viver com segurança, saúde, acesso à educação e condições de produção ou compra de alimentos, além de vida em harmonia com seu meio, incluindo seres de todas as espécies.

A Educação do Campo é de extrema importância para o desenvolvimento social das comunidades da zona rural, é superação, projeto de utopia: projeção de nova concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação e de escola. Uma perspectiva de transformação social e de emancipação humana através de um conjunto de práticas inovadoras.

A preocupação de um município rural têm de ir muito além da preocupação com a agricultura, pois seu primeiro desafio precisa ser o de contribuir para o desenvolvimento da municipalidade, propiciando a equiparidade de nível de renda entre todos, aumentando a satisfação e realização de quem vive no campo, e atraindo novos olhares de quem deseja habitar.

2.5 A EDUCAÇÃO EM CERRO LARGO

Cerro Largo tem sua origem com a chegada dos imigrantes alemães na então Colônia Serro Azul, no ano de 1902. Uma das grandes marcas da origem da cidade está em torno da religião católica. Os padres estiveram presentes desde o início da colonização, sendo a primeira missa rezada pelo Padre Maximiliano Von Lasberg, o qual chegou à Colônia Serro Azul junto com outros doze imigrantes, no dia 4 de outubro de 1902, permanecendo junto aos colonizadores, desbravando a região.

Foi também através da religião católica que surgiu, no ano de 1903, a primeira escola. Essa escola denominou-se “Escola Paroquial”. Teve como primeiro professor o senhor Pedro Dewes, um profissional pago pela Associação dos Agricultores. Nesse momento, verifica-se que a Igreja e a comunidade uniram-se em prol da educação, voltada às necessidades das famílias de agricultores que ali residiam. A Colônia Serro Azul, à medida que chegavam mais famílias foi se expandindo, formando-se muitas comunidades, cada qual com sua escola.

As escolas rurais, por muitos anos, foram a base da educação para a população da zona rural do município. Eram escolas bem estabelecidas, estruturadas com educação de qualidade, atendendo ao grande número de filhos, característica das famílias da época. Porém, cabe destacar que nessa época, o foco, na maioria das famílias, não era que seus filhos seguissem os estudos. Mulheres eram educadas para o lar, já os homens para o serviço braçal, tendo a escola o papel de alfabetizar e ensinar as noções básicas de matemática. Chegada a conclusão da 3ª ou 4ª série, entendia-se que já os alunos haviam aprendido o necessário para as necessidades do dia a dia, pois continuar os estudos seria motivo para perder o foco, que era: casa, trabalho, casamento, igreja e comunidade.

As escolas do interior, no entanto, não eram as únicas opções de educação em Cerro Largo; em 1920 chegaram as Irmãs Filhas do Amor Divino para auxiliar na catequese, educação feminina e pastoral da saúde. Em 1935 vieram os Irmãos Lassalistas, com o internato. Em 1942 foi criada a primeira Escola Normal Rural La Salle no Estado do Rio Grande do Sul, cujo curso foi extinto com a reforma nacional do ensino, em 1971. (SPOHR, 2014)

Os cursos de ensino médio surgiram na cidade a partir da década de setenta. Assim, aos poucos, as portas foram se abrindo aos que despertavam o interesse em continuar os estudos. Com educação de qualidade e a conscientização da necessidade de estudos e

constante aperfeiçoamento, aos poucos Cerro Largo foi adquirindo o título de Berço Regional da Cultura. (SPOHR, 2014)

À medida que as conquistas em prol da educação do município de Cerro Largo foram crescendo, também houve perdas. Com o passar dos anos, a realidade do interior foi se modificando e, se por décadas a maior população do município se concentrava no interior, aos poucos os dados estatísticos foram se alterando. As condições de vida no interior tornaram-se cada vez mais difíceis, ocasionando a migração para a cidade em busca de novas alternativas. A realidade das famílias também mudou. Se no princípio as famílias eram constituídas, em média, por 12 filhos, aos poucos esse número se restringiu a 2 ou 3 filhos. Pela ordem lógica dos fatores, a população do interior reduziu significativamente e, além de poucos habitantes, aumentou o índice de migração para a cidade, restando hoje, na maioria, uma população com faixa etária mais elevada. Conforme resultados preliminares divulgados pelo Censo Agropecuário do IBGE/2017, em nível de Brasil a população com menos de 30 anos soma hoje apenas 5% da população total residente na zona rural (IBGE, 2017).

Conforme previsto na legislação, através da Lei 12.960/14:

Art. 1º O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

“Art. 28 [...]”

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Entende-se, assim, o fato de que uma escola localizada no interior somente pode encerrar as suas atividades se houver consenso entre o Conselho Municipal de Educação - CME, Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC e a Comunidade onde a escola está inserida, de forma a não gerar impactos negativos ao desenvolvimento da comunidade e ao acesso das crianças e adultos à educação.

Segundo Vendramini (2015), fechar uma escola é também fechar uma comunidade, o que é facilmente compreensível, uma vez que educação e saúde são imprescindíveis para a sociedade e são fatores que somam na decisão de moradia das novas famílias e também das já constituídas e que possuem crianças.

Segundo dados levantados junto à SMEC de Cerro Largo, um agravante para a extinção de algumas escolas do interior do município foi a redução significativa de crianças nas comunidades onde estas estavam inseridas, tornando-se inviável a continuidade do

exercício de suas atividades, considerando que elevaram-se os custos e houve redução da qualidade de ensino. O município chegou, na década de 90, a um ápice de 17 escolas¹⁷ na zona rural, restando hoje apenas duas, localizadas nas vilas Santo Antônio e São Francisco. As duas funcionam como escolas núcleo com turno integral, atendendo não apenas crianças e adolescentes da zona rural, mas também da zona urbana.

Conforme relatos dos gestores de ambas as escolas, elas são mantidas com recursos provindos do governo municipal e por meio de eventos organizados pela Circulo de Pais e Mestres - CPM. Ainda, segundo os gestores, os recursos disponíveis são suficientes para as despesas básicas de alimentação e manutenção do prédio. Cadastradas como escolas normais, ficam fora dos recursos específicos para escolas do campo. Para ter direito a esses recursos é necessário que as escolas estejam cadastradas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP e no Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, como “escola rural”. Ambos os cadastros possibilitam à escola receber recursos diferenciados; no caso do INEP são 15% a mais e o PDDE dobra o valor comparado ao valores repassados às escolas classificadas como urbanas. Cabe aos Dirigentes Municipais adequar o cadastro das escolas do interior, para que recebam os recursos e, dessa forma, sejam reduzidos os fatores que levam à extinção das escolas.

¹⁷ Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Cerro Largo.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a abordagem a ser utilizada na pesquisa. Para tanto, demonstra a abordagem de pesquisa, o universo e a amostra, além de tratar dos processos de coleta e da análise dos dados. E, por fim, apresenta os aspectos éticos do presente trabalho.

3.1 ABORDAGEM E DELINEAMENTO DO ESTUDO

A metodologia adotada nesta pesquisa está pautada na abordagem de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Para tanto, considerou-se o enquadramento metodológico a partir dos seguintes argumentos:

1) A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009) “visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, através da análise de experiências individuais e grupais, exame de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, assim como da investigação de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências e integrações”.

Para Merriam (1998), todos os tipos de pesquisa qualitativa são baseados na visão de que a realidade é construída pela interação de indivíduos com o seu mundo social. É um conceito “guarda-chuva”, que abrange várias formas de pesquisa, ajudando a compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural. Merriam (1998) enfatiza ainda que pesquisadores qualitativos são interessados em compreender o significado que as pessoas têm construído, isto é, como eles criam o sentido do seu mundo e a experiência que eles têm no mundo.

2) Paradigma Interpretativista. Burrell e Morgan (1979) comentam que este paradigma visa entender o mundo como ele é, sem deixar de entender a natureza fundamental do mundo social com experiências subjetivas. Nele, a realidade é um produto das experiências subjetivas e intersubjetivas dos indivíduos. Argumentam, ainda, que é por meio desse paradigma que o sujeito vê o mundo social em forma de um processo social, que emerge do que foi criado pelos indivíduos envolvidos. À luz desse pensamento, o paradigma interpretativista se aplica à pesquisa, uma vez que esta tem como objetivo compreender o modelo de educação adotado nas escolas do interior de Cerro Largo, observando-se que leva em consideração e pensa a realidade social em que está inserida, e qual a percepção dos participantes sobre os fenômenos sociais, já que se fundamenta a partir da perspectiva dos participantes investigados.

Para construir o arcabouço teórico da pesquisa, utilizou-se como ferramenta a pesquisa bibliográfica. O intuito de uma pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto (LAKATOS e MARCONI, 1996). Ainda, de acordo com Gil (1999, p. 71), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Com esse pensamento, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no decorrer do ano de 2016, usando as palavras-chave “Educação Rural/do Campo and Desenvolvimento Rural”, quando foi alcançado um total de 95 artigos publicados; seguindo, foram usados os filtros: 1 - período (2007 a 2016), excluindo quinze; 2 - áreas temáticas¹⁸, excluindo onze; 3 - revistas com qualis de A1 a B2, excluindo mais vinte e sete; e, por fim, foram lidos os resumos dos artigos, realizando o último filtro, o de análise do tema; neste foram excluídos os últimos sete, por não estar de acordo com o tema proposto. Resultaram para leitura e aproximação com o tema, 35 artigos oriundos de revistas especializadas que tratam da temática, como a Educação em Revista, Educação e Realidade, Educar em Revista, Revista Brasileira de Educação e Educação e Pesquisa. Optou-se por estas revistas pelo fato de elas apresentarem o enfoque na educação e os artigos na Formação dos Professores das Escolas do Campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições de ensino.

Apontados os resultados da pesquisa bibliográfica, reforçou-se a curiosidade em definir em qual cenário se encontram as escolas localizadas no interior do município de Cerro Largo. Nesse sentido, buscou-se levantar dados, que ajudaram a compreender o caminho que as escolas selecionadas para o presente trabalho percorrem, por meio de suas práticas pedagógicas. Outro ponto de destaque foi a verificação das propostas, ou seja, se as mesmas iam ao encontro do que se propõe para as escolas do Campo e se o PPP - documento que rege as escolas - condiz com essa proposta, ou se o PPP segue uma linha de ensino urbano e as escolas desenvolvem suas práticas conforme o previsto nele.

No que tange a sua natureza, esta pesquisa se classifica como aplicada. A pesquisa aplicada, na linha de pensamento de Thiollent (2009), concentra-se em torno dos problemas que estão presentes nas atividades desenvolvidas por instituições, organizações, grupos, entre outros atores sociais; está empenhada em elaborar diagnósticos, identificar problemas e buscar soluções. Além disso, responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições”. (THIOLLENT, 2009, p.36).

¹⁸ Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas e da Terra.

Gil (2010, p.27) adota que todas as pesquisas que estão “voltadas aquisição de conhecimentos com vistas aplicação numa situação específica”, consistem em pesquisas aplicadas. Ainda, segundo Gil (1999, p. 43) “a pesquisa aplicada possui muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento.”

No que diz respeito aos seus objetivos, a pesquisa se classifica como exploratória e descritiva. Visto que visa compreender o modelo de ensino adotado nas escolas do interior do município de Cerro Largo.

Para Gil (1999) a pesquisa exploratória tem como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Já as pesquisas descritivas, segundo o autor, têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

3.2 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Quanto à estratégia de pesquisa, adotou-se o estudo de casos múltiplos, visto que o objetivo da pesquisa é analisar a convergência entre os Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, a luz da Educação do Campo de forma a contribuir com o desenvolvimento local. Considerou-se que o estudo de caso, investiga um fenômeno considerando seu contexto, ou seja, realiza uma análise sob a conjuntura real (YIN, 2015).

Para Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Na concepção de Merriam (1988, apud André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas. O estudo de caso, segundo a autora, é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. A autora explica ainda que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução¹⁹.

¹⁹ 1 - **Particularidade:** diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos (Merriam, 1988).

2 - **Descrição:** significa o detalhamento completo e literal da situação investigada (Merriam, 1988).

Merriam (1998) argumenta que no estudo de caso o interesse está no processo e não nos resultados, como o que propõem esta pesquisa. Segundo Hartley (2004, p. 323), o estudo de caso objetiva “fornecer uma análise do contexto e processos que iluminam as questões teóricas que estão sendo estudadas” e, desse modo, trata-se de uma atividade heterogênea. Para Creswell (2007), o estudo de caso caracteriza-se pela profundidade da investigação.

3.3 UNIVERSO E AMOSTRA

Nesta seção foram contextualizados o universo da pesquisa e a amostra. As unidades de análise correspondem aos envolvidos na pesquisa, sendo considerados como participantes as escolas municipais do interior do município de Cerro Largo.

3.3.1 Universo

No que se refere ao estudo de casos múltiplos, o universo de pesquisa foi tratado como todas as escolas localizadas no interior do município de Cerro Largo, sendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Dom Pedro II, localizada na comunidade da Linha Santo Antônio, e a Escola de Ensino Fundamental Incompleto São Francisco, localizada na comunidade da Linha São Francisco. Dessa forma, ainda como universo de pesquisa, incluiu-se os atores pedagógicos e gestores dessas escolas. Além dos professores e gestores, fazem parte também os coordenadores municipais de educação.

3.3.2 Amostra

Para a compreensão das práticas pedagógicas das escolas do interior do município de Cerro Largo, foram selecionadas para esta pesquisa: seus PPP's, todos os professores que nelas atuam, os gestores das duas escolas e os coordenadores municipais de educação.

A amostra justifica-se pelo fato de que eles compõem a base da educação ofertada em ambas as escolas. É através dos documentos e profissionais que constituem a presente

3 - **Heurística:** refere-se à ideia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18).

4 - **Indução:** significa que, em sua maioria, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. (MERRIAM, 1988)

amostragem, que a proposta pedagógica é pensada, apresentada à comunidade e aplicada junto aos discentes. Dessa forma, torna-se importante conhecê-los e compreender o seu pensar em relação às práticas pedagógicas, a Educação do Campo e a contribuição desses dois aspectos para o desenvolvimento local.

Para a amostra foram considerados os seguintes critérios:

1) A análise dos PPP das unidades de ensino.

Destaca-se que os PPP's são o documento-identidade das unidades de ensino e trazem em seu contexto as particularidades de cada escola. O documento propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, permitindo conhecer, através de sua leitura, as propostas pedagógicas e didática das escolas. Por meio de sua análise, também é possível compreender se a proposta pedagógica das escolas vai ao encontro da proposta da Educação do Campo, respondendo a um dos objetivos desta pesquisa.

2) Professores e suas práticas pedagógicas nas escolas.

A participação dos professores e a observação das práticas pedagógicas possibilitou estabelecer um comparativo entre a proposta dos PPP's e as práticas pedagógicas. A convivência nas aulas observadas foi importante para a compreensão de como as práticas pedagógicas acontecem, e possibilitou conhecer um pouco dos sujeitos que constituem o quadro das escolas.

Conforme André (1995, p. 41),

por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

De acordo com o que refere André (1995), a participação dos professores possibilita a compreensão das práticas pedagógicas das escolas. É dentro da sala de aula que as particularidades das crianças afloram, e a percepção dos professores é fundamental para que essas particularidades sejam identificadas e consideradas na elaboração da proposta pedagógica. Nessa perspectiva, através das observações e conversas com os professores, foi possível compreender se a proposta pedagógica das escolas considera a realidade vivenciada pelos discentes.

O Quadro 1 apresenta o perfil de cada professor participante. Os participantes estão identificados através de códigos, para que seja mantido o anonimato.

Quadro 1 – Perfil dos Professores participantes

Participante	Idade	Tempo de Serviço	Formação	Atuação
PEB11 ²⁰	27	4 anos	Ed. Física / Ens. Médio Magistério	2º ano
PEB12	32	8 anos	Pedagogia / Esp. Gestão Escolar	Pré B
PEB13	29	6 anos	Pedagogia / Esp. Gestão, Orientação e Supervisão Escolar	4º e 5º ano
PEB14	34	2 anos	Pedagogia / Esp. Em Educação Infantil e Pedagogia Gestora	Pré B
PEB15	51	1 ano	Pedagogia	2º ano
PEB16	28	2 anos	Letras / Esp. Orientação Educacional	3º ano
PEB17	48	25 anos	Pedagogia / Esp. em Interdisciplinaridade e Orientação Educacional	1º ano
PEB18	44	2 anos	Pedagogia	2º ano
PEB21 ²¹	55	32 anos	Plena em História / Esp. em Educação Ambiental	5º ano
PEB22	56	37 anos	Pedagogia em Ed. Infantil / Esp. em Gestão, Orientação e Supervisão	Pré A
PEB23	58	26 anos	Ped. com ênfase em Adm. / Esp. Supervisão e Orientação Escolar	Pré B

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Percebe-se pelo quadro que o perfil dos professores é misto. Há uma parcela de professores com idade até 34 anos e outra que passa dos 44 anos de idade, ao mesmo tempo percebe-se que esta parcela mais jovem ingressou a pouco tempo na rede municipal de ensino e a com maior idade, em sua maioria, estão prestes a se aposentar.

3) Gestores das escolas e Coordenador Municipal de Educação

A participação dos gestores e coordenadores possibilita uma compreensão mais ampla do contexto das escolas. Considerando que a elaboração da proposta pedagógica envolve todos os setores da escola, ouvir os gestores e o coordenador municipal de educação possibilitou a compreensão dos aspectos que influenciam no bom funcionamento das escolas do interior do município Cerro Largo. Por meio de seus depoimentos foi possível compreender se a presença das escolas interfere na permanência da população no campo e se estas estão contribuindo para o desenvolvimento local.

Para manter o anonimato dos participantes, eles foram identificados neste trabalho através de códigos, conforme especificado no Quadro 2.

²⁰ PEB1 – Professor de Educação Básica Escola 1

²¹ PEB2 – Professor de Educação Básica Escola 2

Quadro 2 – Perfil dos Gestores das Escolas e Coordenador Municipal de Educação

Participante	Formação	Idade	Tempo de Serviço	Anos de Experiência em Gestão
CMED ²²	Pedagogia/ Esp. Pedagogia gestora, administração, orientação e supervisão escolar	54	29 anos	12 anos
GE1 ²³	Matemática / Esp. em Matemática	56	32 anos	24 anos
GE2 ²⁴	Matemática / Pedagogia / Esp. Em Educação matemática / Esp. Coordenação Pedagógica	42	15 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Por meio do quadro do perfil dos gestores e coordenador, percebe-se que tanto o coordenador como os gestores possuem formação e vasta experiência na área de Gestão; no entanto, assim como os professores, nenhum possui formação na área da Educação do Campo.

Os dados para amostragem acima expostos foram levantados junto às duas escolas localizadas no interior do município de Cerro Largo, sendo elas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II (E1²⁵), localizada na linha Santo Antônio, e Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto São Francisco (E2²⁶), localizada na Linha São Francisco, ambas no interior do município de Cerro Largo.

Tabela 1 – Número total de participantes da pesquisa:

	E1	E2	SMEC
Número de Gestores	01	01	
Número de Professores	08	03	
Coordenador Municipal de Educação			01
Total geral de participantes: 14			

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

A seleção das catorze amostras antes especificadas justifica-se pelo fato de o problema de pesquisa propor uma reflexão em torno do PPP e das práticas educativas adotadas. Dessa forma, como meio de averiguar a possível compatibilidade entre eles, e também com a realidade do entorno das crianças, é necessário que o pesquisador incorpore-se ao meio. Por

²² CMED – Coordenador Municipal de Educação

²³ GE1 – Gestor Escola 1

²⁴ GE2 – Gestor Escola 2

²⁵ E1 – Escola 1

²⁶ E2 – Escola 2

meio das amostras selecionadas foi possível ter uma visão de como ocorrem os processos pedagógicos na visão dos professores, gestores e coordenadores municipais.

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em quatro etapas, por meio da análise documental dos PPP's e do Decreto Nº 7.352, de observação participante de práticas pedagógicas, grupos focais junto aos professores e entrevistas com os gestores e coordenador municipal de educação.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo é imprescindível que sejam adotadas medidas de preocupações éticas para com as escolas e os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o presente estudo foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul - CEP, cuja função é de exercer um papel consultivo, educativo e deliberativo, relativo às atividades de pesquisa que envolvem seres humanos (Res. 466/12 CNS)²⁷. O projeto de pesquisa foi aprovado conforme parecer substanciado do CEP, sob CAAE nº 78021617.7.0000.5564, constante no ANEXO A, no qual, conforme a Resolução 466/12, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tornando-se corresponsável pela pesquisa.

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa foram informados e esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, assegurando-lhes a possibilidade de recusa e desistência da participação do estudo a qualquer tempo e sem penalidade alguma. Da mesma forma, foi assegurado o sigilo dos seus dados e de suas identidades. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os roteiros de entrevistas semiestruturados foram elaborados de acordo com os conceitos éticos estabelecidos para Resolução 466/12, que regula as diretrizes e as normas de pesquisas científicas que envolvem seres humanos.

Todas as etapas foram colocadas em prática no decorrer do mês de dezembro de 2017, após a aprovação do CEP. A primeira etapa ocorreu por meio da análise do PPP, documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar. Nessa amostra foi realizado estudo e apontamentos de informações relacionadas às práticas pedagógicas e seus propósitos político-educacionais junto às comunidades onde as escolas estão inseridas. Para que houvesse acesso aos PPP's, após a autorização da pesquisa junto às escolas do interior do Município de Cerro Largo pelo Coordenador Municipal de Educação e pelo Prefeito

²⁷ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

Municipal, foi agendada uma conversa com os gestores das escolas, aos quais foi apresentada a Declaração de Ciência e Concordância assinada pelo Coordenador e pelo Prefeito Municipal (APÊNDICE B) e esclarecidos os objetivos da pesquisa. De forma muito receptiva e aberta, os gestores de ambas as escolas prontificaram-se a auxiliar em tudo que fosse necessário para o êxito da pesquisa. Forneceram os PPP's para que fossem analisados e assinaram as Declarações de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas (APÊNDICE C e D), conforme padrão e exigência do CEP. Além do PPP, também foi analisado o Decreto Nº 7.352, de novembro de 2010, que dispõe sobre a política da Educação do Campo.

A segunda etapa foi a de observação participante. Para Proença (2007, p.9),

na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu próprio ambiente. Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem.

As observações foram realizadas junto a cada turma dos níveis de ensino (Educação Infantil e Anos Iniciais) ofertados nas duas escolas. O total de turmas acompanhadas foi de 8 turmas na E1 e 7 turmas na E2. As observações foram realizadas de modo a não interferir nas aulas dos professores. O objetivo destas era de conhecer os alunos, fazer a escuta das falas, expressões, exemplificações e relações estabelecidas entre os conteúdos estudados e o dia a dia dos alunos no decorrer das práticas pedagógicas.

Na terceira etapa da coleta de dados, usou-se a dinâmica dos grupos focais. Para tal, tomou-se o cuidado de pré-agendar com os professores um local e data em que a maior parcela pudesse participar, ficando definido como local a própria escola. A data ficou para o período de atividades pedagógicas que os professores precisavam cumprir ao final do ano letivo de 2017, quando eles permaneceram na escola, mas sem a presença de alunos. Foram colocados em prática dois grupos focais, um para cada escola, com seus respectivos professores.

Para o desenvolvimento dos grupos focais foram elaborados questionários com perguntas semiestruturadas e abertas (APÊNDICE E), o que permitiu aprofundar as perguntas no decorrer do grupo focal, assim como elaborar mais perguntas conforme necessário. Através dos grupos focais, os professores usufruíram de uma oportunidade para falar sobre suas práticas pedagógicas, incluindo seus sucessos e anseios quanto ao ensino junto às escolas

localizadas na área rural. Ambos os grupos focais, após autorização dos participantes, foram gravados em áudio.

A quarta etapa da coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, com perguntas direcionadas aos profissionais ligados à gestão escolar e/ou políticas educacionais, como coordenadores da educação (SMEC) e diretores das duas escolas. Esta etapa buscou compreender como acontece a organização e o planejamento do processo pedagógico como um todo, e qual a compreensão destes participantes quando relacionados escola/políticas públicas e desenvolvimento local, quais os principais empecilhos para que as escolas continuem ativas, entre outros questionamentos que vão ao encontro dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Antes da aplicação da entrevista, realizou-se um pré-teste do instrumento de coleta de dados, ou seja, foi aplicada uma entrevista piloto. O objetivo da entrevista piloto foi de averiguar a aplicabilidade, entendimento e interpretação por parte do participante questionado. Aplicado o questionário piloto, foram realizados os ajustes necessários.

Adotou-se para o roteiro das entrevistas o modelo de Seidman (1997). O modelo de entrevista caracteriza-se por dar liberdade ao entrevistado para que exponha suas experiências e ideias sobre a temática. Para que seja mantido o sigilo e a integridade dos participantes, os seus nomes não foram apresentados nesta pesquisa. Para identificá-los foram adotados códigos com a sigla PEB (Professor de Educação Básica), seguido de uma sequência numérica para cada um.

O modelo de Seidman (1997) propõe três entrevistas.

Para Botelho (2008, p. 71),

O modelo é composto por três entrevistas. A primeira entrevista estabelece o contexto da experiência dos participantes; a segunda reconstrói os detalhes de suas experiências e o contexto onde ocorreram; e a terceira encoraja os participantes a refletir sobre o significado de suas experiências vividas.

A primeira entrevista ocorreu no primeiro contato, quando os gestores e coordenador foram convidados a participar da pesquisa. Nesse momento, já foram realizadas algumas perguntas com o propósito de perceber o conhecimento e posição dos participantes em relação à temática. O segundo momento ocorreu no ato da entrevista principal. As entrevistas dos gestores foram realizadas nas escolas e agendadas para uma semana após os grupos focais; assim, foi possível ampliar e adequar a entrevista de maneira a esclarecer aspectos levantados no decorrer dos grupos focais e relacionados à gestão das escolas. Dentro dessa mesma

dinâmica e objetividade, a entrevista com o coordenador municipal foi realizada junto à SMEC, alguns dias após a entrevista com os gestores.

A terceira etapa das entrevistas ocorreu no decorrer do período de escrita da análise de dados, quando os participantes foram consultados sempre que havia dúvidas por parte da pesquisadora em relação às suas manifestações anteriores.

As transcrições das entrevistas foram enviadas aos participantes para que as conferissem e aprovassem, bem como os participantes foram consultados antes da publicação dos resultados nesta dissertação. As gravações, transcrições e demais documentos relativos a esta pesquisa poderão ser consultados a qualquer momento, uma vez que os registros serão mantidos em arquivo digital por um período de cinco anos.

Os riscos nos procedimentos de grupo focal e entrevistas eram de os professores, gestores e coordenador não sentirem-se à vontade para manifestar sua forma de pensar e agir, assim como seus anseios referentes à temática da pesquisa. No entanto, não houve problemas em relação a este aspecto, e todos os participantes colocaram sua opinião de forma espontânea e sincera.

A base de dados disponível, que é de duas escolas, torna-se suficiente quando seguimos a linha de pensamento de Botelho (2008, p.70) apud Gil (2002, p.54), segundo a qual “esse procedimento²⁸ consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Ainda, de acordo com Stacke (2011), “o pesquisador qualitativo procura assegurar ao leitor que o propósito da investigação não é alcançar a generalização, mas fornecer exemplos situacionais à experiência do leitor”; assim, o estudo detalhado do PPP e das práticas pedagógicas nos dois contextos escolares constitui-se como suficiente, considerando que os resultados servirão para a identificação de uma realidade local e não generalizada.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

O procedimento metodológico adotado para a análise de dados foi baseado na tipologia de Miles e Huberman (1994). Nessa tipologia, os autores propõem um modelo sistemático de análise de dados, definindo o processo em etapas.

A Primeira etapa é a redução, que refere-se ao processo de seleção, focalização, simplificação, abstração e transformação dos dados obtidos. Através desse procedimento

²⁸ Estudo de casos múltiplos.

reduz-se os dados ao essencial, facilitando a análise e interpretação. Esse processo ocorre durante todo o processo de pesquisa, intensificando-se após toda a coleta de dados.

O Segundo método é o da exibição, que é a organização dos dados selecionados. Essa etapa permite a análise sistemática das semelhanças e diferenças, assim como da relação entre elas. Na terceira e última etapa ocorre a conclusão e verificação, quando há verificação e identificação do significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações.

A análise considera ainda o proposto por Creswell (2010), que trata da “espiral de análise de dados” e recomenda aos pesquisadores que, em lugar de uma abordagem linear, adotem o processo de movimento em círculos, que implica constantes idas e vindas.

As categorias desta pesquisa focam-se em três dimensões, com base nas orientações metodológicas de André (1995, p.42): a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Ainda, conforme André (1995, p.42), “essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar”.

A dimensão institucional ou organizacional, conforme André (1995, p.42), “envolve os aspectos referentes à prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais”, ou seja, todos os aspectos que influenciam no bom funcionamento da instituição.

A dimensão instrucional ou pedagógica,

abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professores e alunos e as formas de avaliar o ensino aprendizagem. (ANDRÉ, 1995, p.43)

André (1995) especifica ainda que a dimensão sociopolítica/cultural,

se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. (ANDRÉ, 1995, p.44)

Assim, através das conversas informais, entrevistas, grupos focais e análise de documentos foi feita a análise de correlação entre os dados levantados, considerando as três dimensões propostas por André (1995), encontrando semelhanças e diferenças entre os PPP's

das escolas parceiras, suas práticas pedagógicas, realidade do entorno das crianças, políticas públicas que envolvem o sistema de ensino e a relação entre o desenvolvimento social e a presença dessas escolas nas comunidades, gerando categorias. Seguindo, fez-se o seu agrupamento e, por terceiro e último, a verificação dos dados. A busca por novos dados ocorreu sempre que julgou-se necessário para que houvesse a compreensão da existência ou não de articulação entre os PPP's das escolas e suas práticas pedagógicas.

O Quadro 3 representa as dimensões acima descritas e suas respectivas categorias.

Quadro 3 – Dimensões e suas respectivas categorias

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Dimensão Intitucional ou Organizacional	Proposta Pedagógica
	Estruturas de Poder de Decisão
	Participação dos Agentes ²⁹
Dimensão Instrucional ou Pedagógica	Projetos Pedagógicos ³⁰
	Escolas e a Educação do Campo
	Escola e Comunidade
Dimensão Sociopolítica/Cultural	Momento Histórico da Escola
	Forças Políticas e Sociais
	Contribuições para o Desenvolvimento Social

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nas indicações de ANDRÉ (1995).

Por meio das categorias acima expostas, abordou-se a realidade das escolas de forma ampla, abrangendo todos os setores das escolas, tornando possível a compreensão dos objetivos aqui propostos.

²⁹ São aqui considerados como agentes: pais, professores e comunidade.

³⁰ Entende-se aqui por projetos pedagógicos, as formas de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolvem determinada situação, seja em cada turma ou que envolva todas as turmas da escola.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo disserta sobre os resultados desta pesquisa. Assim, a cada seção são expostos os resultados alcançados em relação aos objetivos específicos e às categorias anteriormente delimitadas. Tais categorias baseiam-se nas três dimensões propostas por André (1995). Elas foram construídas considerando os dados levantados e que mostravam-se importantes para a resposta à problemática desta pesquisa.

Na busca por essa resposta, inicialmente, conforme proposto no primeiro objetivo, apresenta-se a base curricular e as práticas pedagógicas das duas escolas municipais do interior de Cerro Largo através do PPP, enfatizando a dimensão institucional. Ainda na mesma seção, aborda-se as categorias: Estruturas de Poder de Decisão, Organização do Trabalho Pedagógico, Participação dos Agentes e Disponibilidade de recursos e materiais.

Seguindo, na segunda seção é traçado um comparativo da base curricular das escolas do interior do município de Cerro Largo com a proposta da Educação do Campo, enquanto promotora da emancipação humana dos sujeitos envolvidos, conferindo com a dimensão Instrucional. Nessa dimensão, expõe-se as categorias: Projetos Pedagógicos, Escolas e Educação do Campo e Escola e Comunidade.

A terceira e última seção aborda a dimensão sociopolítica. Essa seção busca responder ao terceiro objetivo desta pesquisa, já que se propõe a analisar de que forma as escolas selecionadas contribuem para o desenvolvimento local. Na mesma seção analisa-se as categorias: Momento histórico da escola, Forças políticas e sociais, Concepções e valores em relação à sociedade, Contribuições para o desenvolvimento social.

4.1 O PPP E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta sessão são apresentados os dois PPP's e as práticas pedagógicas que envolvem as escolas municipais do interior do município de Cerro Largo, conforme proposto no primeiro objetivo. Aborda-se a dimensão institucional, que envolve os aspectos referentes às práticas escolares, considerando as formas de organização do trabalho pedagógico. Dentro desta dimensão são abordadas as categorias identificadas como: Proposta Pedagógica, Estruturas de Poder de Decisão e Participação dos Agentes.

Os PPP's das escolas 1 e 2, que fazem parte da amostra da presente pesquisa, são revistos periodicamente de dois em dois anos, sendo a versão atual aquela referente ao ano de

2016. Sua elaboração ocorre através da participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

A elaboração do PPP, assim como as demais ações do cotidiano escolar precisam seguir uma linha, uma estrutura que padronize as escolas no âmbito burocrático. Nessa ótica, segundo a GE2, as escolas municipais de Cerro Largo seguem o previsto no Regimento Municipal de Educação, que é “a espinha dorsal para a elaboração do PPP; assim, as questões relacionadas aos dispositivos legais carecem ser consideradas de forma igual em todas as escolas municipais”.

O regimento, ao contrário do PPP, não tem um período exato para ser revisto. A revisão acontece sempre que necessário, quando alguma lei é alterada, por exemplo. Vale ressaltar que uma escola se constrói e reconstrói a partir do que é vivenciado por ela; dessa forma, não é por conta de alteração da legislação que rege o sistema educativo que será alterada a qualidade do ensino de uma escola, mas sim, a partir da sua capacidade de construir internamente um PPP sólido, que abranja todas as suas necessidades e capacidades. Esse pensamento confirma-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 1996, em seu artigo 12, inciso I, que prevê: "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", deixando clara a ideia de que a escola não pode abster-se de fazer uma reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

Ambos os PPP's são compostos por: Dados de Identificação, Justificativa, Marco Referencial, Dispositivos Legais, Prioridades, Acompanhamento e Assistência à Execução e Avaliação do Projeto, porém todos os dados são apresentados de forma genérica, em uma visão macro.

Inicialmente os PPP's trazem os Dados de Identificação com o nome da escola, endereço, ano letivo de atualização, níveis que cada escola atende, número de alunos, número de professores, número de funcionárias, número de monitoras, atos legais e a composição da direção.

Seguindo, na Justificativa, a E1 evidencia que a busca constante por qualidade de educação leva a escola a pensar e repensar suas práticas pedagógicas, tendo como função o pleno desenvolvimento do ser humano como ser social e pessoal. O propósito da escola é uma formação integral, tendo em vista a atuação participante e consciente do educando na comunidade onde vive. Para a escola, a educação inicia na família e tem sua continuidade na escola e na sociedade. Nessa mesma linha de pensamento, a E2 coloca em sua Justificativa

que sua proposta pedagógica “procura criar no educando o senso de responsabilidade, de respeito, cidadania, de solidariedade, de autoestima e consciência dos seus direitos e deveres”; assim, busca uma educação que valoriza a experiência pessoal, a realidade de cada aluno.

O Marco Situacional³¹ é o elemento do PPP que busca identificar como a escola vê a realidade onde está inserida e faz a caracterização da escola. O Marco Situacional da E1 retrata que a escola está localizada na zona rural do município, numa comunidade bem estruturada socialmente, pois possui entidades sociais bem organizadas, com diretorias bem constituídas; atende 130 alunos oriundos da própria localidade, comunidades vizinhas e de diferentes locais da cidade. As turmas vão da Educação Infantil ao 8º ano do Ensino Fundamental. A organização é seriada, unidocente nas séries iniciais e por disciplinas nas séries finais. O ano letivo está dividido em trimestres.

O Marco Situacional da E2 é demasiadamente semelhante ao da E1, pois a escola localiza-se na zona rural do município de Cerro Largo. Atende em turno integral crianças oriundas das áreas rural e urbana, sendo que as famílias são de renda média a baixa. O nível de instrução dos pais, na maioria, é o Ensino Fundamental e Médio, com irmãos cursando Ensino Superior.

Observando o Marco Situacional de ambas as escolas, percebe-se que, apesar de as escolas estarem situadas na área rural, a realidade vivenciada por elas não condiz tão somente com o campo, mas também com a área urbana, uma vez que a maioria dos sujeitos que ali estudam são oriundos da área urbana. Essa realidade interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico, já que esse têm que ser um processo a ser pensado, considerando as diferentes realidades.

O Marco Doutrinal fundamenta-se na proposta da escola, traz a sua caracterização, a filosofia da escola, objetivos, fundamentação teórica, organização administrativa, organização curricular, avaliação, organização dos segmentos da escola, relações entre escola e comunidade. A filosofia da E1 é: “Educar para a vida, desenvolvendo o ser integral, priorizando a educação de qualidade através do ensino em turno integral”. E o seu objetivo geral evidencia que a escola almeja:

Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação integral de sujeitos, que exerçam sua cidadania de forma plena e consciente, sendo capazes de produzir e compartilhar conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e

³¹ “É, portanto, o momento por situar, dar todo o pano de fundo, os elementos estruturais que condicionam a instituição e seus agentes. Devemos enfatizar aqui que neste Marco o que se visa é uma visão geral da realidade e não uma análise da instituição”. VASCONCELLOS (1995)

viabilizadora que venha a favorecer o crescimento do educando na comunidade em que está inserido.

A filosofia da E2 expõe que a escola propõe “Educar para a vida, desenvolvendo o ser integral”, priorizando o processo ensino-aprendizagem e cultivando o bom relacionamento: escola – família – sociedade. Seu objetivo é “Procurar formar educandos capazes de ler e interpretar situações cotidianas e assim enfrentar os problemas múltiplos, com uma consciência crítica voltada à realidade, para o exercício da cidadania autônoma”.

Os objetivos das escolas estão compassados as suas filosofias. Tais objetivos são condizentes com a realidade vivenciada por ambas as escolas. Quando pensadas no âmbito do público atendido, tanto as filosofias quanto os objetivos abrangem de maneira proporcional a realidade urbana e a rural, considerando que os sujeitos de ambas as realidades necessitam de formação integral.

As escritas do tópico Relações entre Escola e Comunidade condizem com as referências dos professores e gestores, deixando claro que as escolas estão sempre abertas à comunidade. Segundo o relato dos professores, existe uma boa relação entre escola e comunidade, onde um segmento conta com o outro sempre que necessário. Há participação efetiva do CPM junto às escolas, sendo que as escolas estão abertas à comunidade para a realização de jogos, palestras e demais eventos.

No tópico Prioridades, percebe-se uma preocupação com o bem-estar dos alunos e com o seu pleno desenvolvimento, buscando a sua formação integral, de forma que eles participem conscientemente na sociedade; porém, não há nada que enfatize o campo. Ao referir-se à sociedade, o texto é amplo, e deixa transparecer que a sociedade da qual trata é a sociedade como um todo.

Explanados os PPP’s das escolas, chegamos à categoria da Participação dos Agentes. As particularidades do PPP da E1 e da E2, conforme previsto na LDB, são definidas pela comunidade escolar, com participação dos pais, funcionários, professores e gestores, de forma a considerar a realidade onde a escola está inserida e a proposta de ensino que a escola oferece.

A participação dos agentes na elaboração do PPP, segundo os professores e gestores, ocorre no decorrer de todo o processo. A primeira participação é a dos pais, que inicia-se por meio de um questionário. Para proporcionar uma maior participação dos pais, em decisão conjunta, todas as escolas municipais adotaram a dinâmica de enviar um questionário até as residências das famílias. No decorrer das reuniões poucos pais compareciam e explanavam

sua opinião em relação ao aspecto em discussão, ora por falta de compreensão, ora por inibição e vergonha de falar junto ao grande grupo.

Através do questionário, aumentou de forma significativa a participação no processo de elaboração, sendo poucos os questionários que não retornam para a escola. Os questionários são enviados pelos alunos até suas residências, para que eles possam opinar sobre vários aspectos relacionados à escola. As escolas buscam elaborar perguntas direcionadas, com linguagem simples e compreensível, uma vez que a comunidade escolar é composta por famílias de diferentes realidades e com níveis de informação e conhecimento distintos; dessa forma, quanto mais direcionado e compreensível for o questionário, maior é a participação.

De acordo com Paro (2001, p. 47):

A participação da população na escola só conseguirá alguma mudança a partir da participação de pais e responsáveis pelos alunos, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana. E a direção deve estar consciente de que, para a abertura dos portões e muros, a escola deve estar predisposta a mudanças na gestão e na forma de participação da comunidade. É necessário entendê-la como participação política, que deve ser entendida como direito de cidadania.

Após o retorno dos questionários são realizadas as assembleias junto aos professores e funcionários, para continuar a elaboração e levar em conta os pontos considerados importantes que vão ao encontro do perfil de cada escola. Antes de finalizar o PPP, este fica à disposição na sala de professores, para que possa ser lido e analisado por todos. Havendo algo a ser modificado, assim é feito e após é enviado à secretaria para revisão, edição e impressão final. A versão final do PPP fica à disposição de todos na sala dos professores, porém, segundo os professores, é pouco procurado, apenas quando há uma dúvida específica.

Seguindo, temos o Marco Operativo, que é a representação do ideal que a instituição tem, das relações da escola com a sociedade. O marco operativo detalha as funções e ideais de cada setor administrativo e pedagógico dentro da escola.

Por meio do Marco Operativo, temos a categoria Estrutura de Poder de Decisão, que tanto na E1 como na E2 compõe-se por: Diretor (gestor), Círculo de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Conselho de Classe, além da Secretaria Municipal de Educação que, embora não esteja nomeada nos PPP, faz parte e exerce papel fundamental nessa estrutura. Mesmo havendo uma estrutura que ampara os gestores nas tomadas de decisões, são eles que vivenciam a função de forma direta, uma vez que estão em tempo integral na escola e as problemáticas recaem neles para que sejam solucionadas.

Fischer (2001) diz que, do ponto de vista teórico, existe uma multiplicidade de vozes destoantes nos estudos relacionados com a questão do poder. Bazerman (2004) acrescenta que a literatura disponível relativa à tomada de decisão é quase que tão somente prescritiva, isto é, busca estabelecer um conjunto de princípios e métodos, supostamente eficazes para melhorar a qualidade das decisões humanas, mas, com raras exceções, não busca descrever como, de fato, as decisões acontecem e como os gestores estão ou não estão à altura desses acontecimentos.

Do ponto de vista prático, faltam instrumentos capazes de orientar os gestores nas decisões tomadas em contextos multipartidários (MINTZBERG, 1983; MINTZBERG; QUINN, 2001). Segundo os gestores das escolas, não há uma formação específica de gestão para que sejam qualificados ou possam orientar-se em suas tomadas de decisões.

Nesse sentido, considerando a função da tomada de decisões e os recursos que existem em termos de qualificação dos profissionais para que possam exercer tal função com excelência, os gestores ficam prejudicados, já que há pouca formação oferecida para que eles possam assumir o cargo com propriedade.

Formadas em Matemática e Pedagogia, em relação à formação específica para gestores, a gestora com mais anos de experiência referiu que houve um curso de formação direcionado à gestão de escolas no município de Santo Ângelo, considerado por ela positivo por esclarecer questões burocráticas; a outra manifestou que não há formação específica nos últimos três anos. Não havendo, ou havendo pouca formação específica para os gestores, eles assumem as escolas apenas com a formação de atuação que possuem em sala de aula. O trabalho de gestão vai sendo apreendido com a prática. GE2 relata que os gestores das escolas possuem autonomia em suas tomadas de decisões, e estas são tomadas a partir do que está proposto no PPP das escolas.

As reuniões realizadas junto à coordenação municipal são apenas de ordem prática, para abordar assuntos de interesse geral e organização do ano letivo. A mesma dificuldade é sentida pelos gestores quanto à formação disponibilizada para o quadro de professores, que é reduzida e não atende a realidade de cada escola.

Um dos grandes desafios dos setores ligados à estrutura de poder de decisão é a gestão financeira das escolas públicas. A gestão financeira necessita de uma atitude consciente e comprometida com a realidade escolar. É necessário que o gestor perceba a gestão financeira como uma de suas competências, seguindo os princípios da gestão financeira, que são: planejamento, execução e prestação de contas.

Os recursos com os quais as escolas E1 e E2 desenvolvem suas atividades pedagógicas e realizam a manutenção das escolas provém de fontes diferenciadas, como anuidades recebidas pelo CPM, eventos e repasses de recursos públicos, como o PDDE, MDE, FUNDEB e PNAE. A colaboração dos pais junto ao CPM é voluntária; assim, cada família é livre para colaborar ou não com um valor “x” anual, fato que de acordo com os relatos dos gestores representa uma parcela mínima dos valores que a escola arrecada.

Embora a contribuição das famílias, em valores, seja mínima, em contrapartida, a contribuição delas na organização e realização de eventos é significativa e essencial. A realização dos eventos, que revertem em um considerável valor à escola, somente é possível porque são organizados em conjunto entre a escola, o CPM e a comunidade, conforme explica a GE2,

Então assim, nós ainda fizemos festa Junina, mas em conjunto com a sociedade, não aparece o nome da escola. A escola tem uma participação, a gente divide o lucro, sempre da um bom lucro porque eles ainda sabem que parte da escola, se fosse só da sociedade, também não daria esse lucro. É um conjunto e dá certo, aqui a comunidade é muito participativa

À luz do que foi dito pelos participantes, as escolas não estão aptas a receber recursos públicos específicos para as escolas do campo, em virtude de não estarem cadastradas como escola do campo.

Em relação aos recursos disponíveis, a GE2 enfatiza que

[...] em questão de recursos financeiros, não podemos nos queixar, nunca faltou merenda, sempre que a gente via que para a semana que vem não teria, só avisava a nutricionista e ela providenciava. O que faltava, nós temos recursos dentro da nossa escola também. Isso é independente, da SMEC não posso questionar, isso é um dinheiro que posso, assim, aplicar no que eu preciso. O que realmente não está mais acontecendo muito é a ajuda do CPM, a parte da taxa, poucos pais pagam. (GE2)

A mesma questão financeira, que parece estável aos olhos dos gestores, para o CMED é um dos fatores que influenciam diretamente na polarização das escolas do interior:

[...] as principais dificuldades são as financeiras, porque a gente sabe que educação é investimento, sem dúvida, e quanto mais tu pode investir, melhor a qualidade de educação. Mas para isso também precisa ter orçamento, se não tem orçamento não tem investimento. (CMED)

Na ótica de que os recursos financeiros constituem um dos fatores que influenciam a permanência das escolas no interior e a oferta de um ensino de qualidade, elaborar e efetivar um projeto que habilite as escolas a receber recursos públicos específicos para escolas do

campo ampliaria suas capacidades de oferta de ensino. Com mais recursos, seria possível ampliar projetos e qualificar os já existentes.

O Marco Operativo traz ainda a organização curricular e a caracterização dos discentes. O perfil dos discentes de ambas as escolas é heterogêneo, um misto de alunos provindos da área urbana e da área rural, conforme especificado nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 – Organização da escola Dom Pedro II por turma

Turma	Zona Urbana	Zona Rural	Total de Alunos
Educação Infantil A	17	4	21
Educação Infantil B	16	4	20
Primeiro Ano	15	2	17
Segundo Ano 1	18	0	18
Segundo Ano 2	9	6	15
Terceiro Ano	17	2	19
Quarto Ano	8	1	9
Total de Alunos	100	19	119

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Tabela 3 – Organização da Escola São Francisco por turma

Turma	Zona Urbana	Zona Rural	Total de Alunos
Educação Infantil A	17	0	17
Educação Infantil B	10	5	15
Primeiro Ano	12	5	17
Segundo Ano	4	1	5
Quinto Ano	8	2	10
Total de Alunos	51	13	64

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

As diferentes origens dos alunos reflete diretamente na categoria Proposta Pedagógica, considerando que as práticas pedagógicas necessitam abranger as duas realidades, conforme relata a PEB3:

Como a escola vive uma realidade diferenciada, turno integral, existe muita adaptação. O professor adapta a realidade do aluno, os textos que trabalham, os conteúdos mínimos; porque precisam ver a realidade tanto do centro como do interior, buscam abranger as duas realidades. Não há como como o professor chegar e pegar os recursos didáticos e aplicar ele tal como ele é disponibilizado, mesmo nos livros didáticos ou internet, como está disponível, precisa haver uma adaptação. (PEB3)

As práticas pedagógicas das escolas são direcionadas de forma que as duas realidades sejam consideradas. O aspecto sociedade é pensado de uma forma ampla e os alunos recebem ensinamentos e participam de vivências diárias que envolvem valores éticos, morais e cívicos.

Para a PEB10, as crianças precisam ter “compromisso de respeitar o outro, ter autonomia de fazer as coisas, de eles próprios fazer as coisas e não precisar que os outros façam por eles. Para isso não há aula específica, é nas vivências diárias que eles aprendem a viver em sociedade” (PEB10).

Com base no que consta no PPP das escolas, tem-se uma visão ampliada do perfil das escolas municipais do interior do município de Cerro Largo. A proposta pedagógica exposta não é direcionada a uma educação para o campo, ela segue um viés de formação integral dos discentes, visando abranger tanto os alunos provindos da área urbana como da rural, com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos da comunidade. As práticas pedagógicas vão ao encontro ao que está exposto no PPP de ambas as escolas.

Percebe-se que, em relação à organização do trabalho pedagógico, os PPP's se caracterizam em suas definições como homogeneizadores e tendem para o urbanocentrismo. Reduzem os saberes dos discentes de ambas as realidades à homogeneidade, de modo a privilegiar o modo urbano e os valores impostos ao conjunto da sociedade, caracterizando o currículo como reducionista frente às demandas próprias do mundo rural.

As escolas não se caracterizam como uma escola do campo, da mesma forma, as práticas pedagógicas não são voltadas ao meio rural. No entanto, as propostas são claras na descrição de que seu público é provindo tanto da área rural quanto da área urbana, e que buscam o desenvolvimento integral dos sujeitos, tornando-os críticos em relação a sua realidade e participação na comunidade em que estão inseridos.

Questionados em relação a compatibilidade do PPP com as práticas pedagógicas, os gestores relataram a dificuldade encontrada por eles em acompanhar o trabalho dos professores:

Eu disse para a vice-diretora, o quanto nós falhamos, e isso pesa muito na questão quando a gente olha a gestão, o quanto nós falhamos, nós não temos tempo para acompanhar os professores, é só a secretaria. Não conseguimos fazer a parte da supervisão. Tem quatro funções juntas, isso é muito preocupante, me preocupa muito.

O ser humano precisa disso. Eu, você, todo mundo precisa. Nós precisamos de um acompanhamento. Daí tem um acompanhamento de 15 em 15 dias, como você mesmo disse, você como professora precisa ser monitorada, porque você é ser humano, todo ser humano precisa. Então, eu sei que eu vou lá, tô com a direção, e vou conversar e vou mostrar o que eu tô fazendo e o que eu não fiz, que eu vou me comprometer a fazer. (GE1)

GE1 relata que a escola precisaria ao menos de uma secretaria para desenvolver algumas funções e, dessa forma, proporcionar mais tempo aos gestores para acompanhar os

professores. Para a professora, há acúmulo de funções, pois não atuam apenas como gestores, mas também como supervisores, orientadores, secretários e além de tudo isso, ainda precisam assumir turma quando há falta de professores.

Embora não haja tempo de acompanhar o trabalho pedagógico dos professores com mais proximidade, ambos são confiantes no trabalho de suas equipes. As equipes são empenhadas, participam de forma conjunta nas práticas pedagógicas, buscam esclarecer dúvidas e direcionar os trabalhos no decorrer das reuniões pedagógicas.

Finalizando a apresentação dos PPP's e das práticas pedagógicas, a visão que observa-se é de uma proposta clara quanto a sua filosofia e ideais. Uma proposta que considera as diferentes origens de seus discentes, mas que não consegue superar o desafio de fazer com que sua proposta e suas práticas sejam voltadas tanto para o público que provém da zona rural como da zona urbana. A falta de formação continuada e de uma proposta adequada influenciam diretamente nessa questão. Pensar e repensar as práticas de forma conjunta, envolvendo todos os agentes é fundamental para que haja uma proposta e práticas condizentes com as diferentes realidades que as escolas abrangem.

4.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção trata da dimensão instrucional ou pedagógica, corroborando com o segundo objetivo específico proposto para esta dissertação. Nela, trabalhou-se com as seguintes categorias: Projetos Pedagógicos, Escola e Comunidade, e Escolas e Educação do Campo.

A dimensão instrucional ou pedagógica permitiu fazer um estudo das dinâmicas adotadas nas duas escolas, focalizando como as escolas desempenham sua função socializadora por meio de seus projetos pedagógicos, levando em consideração a realidade dos alunos, das comunidades onde estão inseridas e a situação concreta dos professores frente às diferentes realidades a que as escolas estão expostas.

Nesse sentido, o propósito da presente seção não é julgar a proposta pedagógica das escolas como certa ou errada, mas sim fazer uma reflexão entre a existência ou não de relação entre a proposta pedagógica das escolas e a proposta da Educação do Campo.

A proposta das escolas é retratada aqui com base no que está exposto no PPP de ambas as escolas, considerando como a “Proposta da Educação do Campo” o estabelecido nas Leis

Nº 12.695/12 e Nº 13.005/14, no Decreto Nº 7.352/10 e nas Resoluções CNE/CEB Nº 2/2008, CNE/CEB Nº 4/2010 e CNE/CEB Nº 1/2002.

A humanidade é passível de constantes transformações, e a escola, como um meio socializador, carece ofertar um currículo que acompanhe tais mudanças, para não transformar-se em uma instituição defasada e sem funcionalidade. A realidade da E1 e da E2, a exemplo disso, no decorrer dos últimos anos, sofreu modificações principalmente em relação a sua clientela de alunos. Ao passo que foi diminuindo o público provindo da área rural, foi aumentando o público da área urbana, fazendo-se necessário o constante repensar da proposta e projetos para manter-se atualizada e de acordo com a realidade vivenciada por cada escola.

Referente à categoria Projetos Pedagógicos é analisada a configuração tanto dos espaços como da proposta pedagógica perante a diversidade de alunos atendidos, considerando que na atualidade as políticas educacionais pregam uma educação para todos.

Atualmente as escolas funcionam em regime anual e turno integral. As escolas (E1 e E2) são constituídas por turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em que o agrupamento das crianças obedece à legislação vigente. Em conformidade com o PPP das escolas, os projetos desenvolvidos junto à Educação Infantil da E1 são condizentes com os da E2. Ambos fundamentam-se nos níveis de desenvolvimento e construção do conhecimento, habilidades e valores das crianças, enquanto cidadãs, oportunizando-lhes experiências enriquecedoras e significativas, organizando um ambiente lúdico, aconchegante e desafiador, que propicie a exploração da curiosidade infantil, incentivando a ampliação das potencialidades físicas, sociopolíticas, afetivas, intelectuais e éticas. As práticas pedagógicas possibilitam ainda o desenvolvimento do senso crítico e da progressiva autonomia.

No Ensino Fundamental, as escolas também compartilham da mesma descrição em relação a suas ações pedagógicas. Priorizam o lúdico e possuem como eixo a formação de um cidadão autônomo, reflexivo e participativo. O aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem e constrói significados para o que aprende, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, sendo o educador um mediador do processo de construção do conhecimento, habilidades e valores, oportunizando uma relação intra e interpessoal com o meio em que está inserido.

Levando em conta a complexidade progressiva dos conhecimentos e os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, a metodologia

de ensino abrange situações de aprendizagem que atendem aos compromissos científicos e filosóficos da escola, o SABER (competência cognitiva), o SABER FAZER (competência produtiva), o SER (competência pessoal) e o CONVIVER (competência relacional).

O currículo das escolas, por meio de seus projetos pedagógicos, visa o pleno desenvolvimento dos alunos, busca desenvolver as práticas pedagógicas de forma lúdica e valorizar o conhecimento e cultura dos alunos. Os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas são em nível de turma, relacionados ao que propõe a grade curricular de cada nível, como por exemplo: animais, trânsito, alimentação saudável, motricidade, lixo, higiene, leitura, escrita, corpo, entre outros.

No entanto, os professores concordam que poderia e deveria haver mais projetos relacionados à área do campo, de acordo com a realidade onde as escolas estão inseridas, de forma a valorizar a cultura local e proporcionar aos alunos que provêm da cidade novas experiências e aprendizados. Projetos relacionados ao meio ambiente, além de valorizar a vivência no campo também proporcionariam o contato com a natureza e a construção de conhecimento através da prática de muitos saberes que os alunos acabam por viver somente na teoria.

Em conformidade com isso, a PEB7 retrata a percepção que os demais professores também mencionaram no decorrer dos grupos focais, quando enfatizaram a necessidade de adaptação dos conteúdos e práticas pedagógicas à realidade local.

Como a escola vive uma realidade diferenciada, turno integral, existe muita adaptação. O professor adapta a realidade do aluno, os textos que trabalham, os conteúdos mínimos; porque precisam ver a realidade tanto do centro como do interior, buscam abranger as duas realidades. Não há como o professor chegar e pegar os recursos didáticos e aplicar ele tal como ele é disponibilizado, mesmo nos livros didáticos ou internet, como está disponível, precisa haver uma adaptação. Os livros didáticos vem em uma linguagem que trata do norte, nordeste, centro-oeste do Brasil. Assim, os professores seguem os conteúdos mas adaptam as exemplificações a realidade dos alunos, inclusive ampliando o nível das atividades, de acordo com as condições e nível em que os alunos se encontram. Não se pode barrar o aluno, assim as atividades são aprimoradas de acordo com as condições apresentadas. (PEB7)

Percebe-se uma preocupação dos professores frente à adaptação dos conteúdos e a relação destes com as diferentes realidades vivenciadas pelas crianças. A PEB2 lembra as diferentes realidades da qual os alunos provêm, ou seja, urbana e rural. A PEB2 relata ainda que “precisa ser pensada a realidade de cada um, fazendo um jogo de cintura, uma mediação entre exemplificações que levem em conta as diferentes realidades” (PEB2).

A preocupação dos professores vai ao encontro de Moreira (2006), quando diz que é preciso que exista flexibilidade em torno da concretização das ações curriculares, para que elas não tornem-se dogmáticas e inflexíveis.

Nesse sentido, quando questionado em relação aos projetos pedagógicos das escolas, o Coordenador Municipal de Educação (CMED) manifesta:

Quando nós assumimos, a gente recebeu essas escolas, inclusive, a grade curricular destas escolas está totalmente fora da realidade de uma escola de turno integral. O nosso objetivo é a partir desse ano enquadrar essas grades, fazer um regimento e toda grade curricular da escola voltada para uma escola polo do interior rural. A gente durante o ano se preocupou, inclusive com a Universidade a gente teve apoio de alguns formandos, alguns estudantes da Universidade, na área técnica agrícola, no caso Agronomia, tem alguns alunos ali bastante interessados que estão indo para as escolas, até a escola Agrícola, Santo Antônio, São Francisco, para aplicar um projeto voltado a... pra começar com horta escolar, com alguma coisa. Também tivemos a experiência com a EMATER, na São Francisco, e ela vai e “qué” expandir. (CMED)

Acrescenta ainda:

Apesar de que por exemplo, a escola Dom Pedro fica dentro de uma área urbana, totalmente dentro da Vila, mas a gente vai tentar levar isso para os alunos, para eles ter isso. Inclusive eu falei isso, nós tivemos uma reunião de diretores, que a gente sabe que essa mudança de regimento e mudança de grade, isso não é de uma hora para outra, como nós não somos sistema, a gente depende do estado, nem gostaríamos de ser sistema, acho que nós temos o estado aí para ser nosso apoiador, então nós vamos tentar começar a trabalhar de forma diferente desde o início de ano, não que o aluno vem lá e tem aula manhã e tarde, nós vamos tentar voltar mais para projeto em um turno. (CMED)

Constata-se assim que hoje os projetos seguem a linha urbanocentrista dos PPP's das escolas. Por parte dos Professores, Gestores e Coordenador Municipal de Educação, existe uma consciência da importância de projetos voltados ao campo, inclusive com ideias de possíveis parceiros para o seu desenvolvimento. A proposta é de que para o ano de 2018 esses projetos já comecem a ser elaborados e colocados em prática.

Diante da categoria Escola e Comunidade, conclui-se que, apesar da preocupação dos professores em adaptar os conteúdos à realidade das crianças, no decorrer dos grupos focais e também por meio do PPP, é pouco considerada a realidade onde a escola está inserida, ou seja, a comunidade local. Através dos projetos, busca-se tornar os conteúdos compreensíveis e adaptados ao nível de conhecimento dos alunos, mas não considera-se o entorno da escola.

Nos PPP's constam que as escolas buscam valorizar os conhecimentos prévios e a cultura da comunidade. Mencionam ainda que propiciam o acesso ao saber local, regional e

universal da humanidade e que os projetos estão voltados para uma educação interdisciplinar, tendo como meta almejada o aprender a aprender e o desenvolvimento de competências e habilidades. Mesmo assim, o envolvimento com a comunidade ocorre apenas através das festividades e eventos da escola e da própria comunidade. Não há envolvimento dos alunos com a comunidade e da comunidade com os alunos de forma a contribuir com o desenvolvimento local, e de maneira que a comunidade possa participar ativamente no processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Entende-se que construir uma proposta que envolva a comunidade é um processo de muita discussão entre família, escola e comunidade. A proposta precisa integrar os conteúdos dos diferentes campos do saber e relacioná-los às necessidades da sociedade atual. Nesse sentido, Sacristán (2000) aponta que é preciso articular uma nova forma curricular que contemple a identidade cultural. Ao encontro disso vem também a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando refere que

as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.

Além de uma proposta pedagógica que abranja a realidade da comunidade onde a escola está inserida é necessário também que seja oferecida aos professores uma formação continuada. A falta de formação continuada que estimule uma prática que valorize e (re) signifique a materialidade que constitui a escola é um dos fatores que contribui para esse descompasso entre as práticas pedagógicas e as necessidades locais. Nessa perspectiva, o CMED relata que as formações continuadas até o momento sempre foram “mais no geral”, mas que para 2018 serão voltadas mais para essas escolas que são do interior.

Diante da categoria Escolas e a Educação do Campo, chegou-se à conclusão de que as práticas aplicadas nas escolas não vão ao encontro do exposto no Decreto N° 7.352/10, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Em seu artigo 2º, o Decreto refere-se aos *princípios da Educação do Campo*:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como

espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.³²

Conforme Arroyo (2006), a escola do campo precisa buscar a sua própria identidade, de modo que ao olharmos para sua proposta pedagógica possa ser visto o homem do campo identificado nela. Sendo assim, é preciso que as questões curriculares incorporem saberes do campo, que prepare o homem para a produção e o trabalho, para a emancipação, para a justiça, para a realização plena como ser humano.

O Plano Nacional de Educação, aprovado como Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu Art. 8º, estabelece que

a Educação do Campo – e, nesse sentido, não há que ser diferente ao que se refere à cidade – tem de ser pensada como Educação para a Democracia, ou para a Cidadania, ou para a emancipação humana, que têm no horizonte a superação das relações sociais de exploração da natureza e das pessoas. Em síntese, a Educação do Campo significa antes de tudo um território de construção e exercício de cidadania, que vem sendo forjado e disputado, tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto na formulação das políticas públicas, que ocorrem na tensa relação entre Estado e sociedade civil organizada.

§ 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação estratégias que: [...] II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural.

Ainda em conformidade com o Decreto nº 7.352/10, em seu artigo 1º, § 3º, está previsto que essas escolas “(devem) elaborar seu projeto político pedagógico”. Fica subentendido assim, que “os princípios da Educação do Campo” precisam ser levados à risca nos projetos político-pedagógicos. Seguindo, no artigo 9º do Decreto, fica estabelecido que “o Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para atendimento educacional das populações do campo”, e estabelece as condições mínimas para sua efetivação.

³² Grifamos.

Partindo dessa significação, na Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010, de forma especial nos artigos 35 e 36, abre-se, enfim, um vasto campo de possibilidades de criação na área pedagógica e nas políticas educacionais:

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36 A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, no seu artigo 5º, diz que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Nesse sentido, há uma enorme compreensão, tanto por parte dos professores quanto dos gestores e coordenação municipal, em torno da importância e necessidade de um currículo que valorize mais a realidade local da escola. Há um anseio do quadro de professores referente à possibilidade de implantação de uma proposta pedagógica que atenda às demandas e peculiaridades do campo e da comunidade, que valorize os sujeitos do campo a partir de uma visão mais ampla sobre os saberes, lutas, condições de vida, trabalho e cultura.

Essa prática, se adotada, vai ao encontro da Educação do Campo, que propõe a construção de um currículo que possa constituir-se como um espaço de articulação entre os diferentes saberes socioculturais produzidos junto aos grupos sociais do campo. Um currículo que crie novas possibilidades de diálogos e reflexão sobre as diversidades culturais que fazem parte do campo, permitindo aos alunos reconhecer-se enquanto diferentes e assim estabelecer novas trocas culturais que enriqueçam os processos de ensino-aprendizagem, contribuindo tanto para o reconhecimento dos alunos enquanto seres diferentes, quanto para que eles

ampliem o respeito aos outros na condição de ser diferente, rompendo preconceitos e discriminações que possam existir.

Através das entrevistas e grupos focais há indícios que ainda há uma concepção de educação do campo um tanto limitada, relacionando educação e trabalho. Embora haja uma trajetória de lutas e a busca pela valorização do campo enquanto espaço de formação humana, percebe-se que os entendimentos em torno do campo constituem-se em uma ótica capitalista. Nessa amplitude, compreende-se que as relações entre Educação do Campo, currículo e trabalho se inter-relacionam e não podem ser dissociadas, considerando-se que os programas de incentivos e as reduzidas políticas públicas que existem tratam essa questão, uma vez que a complexidade, amplitude e dinamicidade da Educação do Campo ultrapassam as questões de cunho burocrático.

Conclui-se assim, pela análise do PPP e dos relatos dos participantes, que até o momento é inexistente a relação entre o currículo das escolas e a Educação do Campo. Os participantes evidenciaram em suas manifestações, expressando que a escola pratica uma proposta curricular urbana. Os dois PPP's não enfatizam que sejam desenvolvidas práticas relacionadas ao campo e que valorizem a realidade onde a escola está inserida. Ambos salientam uma formação onde sejam considerados valores, formação crítica, e que as crianças se tornem adultos participantes da sociedade. Ao tratar de sociedade, os PPP's não enfatizam a sociedade local, referindo-se a esta de forma genérica.

4.3 CONTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Esta seção tem como meta responder ao terceiro e último objetivo específico desta pesquisa. Nela trabalhou-se com a Dimensão Sociopolítica/Cultural e com as seguintes categorias: Momento Histórico das Escolas, Contribuições para o Desenvolvimento Social e Forças Políticas e Sociais.

Para que possam ser desenvolvidas práticas pedagógicas que condizem com a realidade das escolas, é preciso que o quadro funcional da escola conheça seus alunos. Analisando as percepções dos professores em relação ao público-alvo das escolas, percebeu-se pelos relatos, no decorrer dos grupos focais, que os professores com experiência e trajetória junto às escolas e comunidade demonstraram mais propriedade ao falar sobre as particularidades de uma Escola do Campo e seus sujeitos, assim como demonstraram mais conhecimento e vínculos em relação às famílias que provêm do interior, comparados ao

conhecimento sobre as famílias que provêm da área urbana. Os professores que residem nas comunidades onde as escolas estão localizadas e já possuem uma longa trajetória no magistério, conhecem a origem e histórico familiar dos alunos, além de manter fortes laços afetivos com todas as famílias. O mesmo não acontece com os alunos que são oriundos da área urbana, dos quais os professores, em alguns casos, não têm a possibilidade de conhecer os pais, muito menos manter contato e conversar sobre as particularidades desses discentes.

No decorrer dos grupos focais, os professores foram indagados sobre como levam em consideração, em suas práticas pedagógicas, as concepções e valores relacionados à realidade da comunidade, que estão elencadas na justificativa e/ou prioridades encontradas no decorrer dos textos dos PPP's. Em relação a esse assunto, os professores manifestaram-se dizendo que os objetivos relacionados à comunidade funcionam de forma positiva. Segundo os entrevistados, a escola participa de passeios e caminhadas na comunidade, onde é proporcionado aos alunos conhecer as empresas locais. No entanto, a escola não desloca-se até as propriedades rurais pela dificuldade em conseguir transporte para deslocamento. Em contrapartida, a comunidade participa dos eventos da escola e é muito atuante nas atividades que a escola desenvolve. Essa participação parte tanto da equipe da CPM como dos pais e comunidade em geral.

A relação entre as escolas e a comunidade onde estão inseridas é de grande relevância. A comunidade participa das atividades da escola, como programações festivas, organização e limpeza do espaço físico, além de manifestar-se a favor da permanência da escola, sempre que há possibilidade de encerrar suas atividades. A mesma relação vem sendo construída junto aos pais das crianças que provêm da área urbana, com os quais, no decorrer dos três anos de experiência com o turno integral, os laços foram fortalecendo-se e tornando-se mais próximos. No início, a escola sentia-se constrangida em pedir ajuda aos pais para a sua manutenção, devido as suas diferentes realidades e vínculos de trabalho. Hoje, os pais pedem para colaborar e participar das atividades extracurriculares, mesmo que precisem vir fora de horário e/ou em finais de semana. Segundo eles, participar e cuidar da escola é um orgulho tanto para eles como para as crianças.

Diante da categoria Momento Histórico das Escolas, ao passo que a realidade social e valores da comunidade vão se modificando, com o passar do tempo, as concepções e ações da escola em relação a sociedade também vão mudando. Nessas mudanças de concepções que se tornam necessárias, seja por necessidade da realidade social ou pela alteração da legislação, alguns impasses são possíveis de resolver.

Ambas as comunidades onde as escolas estão inseridas possuem um histórico religioso muito forte. A escola, por sua vez, sempre esteve muito ligada a essa questão religiosa; entretanto, na conjuntura atual, as escolas públicas são ecumênicas e não podem exaltar apenas uma religião. Com essa mudança, os eventos e celebrações antes realizados na igreja da comunidade, agora se dão no espaço físico da escola. Essa mudança de realidade foi sentida pela E1. O fato de precisar limitar a participação e realização de eventos junto à igreja católica da comunidade gerou desconforto e passou por uma adaptação difícil de ser aceita pela comunidade.

Os professores da E2, localizada na comunidade da Linha São Francisco, terra natal de Dom Odilo Scherer, também enfatizaram a questão religiosa. A PEB10 enfatiza a valorização da comunidade quanto à participação da escola nas missas. Mesmo sendo a missa um momento muito valorizado, nos últimos anos a assiduidade da comunidade vem diminuindo. A escola consegue resgatar essa presença quando tem a missa sob sua responsabilidade. Para os professores, com missas mais dinâmicas e atrativas o público comparece.

Assim, percebe-se que o momento histórico que as escolas vivenciam no momento retrata diferentes concepções e valores em relação à sociedade onde as escolas estão inseridas, variando conforme as particularidades dos diferentes “grupos” de agentes. As concepções e valores tornam-se ainda mais amplos e difíceis de serem engajados pelo fato de as duas escolas serem compostas por alunos da área urbana e da área rural, o que acaba carecendo dos professores um trabalho macro e que enfoque as concepções e valores da sociedade como um todo e não daquela na qual a escola está inserida.

Embora haja um público diferenciado nas escolas, não podemos esquecer que elas são as únicas escolas localizadas na zona rural do município de Cerro Largo, sendo a única possibilidade de oferecer uma educação que seja compatível com os discentes que provêm do campo. Ao contrário destes, os discentes oriundos da zona urbana possuem outras opções de escolas e que oferecem um ensino urbanocêntrico. Dessa forma, mesmo as escolas sendo compostas por um público diversificado, os projetos pedagógicos precisam tender para a realidade rural, considerando seu público, sua localização e a contribuição para o desenvolvimento local.

Seguindo, na categoria Contribuições para o Desenvolvimento Social, com o pensamento da necessidade de ter práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento social local, os professores foram levados a refletir sobre como as escolas pensam essa questão e se, na opinião deles, a escola poderia contribuir para o desenvolvimento local e a inversão do

processo de migração campo/cidade. Nesse âmbito, no decorrer dos grupos focais, foi relatado que:

Nosso foco principal é trabalhar dentro do turno integral, porque estamos fazendo o inverso, geralmente o campo vai para a cidade em busca de estudo, agora a cidade está vindo para o campo. Não estamos fechando uma escola, o que iria acontecer há três anos atrás, e ainda estamos aumentando a relação campo e cidade. Estamos mostrando para as crianças da cidade como funciona o campo. (PEB7)

Essa relação entre o campo e a cidade contribui para o desenvolvimento local, uma vez que proporciona que pessoas da área urbana conheçam a comunidade e, conseqüentemente, possam interessar-se em morar no campo, como é o caso de uma das professoras e mais duas famílias, que passaram a residir na comunidade desde o seu ingresso na escola ali localizada. Conforme a professora, a qualidade de vida e a segurança na comunidade é superior à da cidade, as crianças podem permanecer sozinhas em casa e/ou sair na rua sem risco algum.

Neste sentido, a GE1 acrescenta:

Acho que sempre a gente tentou, tanto a equipe de professores como a comunidade, levar o trabalho pensando para que os alunos ficassem mais na área rural. Tanto que esse ano nós tivemos projeto relacionado com a EMATER. A EMATER vinha de catorze em catorze dias. Fizemos uma horta em conjunto. O que a gente nota é que tem alunos que se interessam por isso e tem outros que não têm interesse nenhum. Independente se vêm do interior ou não, tem aluno que vem do interior e abraça essa ideia, tem alunos da cidade que abraçam e tem outros que não.

A gente teve uns que falaram “Ah! Nós temos horta em casa!”, mas eles não sabiam nada, então eles não queriam dizer, mas eles queriam participar. E eles que se interessavam. Teve gente que não sabia nem que se plantava a raiz na terra, eles viravam os pezinhos das hortaliças. Foi uma experiência muito gratificante. Eles têm mais contato com a natureza, olha o espaço que nós temos aqui, é outra realidade. Eu sempre digo para os pais dos que vêm da cidade, os nossos daqui sabem, a criança não vai voltar limpinha, tem uns que voltam bem sujinhos, mas as mães são realizadas.

O que eu vejo é que o pessoal que vem de fora, eles tão gostando e muito.

Ainda que os PPP's das escolas, assim como as práticas pedagógicas sejam similares às da área urbana, ideias, desejos e consciência sobre a importância da concretude de projetos voltados à realidade rural não faltam. É nítido nas falas, tanto dos professores como dos gestores e coordenação municipal, o desejo de que haja um turno integral mais dinâmico e participativo. Para isso é necessário o envolvimento de todos, incluindo a comunidade escolar, a gestão pública e demais órgãos ligados ao meio rural. Por mais que a Coordenação

Municipal diga que as secretarias buscam desenvolver um trabalho conjunto, não há nenhum projeto, comissão ou grupo de estudos que pense a realidade das escolas e o desenvolvimento rural de forma engajada e envolvendo todos os setores.

A proposta da coordenação municipal é de que, a partir de 2018, por meio da atualização de regimento e da grade, o que não acontece de um dia para o outro, mas que vai sendo alterado passo a passo, seja implantando um trabalho diferente, em que o aluno tenha aula em um turno e no outro participe de projetos. Segundo o coordenador municipal de educação, em uma das escolas o quadro de professores já foi ampliado no ano de 2017, com a intenção de que se aumentasse o número de projetos desenvolvidos; no entanto, o objetivo não foi alcançado e, para o ano de 2018, a coordenação será mais criteriosa, pois não concorda que os alunos permaneçam em sala de aula nos dois turnos.

Diante da categoria Forças Políticas e Sociais, os professores manifestaram também que “não é a escola que vai segurar eles no campo” (PEB10), são necessárias políticas públicas para que as pessoas permaneçam no interior. Falta valorização do produtor rural. Hoje, os pais oferecem educação aos filhos já com incentivo para que deixem o interior, estão passando para os filhos que no interior não tem mais futuro, que interior é lugar sofrido, que é melhor ir para cidade e ter salário fixo, pois na agricultura é tudo muito imprevisível, a produção depende de vários fatores para que dê certo ou não, tornando a renda imprevisível. Até mesmo os filhos formados em Agronomia e outras áreas afins, ligadas ao campo, são incentivados pelos pais a prestar concurso e ir em busca de melhores oportunidades. A mão de obra no interior fica defasada, isso ocorre em consequência da redução do número de filhos das famílias e dessa cultura que está se formando de incentivar os filhos a procurar melhores oportunidades.

No entanto, os professores concordam que há uma visão muito limitada de produção, pois os agricultores permanecem focados em apenas uma ou duas fontes de renda, havendo pouca criatividade de produção:

Falta criatividade, mas também falta incentivo principalmente de informação do que fazer com a propriedade, auxílio de agrônomos para que se possa saber qual a principal atividade que pode ser desenvolvida naquela propriedade.
A mão de obra no interior fica defasada pela redução do número de filhos na família e essa cultura que está se formando de incentivar os filhos a procurar melhores oportunidades. (PEB2)

A PEB7 acrescenta:

Precisa haver um projeto de governo, junto com a universidade federal, aqui presente, que verificasse esse problema e desse origem a um projeto de apoio aos agricultores, com assessoria dos acadêmicos, professores, agrônomos e órgãos responsáveis pelo setor, assim como foi realizado com a questão do lixo no município, viabilizando as atividades no campo. (PEB7)

A escola, como um espaço de produção de conhecimento, engajada com os demais órgãos ligados à agricultura e com a comunidade local, pode ser uma grande aliada para o desenvolvimento local, uma vez que é um espaço de discussão dos fatores que interferem para que as comunidades, considerando suas particularidades, sejam socialmente desenvolvidas. Paulo Freire (1975, p. 30) diz que “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade”. Assim, as particularidades das comunidades têm que ser consideradas, ao passo que a escola não pode ser considerada como uma instituição unicamente responsável pelo seu desenvolvimento social. A percepção dos professores e gestores é de que precisa haver a união de todos os órgãos para que o desenvolvimento das comunidades seja pensado e cada qual possa desempenhar a sua função.

Para a GE1, isso já vem muito de casa,

Não é só a escola, é o incentivo.

Vou ser bem sincera, nem eu faço questão dos meus ficar no interior, porque a vida tá difícil no interior. Na cidade tá difícil? Tá, mas no final do mês tu tem o teu retorno.

O produzir não é difícil, o difícil é que o colono não ganha nada pra mercadoria que produz.

As agroindústrias são uma saída, mas o que eu vejo é muita burocracia, o pessoal não está fazendo isso em função disto.

A universidade deveria entrar no interior, buscar consumir produtos que venham do nosso interior.

O que eu vejo muito é que a questão vem lá de cima e aqui quem poderia produzir não é informado, falta de informação, por que imagina, cria um grupo de cinco ou seis membros, de informação, porque daí tu já tem muito mais facilidade.

Para GE1, a contribuição das escolas para o desenvolvimento local pode ser melhorada com a adequação do turno integral, voltando os projetos para a área do campo e pensando a realidade local,

Quando no ano retrasado nós fomos visitar uma escola aqui de Giruá que era de turno integral, eu vim pra cá com uma ideia de como funcionasse o turno integral, só que até hoje isso não tá funcionando, só que não é de um dia pro outro, a escola de turno integral não deveria comprar merenda, pouca coisa, ela deveria de produzir, e esta foi a minha ideia, só que isto não é de um ano “pro” outro. Esse ano nós já produzimos muito na nossa horta, cebola, repolho, alface, muita hortaliça que não

precisou ser comprada. Só que deveria ter um técnico dentro, e isto não deveria parar, por exemplo agora para e fica parado até fevereiro, ninguém vem aqui. Deveria ter alguém que ficasse produzindo nesse tempo, ai seria uma escola de tempo integral.

Até que pelo espaço que a nossa escola tem, porque a nossa escola tem uma área de terra que poderia bem ser uma escola agrícola, tipo Guaramano. Eu acho que a criança deveria participar mais, porque turno integral... a criança deveria participar mais... porque eu plantei, eu cuidei, eu colhi....

Só que isso envolve o que, envolve recursos humanos, envolve muito mais recursos humanos, via ter mais custos? Vai ter mais custos, vai ter mais trabalho, mas a qualidade seria outra, sabe assim esta foi sempre a minha ideia.

Eu acho que deve ser pensado nisso, só que até que isto é pensado entra outra gestão, então tem que ser uma proposta de escola e esta proposta tem que ser seguida, independente de quem assume direção, assume secretaria.

Em contrapartida a isso, quando questionado de como a SMEC pensa a educação das escolas que estão inseridas no interior do município de Cerro Largo, o CMED referiu que

O objetivo da secretaria é reunir esses alunos em uma escola onde eles possam ter um professor, não como vinha acontecendo, que havia escola onde tinha três turmas com um professor, isto no período em que nós estamos, 2017, séc. XXI, isto não é mais possível, acaba diminuindo a qualidade. Porque olha, por exemplo, um dia eu falei com um especialista, inclusive o Prof. Sanches, de Curitiba, ele ficou apavorado porque nós trabalhamos assim ainda; os alunos, de 200 dias eles têm 100, porque os outros 100 são da outra turma, além do desgaste do professor, é horrível, eu trabalhei quatro anos assim, com turmas multisseriadas, é difícil, o professor precisa rebolar para conseguir atender o mínimo das metas, dos objetivos que a gente coloca. (CMED)

Percebe-se que há um descompasso entre as percepções e concepções em relação ao que espera-se que as escolas desenvolvam. Para que possa ser desenvolvido um bom trabalho junto às escolas, focado nos princípios e na sua filosofia, é imprescindível que haja formação. Em relação à preocupação da coordenação em proporcionar formação continuada, voltada à realidade das escolas, o coordenador relata que isso já vem sendo pensado para o ano de 2018, “até o momento a gente sempre preparou mais no geral, nunca deixamos de trazer formação continuada para os professores, mas para o ano de 2018 acredito que a gente vai voltar mais para essas escolas que são do interior” (CMED).

Em relação ao desenvolvimento das comunidades onde as escolas estão localizadas, se há um plano de governo, políticas públicas, onde todas as secretarias estejam unidas de forma a incentivar a permanência no campo e possibilitar a vinda de novos moradores, o Coordenador Municipal de Educação manifestou que,

Para começar, nosso município é pequeno, é uma área muito pequena e a agricultura também não é tão grande, então está se indo muito pra propriedades maiores, os pequenos estão vendendo. Hoje, com a tecnologia, não se trabalha mais muito manual, tudo isso faz com que as pessoas se voltem para a cidade. Cerro largo é um

município atípico, nós temos uma população de 85% ou mais urbano, por causa das indústrias. Mas assim, sempre houve uma integração entre agricultura, educação e saúde, tentando manter o pessoal no interior, mas o que leva muitas vezes à desistência e à saída do interior não é nem a prefeitura e as secretarias tentar trabalhar esse lado, é uma conjuntura geral, nosso país está em crise, a agricultura está em crise, quem se motiva hoje pra trabalhar na agricultura enquanto o leite a um ano atrás ganhava R\$1,20 ou R\$1,30 e hoje “tá” R\$0,60 ou R\$0,70 o litro. (CMED)

Seguindo a linha de pensamento de que um dos principais fatores que levam os agricultores à desistência da vida no campo é a desvalorização dos produtos e, conseqüentemente, a ocorrência de dificuldades financeiras, sugere-se a economia criativa³³, que é pouco conhecida pela população do campo e que pode agregar valor às propriedades quando bem aplicada.

Os professores lembram de programas como Globo Rural, que oportunizam ver experiências de produção alternativa em outras regiões do país, e que dão certo. Nesse sentido, segundo eles, falta criatividade, mas também falta incentivo, principalmente de informação de o que fazer com a propriedade, auxílio de agrônomos para saber qual a principal atividade que pode ser desenvolvida nas propriedades.

Na opinião dos professores, precisa haver um projeto de governo, junto com a Universidade Federal, presente no município de Cerro Largo, que verifique esse problema e dê origem a um projeto de apoio aos agricultores, com assessoria dos acadêmicos, professores, agrônomos e órgãos responsáveis pelo setor, assim como está sendo realizado com a questão do lixo no município, viabilizando as atividades no campo.

É preciso haver mais união entre as secretarias, para que engajadas possam fazer uma gestão democrática e unida em prol do município. Nessa perspectiva, o coordenador relata que a Secretaria não acompanha de forma direta o trabalho de integração do setor da agricultura com a EMATER, bem como o trabalho que eles vêm realizando, mas este seria um campo para essas duas entidades sentar e preparar, “a gente sabe que em outros municípios eles estão trabalhando nesse sistema” (CMED). O coordenador manifesta ainda que existem diferentes interesses e focos na agricultura do município, onde em uma região os agricultores acumulam grandes propriedades e focam a produção em grande escala, e em outras comunidades caberia a economia criativa, uma vez que os agricultores possuem pequenas

³³ A Economia Criativa pode ser definida como um conjunto de atividades econômicas baseadas no conhecimento, que fazem uso intensivo do talento criativo, incorporando técnicas e/ou tecnologias e agregando valor ao capital intelectual e cultural. Através da cultura, ela gera riqueza e se constitui num poderoso instrumento de alavancagem do desenvolvimento socioeconômico. (SECULT)

propriedades e estas não possuem características naturais que favoreçam a produção em grande escala.

O coordenador também acredita que “com o passar dos anos a própria Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, vai ao encontro disso”. Para ele, assim como a Universidade abraçou a causa do lixo e estão trabalhando em conjunto, se for desenvolvido um trabalho em equipe no sentido de ocupar o espaço físico das escolas em prol do desenvolvimento e bem-estar dos sujeitos inseridos nas comunidades do interior, tudo é possível. Complementa dizendo que:

Sozinhos nós não vamos ser ninguém. Se envolver em politicagem, essa coisa de hoje partido X, amanhã Y, nós somos munícipes, nós temos que pensar a educação de Cerro Largo, está na hora de nos pensarmos, da rede municipal sentar e definir regras, porque não tem mais condições. Eu fiz o cálculo, peguei os dados, toda rede municipal e toda rede estadual, desde as creches, e o ensino médio no estadual, tudo junto, todas as escolas de Cerro Largo, 1.954 alunos em 2017, não chega a 2 mil alunos, isso é preocupante.

Nós temos quase 14 mil habitantes, claro, fora o Medianeira. Mas é preocupante a situação. Hoje como eu disse, a educação Pré A, nós temos salas ociosas e turmas sem alunos, tem a sala aí e não tem aluno, e cada ano vai diminuindo, eu tenho os dados do ano de 2017, os alunos do Pré B, aptos a ir pro 1º ano do ensino fundamental, chega a 119 incluindo o Medianeira, ou seja, todo o município tem 119 alunos. É pouco pelo número de habitantes que nós temos.

Há grandes perspectivas em relação ao foco que a coordenação municipal de educação visa dar em 2018, tanto para as escolas que permanecem ativas como para os prédios das escolas que encerraram suas atividades em 2017. A ideia é qualificar as práticas pedagógicas e voltá-las à realidade do campo, assim como desenvolver ações em parceria com outros órgãos ligados ao campo.

Compreende-se, no âmbito das forças políticas e sociais, que a sociedade quer que as escolas permaneçam no campo. Os professores entendem que as escolas do interior precisam de uma educação voltada ao campo e que pense as suas particularidades. A SMEC concorda, tanto com a sociedade como com os professores; porém, vive diante de um grande impasse que é a questão financeira. Nesse sentido, o faltante para que as escolas se fortaleçam e consigam desenvolver práticas pedagógicas condizentes com uma escola do campo, é um projeto que engaje as diferentes forças políticas municipais e que esteja relacionado ao campo. Concretizado o projeto, as escolas poderão cadastrar-se como escolas do campo, passando a receber recursos que são destinados a esta modalidade de escola, e as práticas pedagógicas terão um direcionamento para essa realidade.

Por meio das observações, conversas e entrevistas, percebeu-se que as atuais práticas pedagógicas não são direcionadas à realidade do campo. O envolvimento entre as escolas e as comunidades ocorre por meio de eventos e prestação de serviços da comunidade na escola. Não há participação em práticas pedagógicas, ou seja, as escolas não vão até as propriedades para compreender o processo adotado pelos agricultores e todo o arcabouço que envolve a vida de uma propriedade rural. Da mesma forma, a comunidade não vai até a escola para interagir e desenvolver práticas e repassar o seu conhecimento aos discentes.

Embora as escolas atualmente não estejam desenvolvendo suas atividades pedagógicas de forma a pensar as comunidades onde estão inseridas, elas possuem um fator muito positivo, que é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovem a criticidade dos alunos, por meio da qual forma-se adultos com um pensamento mais aguçado e capaz de repensar as possibilidades que o campo pode oferecer.

Assim, as escolas mesmo que indiretamente, contribuem para o desenvolvimento local. Sua contribuição pode ser ainda maior quando consideramos que o turno integral é uma porta aberta para que possa ser dado andamento a inúmeros projetos relacionados à temática rural, assim como tempo para que a comunidade possa ir até a escola e a escola possa ir até a comunidade para construir conhecimento junto com ela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo explana os resultados alcançados com a presente pesquisa. Considerando a literatura base utilizada, aponta-se de que forma os resultados da pesquisa corroboram com os trabalhos antes desenvolvidos. Ainda, mediante os estudos desenvolvidos no decorrer da pesquisa, apresenta-se sugestões de novas e futuras pesquisas para esta área.

Este estudo apresentou como objetivo geral: analisar a convergência entre os Projetos Políticos Pedagógicos e as práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo à luz da Educação do Campo, de forma a contribuir com o desenvolvimento local. Para tanto, refletiu-se sobre o seguinte questionamento: o PPP e as práticas pedagógicas das escolas do interior do município de Cerro Largo vão ao encontro da Proposta da Educação do Campo e contribuem para o desenvolvimento local?

Para melhor compreender a temática da presente pesquisa, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, cujo propósito foi de investigar a literatura existente sobre o assunto, além de compreender a sua contribuição para o desenvolvimento social do meio rural enquanto política pública. Para Lakatos e Marconi (1991), o objetivo da pesquisa bibliográfica é de aproximar o autor da pesquisa com os conhecimentos que foram escritos sobre um assunto específico; nesse sentido, aproximaram-se dessa escrita autores como Freire, Gramsci, Kant, Arroyo, Caldart, Molina, Munarim, entre outros pesquisadores que acompanham a história da Educação do Campo.

Buscando responder de forma concisa a essa pergunta, o procedimento metodológico adotado para esta pesquisa caracteriza-se como qualitativo de cunho interpretativista, do tipo estudo de caso. O desenho se define como narrativo, etnográfico de corte transversal. A coleta de dados e amostragem que ocorreram por meio de análise, observação participante e entrevistas semiestruturada dos sujeitos. A coleta ocorreu em seus ambientes naturais, sem intervenção do pesquisador, observando as práticas, cotidiano escolar e analisando o projeto político-pedagógico das escolas municipais Dom Pedro II e São Francisco, ambas localizadas na zona rural do município de Cerro Largo.

Também, considerando a problemática desta pesquisa, trabalhou-se com os seguintes objetivos específicos: Conhecer o PPP e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo; Comparar a proposta pedagógica das escolas selecionadas com a proposta da Educação do Campo enquanto promotora da emancipação humana dos sujeitos

envolvidos; Compreender se, e de que forma, as escolas selecionadas contribuem para o desenvolvimento local.

Como resultado para o primeiro objetivo específico, verificou-se que consta no PPP das escolas uma proposta pedagógica que não condiz com uma educação para o campo. As propostas pedagógicas de ambas as escolas estudadas seguem um viés de formação integral dos discentes, visando abranger tanto os alunos provindos da área urbana como da área rural, com o objetivo de formar cidadãos críticos e participativos na comunidade. Já as práticas pedagógicas corroboram com o exposto nos PPP's. As escolas não enfatizam uma educação que esteja voltada e que pense a comunidade onde estão inseridas. Existe a participação da comunidade, assim como a relação entre comunidade e escola é positiva; porém, esse vínculo ocorre apenas por meio da participação em eventos e prestação de serviços, sendo que o envolvimento entre escola e comunidade através das práticas pedagógicas é inexistente.

Quanto ao segundo objetivo, conclui-se, por meio da análise do PPP e dos relatos dos participantes, que é inexistente a relação entre a proposta pedagógica das escolas e a proposta da Educação do Campo. A realidade da escola até a realização da presente pesquisa é de uma proposta curricular urbanocentrista.

Por fim, os resultados alcançados com o terceiro objetivo específico apontaram que as escolas selecionadas contribuem para o desenvolvimento local. A resposta encontrada é que, mesmo que as escolas atualmente não desenvolvam atividades pedagógicas de forma a pensar as comunidades onde estão inseridas, o simples fato de elas estarem presentes já é um fator favorável à comunidade. A prática do turno integral é uma porta aberta para o ingresso de mais famílias na comunidade, assim como possibilita dar andamento a inúmeros projetos relacionados à temática. Ainda, quando desenvolvem práticas pedagógicas que promovem a criticidade dos alunos, as escolas proporcionam a formação de adultos com um pensamento mais aguçado e capaz de repensar as possibilidades que o campo pode oferecer. Dessa forma, mesmo que indiretamente, as escolas contribuem para o desenvolvimento local.

Em vista disso, pode-se dizer que as práticas pedagógicas das escolas localizadas no interior do município de Cerro Largo não vão ao encontro do que propõe a Educação do Campo, pois ambas as escolas tendem para o urbanocentrismo. Embora as escolas estejam localizadas na zona rural, seus PPP's e suas práticas se equiparam aos de escolas regulares. Também os discentes atendidos pelas escolas, em sua maioria, provêm da zona urbana. Salienta-se que mesmo as escolas não adotando práticas relacionadas ao campo, elas adotam em suas filosofias de ensino a formação integral e crítica dos discentes, contribuindo para a

emancipação dos sujeitos, o que de forma indireta contribui para o desenvolvimento local e social.

Diante da complexidade que permeia a realidade das escolas do campo no município de Cerro Largo, percebeu-se que embora as escolas tenham seus PPP's e suas práticas atreladas a um modelo urbanocentrista, os profissionais que nelas atuam concordam e almejam um modelo direcionado à realidade do campo. Por mais que as escolas atendam alunos provindos da área urbana, a escola está localizada no campo. A área urbana conta com seis escolas públicas, fato que gera diferentes opções de escolas para que os alunos provindos da área urbana possam frequentar uma escola que trabalhe sua realidade. Já os alunos da zona rural contam apenas com essas duas opções de escolas localizadas no interior e, no entanto, nenhuma delas trabalha a sua realidade, deixando-os sem opção de um ensino que valorize seu contexto de vida.

A presente pesquisa contribui para o entendimento dos PPP's e das práticas pedagógicas das escolas localizadas no interior do município de Cerro Largo; porém, proporciona que se depare com outras questões, que ficam sem resposta. Nesse sentido, sugere-se como temas e problemas para futuros estudos: 1) Qual o pensamento dos pais, tanto dos alunos que provêm da zona rural como dos que provêm da área urbana, em relação às práticas pedagógicas? Que perfil de escola eles almejam para seus filhos? 2) De que forma as secretarias municipais pensam o desenvolvimento da zona rural do município de Cerro Largo? Há união de todas as secretarias ou cada qual pensa sua área de atuação?

Ao final da pesquisa, considera-se o questionamento inicial da pesquisadora respondido. Porém, salienta-se que no decorrer da jornada acadêmica de pesquisa emergiram os temas e problemas citados anteriormente, que continuam sem resposta.

REFERÊNCIAS

- AMBROSINI, T. F. Educação e Emancipação Humana: Uma Fundamentação Filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p.378-391, set. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Edineide%20Jezine/Downloads/4227-14580-1-SM.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e sociedade**. 72. Educação do Campo, 1ª edição, maio/ago. São Paulo, 2007.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (organizadores). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103 - 116.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004 (4a. edição).
- _____. **Indagações sobre currículo – educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.
- BAZERMAN, M. H. **Processo decisório**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BLAKA, R. F. C. **Avanços e Desafios no Desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas - SC**. UnC. Canoinhas - SC. 2010.
- BOTELHO, L. L. R. **Ascensão profissional de executivas em empresas baseada no conhecimento**. UFSC. Florianópolis, SC. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- _____. **Decreto N° 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
- _____. Exposição de motivos da Medida Provisória N° 562, de 20 de março de 2012, posteriormente convertida na Lei Ordinária N° 12.695, de 25 de julho de 2012. **Legislação Republicana Brasileira, 2012b**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/562.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Nº 9.394/96, Editora do Brasil S/A. Brasília/DF - 1996.

_____. **Lei Nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Dispõe sobre o sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, publicado em 28 de março de 2014, Seção 1.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. **Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Diário oficial da República federativa do Brasil. Brasília, 1 dez. 1964. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/ViwIdentificacao/lei%204.504-1964?OpenDocument>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. MEC/SECAD. **Proposta para as Licenciaturas em Educação do Campo**. Mimeo, Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016

_____. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/SAF/CONDRAF. **Referências para um programa territorial de desenvolvimento sustentável**. Brasília, DGF. Junho, 2003.

BURRELL & MORGAN. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. Heineman, London, 1979

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In.: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional Por Educação do Campo, 2005. p. 13-52

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CHAUI, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DEMARTINI, Z. de B. F. Educação rural: retomando algumas questões. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36 p. 175-189, jul./dez. 2011.

FERNANDES, B. M. e MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5).

FISCHER, R. M. Nota técnica: de volta ao círculo do poder. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais:** reflexões e novas direções. São Paulo: Editora Atlas, 2001. p. 290-292.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné - Bissau:** registro de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **A importância do Ato de Ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. & ILLICH, Ivan. Diálogo. In: **Seminário Invitación A Concientizar y Desescolarizar:** Conversación permanente, Ginebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec. 1975, 109 p.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. G. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Documento Especial. In: **História & Perspectivas**. Nº 5. Uberlândia, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 1978, p. 35.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr./2011.

HARTLEY, J. Case study research. In. Catherine Cassel e Gilian Symon (Eds.), **Essential guide to qualitative methods in organizational research**. London: Sage, 2004.

IBGE. **Censo Demográfico 2017 - Produtores/Idade**. Disponível em https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/produtores.html. Acesso em: 26 jul. 2018.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Martin Claret. 1ª ed. 149 páginas. 2005.

_____. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

KOLLING, E. J. et al. **Educação do Campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**: memórias. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991

_____. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MERRIAN, S. B. **Case Study Research in Education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

_____. **Qualitative research and case study applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. (2ª ed). Thousand Oaks: Sage.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2006.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. **Educação do Campo e as Políticas Públicas**. Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação. UFSC. Florianópolis. 2014.

MUNARIM, A. et al. **RBPG/Capes**. V. 8. Brasília. 2012

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do Campo e a teoria crítica em Gramsci**. Universidade Federal do Tocantins (UFT). 2009.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PIOTTE, J. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

PROENÇA, Wander de Lara. **O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro**. Faculdade Teológica Sul Americana - FTSA. 2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/4_23.pdf. Acesso em: 02 maio 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Porto Alegre. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/escolas-do-campo>. Acesso em 01 de setembro de 2018.

RODRIGUES, M, M, A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROSSI, Rafael; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. Paulo Freire e Educação do Campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v.9, n.17, p.652-671, abr., 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C.F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, C. E. F. dos; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. de. Concepção de educação do campo. In: **Cadernos didáticos sobre educação no campo UFBA**. Universidade Federal da Bahia. 2010. p. 52.

SANTOS, RAMOFLY BICALHO DOS. **Histórico da educação do campo no Brasil**. Disponível em: <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho - dos - Santos.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

SECULT. Planejando o Desenvolvimento a partir de Cultura. In: **Caderno de Economia Criativa: Economia Criativa e Desenvolvimento Local**. P.13. Vitória. 2018.

SEIDMAN, L. J. ; CAPLAN, B. B. ; SCHUTT, R. K. , PENK, W. E. ; TURNER, W. M. & GOLDFINGER, SM. Neuropsychological function in homeless mentally ill individuals. **Journal of Nervous and Mental Disease**, 185(1): 3-12, 1997.

SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Educação do Campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN**. João Pessoa, 2014.

SOUZA, R. G.. **Os Jesuítas no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/os-jesuitas-no-brasil.htm>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SPOHR, Pe. I. **História das Casas**. Cerro Largo, ASAV, 2014.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade**. 72. Educação do Campo, 1ª ed., maio/ago. São Paulo, 2007.

_____. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 49-69, Julho-Setembro 2015.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

APÊNDICE A – Carta de Apresentação

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
Campus Cerro Largo - RS
 Rua Jacob Reinaldo Haupenthal, 1.580,
 São Pedro, CEP 97900-000
 Telefone (55) 3359 3950

Cerro Largo 07 de agosto de 2017.

Prezado Senhor,

Carla Inês Dillenbug, minha orientanda de mestrado, está realizando uma pesquisa sobre a Educação do Campo no município de Cerro Largo pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Em sua fase atual, após exame de qualificação, o trabalho possui o seguinte título: **Escolas dos interior do município de Cerro Largo: Uma análise de seus Projetos Político pedagógicos e de suas práticas pedagógicas.**

O Objetivo central do estudo Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, averiguando se há convergência entre ambos e se estes pensam o meio onde estão inseridos de forma a contribuir com o desenvolvimento local.

Na fase de coleta de dados, pretende-se realizar estudo dos PPP, entrevistas junto aos coordenadores municipais de educação, grupo focal com os professores e observação das práticas pedagógicas. A participação será de livre consentimento. Através do referido instrumento, minha aluna procurará capturar a visão de cada participante em relação ao PPP da escola que integra, sobre a Educação do Campo e a correlação de suas práticas com os mesmos.

Com fim de viabilizar a pesquisa, solicito a sua autorização para que minha orientanda possa realizar as entrevistas, observação e grupos focais junto as escolas Dom Pedro II e São Francisco, assim como, que tenha acesso aos PPP's das referidas escolas.

Durante o período de análise de dados, destaco a possibilidade de Carla precisar esclarecer ou aprofundar alguns pontos de entrevista concedida, necessitando assim retornar aos estabelecimentos de ensino para sanar as dúvidas.

Agradeço antecipadamente a atenção de V.Sa. despeço-me,

Atenciosamente,


Prof. Dra. Louise de Lira Roedel Botelho

Docente Titular do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas

*Recebido
em 07.08.17
Bernadete Sebid*

Secretaria Municipal de
Educação e Cultura
Cerro Largo - RS

**APÊNDICE B – Declaração de Ciência e Concordância das instituições
envolvidas - Prefeitura Municipal**

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Valter Hadvig Spies, o representante legal da instituição Prefeitura Municipal de Cerro Largo envolvida no projeto de pesquisa intitulado Escolas do interior do município de Cerro Largo: Uma análise dos seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes e do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Cerro Largo, 16 de novembro de 2017.

**APÊNDICE C – Declaração de Ciência e Concordância das instituições
envolvidas - Escola Dom Pedro II**

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Patrícia Junges de Lima, a representante legal da instituição Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II envolvida no projeto de pesquisa intitulado “Escolas do interior do município de Cerro Largo: Uma análise de seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas” declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs.: para os casos de instituições que atendam criança/adolescentes – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA).

Assinatura do Pesquisador Responsável

Carla Inês Dillenburg

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Patrícia Junges de Lima

Local e Data

**APÊNDICE D – Declaração de ciência e concordância das instituições
envolvidas – Escola São Francisco**

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Neusa Bohn, a representante legal da instituição Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto São Francisco envolvida no projeto de pesquisa intitulado “Escolas do interior do município de Cerro Largo: Uma análise de seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas” declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. (Obs.: para os casos de instituições que atendam criança/adolescentes – citar o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA).

Assinatura do Pesquisador Responsável

Carla Inês Dillenburg

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Neusa Bohn

Local, data

APÊNDICE E - Questionário para professores

Estimado (a) professor (a),

É com muito estima às escolas localizadas na área rural de Cerro Largo, que eu, Carla Inês Dillenborg, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Cerro Largo, estou desenvolvendo uma pesquisa sob título: **Escolas do interior do município de Cerro Largo**: Uma análise dos seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas, com o objetivo de Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas municipais do interior do município de Cerro Largo, fazendo um comparativo destes com a proposta da educação do campo e as práticas pedagógicas aplicadas nessas escolas de forma a averiguar se há convergência entre ambos.

Peço a sua colaboração neste grupo focal que será desenvolvido através do presente questionário, de acordo com o definido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os dados aqui apresentados serão usados apenas para análise de dados da presente pesquisa, não serão divulgadas opiniões pessoais e identificação dos respondentes.

Questionamentos:

Categoria 1: As Práticas Pedagógicas e o PPP

1- Todos conhecem o PPP da escola?

2- Participaram da elaboração?

3- O item 2 - Justificativa do PPP, enfatiza a valorização da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, qualificando a integração escola – família – sociedade, resgatando seus valores. De que forma isso é considerado em suas práticas pedagógicas?

4- O item 3.2.3 - Fundamentação Teórica do PPP, traz que a escola deve preocupar-se em preparar o aluno para viver e conviver de forma consciente, crítica e responsável, integrado e comprometido com a realidade em que vive, capaz de encontrar soluções para os desafios que poderão surgir no dia a dia. Um aluno autônomo. Conscientizar o aluno de seus atos, de ser capaz de promover mudanças na sociedade. De que forma isso é considerado nas práticas pedagógicas?

Categoria 2: As práticas pedagógicas e os recursos

5- Os recursos didáticos disponíveis influenciam de maneira positiva ou negativa na aplicação de práticas pedagógicas direcionadas ao meio e/ou realidade que a escola vivencia?

6- Os recursos humanos (professores e alunos) influenciam de maneira positiva ou negativa na aplicação de práticas pedagógicas direcionadas ao meio e/ou realidade que a escola vivencia?

Categoria 3: A formação pedagógica

- 7- De que formações o quadro de professores participa hoje no decorrer do ano letivo?
- 8- Há alguma formação específica para a realidade que a escola vive hoje?
- 9- Há alguma formação oferecida aos professores que auxilie no planejamento de práticas pedagógicas que pensem a realidade e o desenvolvimento local?

Categoria 4: As práticas pedagógicas e Desenvolvimento Local

- 10- As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola hoje, pensam o desenvolvimento da comunidade?
- 11- Na opinião de vocês, de que forma a escola poderia contribuir para o desenvolvimento local e a inversão do processo de migração campo/cidade?

Categoria 5: As práticas pedagógicas e a Educação do Campo

- 12- Na opinião de vocês, hoje, as práticas pedagógicas da escola estão mais voltadas ao campo ou a cidade?
- 13- Quais os benefícios que práticas pedagógicas voltadas ao campo trariam a comunidade escolar? (alunos do interior e da cidade)
- 14- Em relação a Escolas do Campo, qual o pensamento de vocês hoje.
- 15- Tem importância para a comunidade? A permanência da população na comunidade é influenciada pela existência ou não da escola?
- 16- Que outras políticas públicas deveriam existir para que a população permaneça nas áreas rurais?

APÊNDICE F – Questionário para Gestores

Em relação ao PPP da escola:

- 1- Fale um pouco da proposta pedagógica da escola? Você participou da construção da mesma?
- 2- Quem define o direcionamento que deve ser dado ao PPP? E de quanto em quanto tempo ele é atualizado?
- 3- De que forma é averiguado se os professores seguem uma linha de ações pedagógicas e se essas vão de encontro ao previsto no PPP?

Em relação a Formação Pedagógica:

- 4- Fale um pouco sobre a sua formação profissional e a relação desta com a área de gestão desta que é uma escola localizada na zona rural? Quais foram e são as principais dificuldades encontradas?
- 5- Busca-se ofertar formações continuadas aos profissionais em relação a realidade do entorno e proposta de ensino da escola?

Em relação ao bom funcionamento da escola e/ou para garantir que ela permaneça na comunidade.

- 6- Quais os principais desafios encontrados? Há dificuldades? Quais?
- 7- Há preocupação da comunidade em manter a escola ativa? De que forma manifestam isso?
- 8- A vinda dos alunos da área urbana beneficiou a escola em termos de recursos financeiros e humanos?
- 9- Em relação as estruturas de poder e de decisão, a equipe diretiva tem autonomia para determinadas decisões ou precisa de aval da SMEC?
- 10- Como foi assumir a gestão dessa escola? Conte um pouco desse processo: (Você foi indicada (o) ou participou de eleição?). Como a comunidade lhe recebeu?
- 11- Organização e apoio da Equipe. Como se dá a participação da equipe de profissionais. É uma equipe unida, aberta a novos desafios? Buscam desenvolver suas práticas de acordo com o previsto no PPP?

Desenvolvimento local:

12- Para você, o que é uma escola de qualidade, que pense a realidade local onde está inserida?

13- Qual é o envolvimento que existe da escola com a comunidade e da comunidade com a escola? A escola pensa a comunidade local através de suas práticas pedagógicas? Como?

14- As equipes diretivas, junto com a coordenação municipal de educação, pensam as escolas do interior como um recurso para promover o desenvolvimento da comunidade local? Se sim, como isso é demonstrado?

15- Ou as escolas estão apenas localizadas no interior e seguem a mesma filosofia de ensino das escolas localizadas na área urbana?

Políticas Públicas

16- Que políticas públicas, você, enquanto integrante de equipe diretiva, acha devem ser colocadas em prática para que a população permaneça no campo?

Educação do Campo:

17- Você acha que seria viável e importante que a escola se enquadrasse como escola do campo e/ou desenvolvesse práticas compatíveis com esta?

18- Que benefícios traria tanto para os alunos do campo como para os da cidade?

APÊNDICE G – Questionário para o Coordenador Municipal de Educação

1- Quais as principais dificuldades em manter as escolas localizadas no interior? O que a SMEC tem feito para conseguir superar essas dificuldades?

2- O PPP das escolas localizadas no interior, assim como as práticas pedagógicas são similares as da área urbana, no entanto os professores concordam e acham muito importante que as práticas fossem mais voltadas a área rural, dando oportunidade inclusive aos alunos que provem da área urbana para que possam vivenciar essas práticas diferenciadas. Qual o pensamento da SMEC nesse sentido?

3- Quanto a formação continuada dos professores. Há preocupação da SMEC em proporcionar formações em relação a realidade em que as escolas estão inseridas?

4- Como a SMEC busca pensar o desenvolvimento das comunidades onde as escolas estão localizadas? Há um plano de governo (políticas públicas) para isso, onde todas as secretarias estejam unidas de forma a incentivar a permanência no campo e possibilitar a vinda de novos moradores?

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Professores

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Escolas Municipais do interior do município de Cerro Largo:

Uma análise de seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Escolas Municipais do interior do município de Cerro Largo: Uma análise de seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas”.

Desenvolvida por Carla Inês Dillenburg, discente de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Cerro Largo, sob orientação da Professora Dr^a Louise de Lira Roedel Botelho.

O objetivo central do estudo é: Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, averiguando se há convergência entre ambos e se estes pensam o meio onde estão inseridos de forma a contribuir com o desenvolvimento local.

O convite a sua participação se deve ao fato de você atuar como professor em uma das escolas municipais do interior do município de Cerro Largo, considerando que todos os professores integrantes do quadro serão convidados. A sua participação é de suma importância para que se possa compreender as práticas pedagógicas aplicadas nas escolas participantes.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Salientamos que a sua participação na pesquisa poderá causar riscos relacionados com um estresse psicológico ou emocional e de não se sentir à vontade de colocar no decorrer dos grupos focais e observações sua forma de pensar e agir, assim como seus anseios. Caso os participantes venham apresentar alguns destes riscos, a pesquisadora se compromete a interromper a realização das entrevistas, observações e grupos focais. Os participantes serão informados que não precisarão responder as questões em que não se sentirem confortáveis, ou ainda a participação na pesquisa poderá

ser suspensão, e, se necessário serão efetuados encaminhamentos a profissionais especializados na área da psicologia ou psicoterapia. Poderão ainda ser agendadas conversas posteriores e individuais para que os mesmos possam se expressar de forma confortável.

A sua participação consistirá em ter uma de suas práticas pedagógicas observadas no período de dezembro de 2017 a março 2018 e participar de um grupo focal junto aos demais professores da escola onde atua, o grupo focal terá data e horário pré-agendados e acordados com os professores participantes. Após as observações e grupo focal, poderão ainda ser agendadas conversas para melhor esclarecimento de fatos observados e relatados que não tenham ficado esclarecidos.

O tempo de duração da observação irá variar de acordo com as práticas observadas e se dará no período de dezembro de 2017 a março 2018. O grupo focal ocorrerá no mês de dezembro 2017 e terá durabilidade de 1h, dependendo da participação e evolução das conversas. No decorrer das observações serão realizadas anotações e o grupo focal será gravado em forma de áudio e vídeo para que as informações dos mesmos possam ser transcritas posteriormente. As Transcrições serão apresentadas aos participantes para que os mesmos deem seu aval de concordância das informações prestadas.

Os encontros serão gravados somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Sendo que os resultados serão encaminhados para você por e-mail.

Os benefícios relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa consistem na reflexão sobre o processo formativo o que poderá contribuir para um repensar das práticas pedagógicas, a possível reestruturação das aulas e de desenvolvimento de novas políticas públicas. Após o término do estudo, será enviado e-mail aos participantes com relatório dos resultados encontrados, assim como, o trabalho será divulgado em eventos e publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Cerro Largo, _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o (a) pesquisador (a) responsável:

Tel.: (55 – 3359-1531) ou (55 – 98425-6676)

e-mail: carladillenburg@hotmail.com

Endereço para correspondência: Carla Inês Dillenburg, Rua coronel Jorge Frantz, 1041, centro, CEP 97.900-000, Cerro Largo – RS – Brasil.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel. e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Gestores e Coordenadores

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Escolas Municipais do interior do município de Cerro Largo:

Uma análise de seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Escolas Municipais do interior do município de Cerro Largo: Uma análise de seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas”.

Desenvolvida por Carla Inês Dillenburg, discente de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFS), Campus de Cerro Largo, sob orientação da Professora Dr^a Louise de Lira Roedel Botelho.

O objetivo central do estudo é: Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, averiguando se há convergência entre ambos e se estes pensam o meio onde estão inseridos de forma a contribuir com o desenvolvimento local.

O convite a sua participação se deve ao fato de você atuar como gestor de uma das escolas municipais do interior do município de Cerro Largo ou Coordenador Municipal de Educação, considerando que todos os gestores e coordenadores integrantes do quadro serão convidados. A sua participação é de suma importância para que se possa compreender as práticas pedagógicas aplicadas nas escolas participantes, suas políticas públicas e aspectos positivos/negativos que influenciam na gestão das mesmas.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Salientamos que a sua participação na pesquisa poderá causar riscos relacionados com um estresse

psicológico ou emocional e de não se sentirem a vontade de colocar no decorrer das entrevistas sua forma de pensar e agir, assim como seus anseios. Caso os participantes venham apresentar alguns destes riscos, a pesquisadora se compromete a interromper a realização das entrevistas. Os participantes serão informados que não precisarão responder as questões em que não se sentirem confortáveis, ou ainda a participação na pesquisa poderá ser suspensa, e, se necessário serão efetuados encaminhamentos a profissionais especializados na área da psicologia ou psicoterapia.

A sua participação consistirá em participar de uma entrevista. A entrevista será realizada entre os meses de dezembro de 2017 e março de 2018, em momento oportuno combinado anteriormente com você no espaço escolar ou Secretaria Municipal de Educação. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente trinta minutos. As respostas serão analisadas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terá acesso às mesmas a pesquisadora.

Os encontros serão gravados somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As Transcrições serão apresentadas aos participantes para que os mesmos deem seu aval de concordância das informações prestadas.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Sendo que os resultados serão encaminhados para você por e-mail.

Os benefícios relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa consistem na reflexão sobre o processo formativo o que poderá contribuir para um repensar das práticas pedagógicas, a possível reestruturação das aulas e de desenvolvimento de novas políticas públicas. Após o término do estudo, será enviado e-mail aos participantes com relatório dos resultados encontrados, assim como, o trabalho será divulgado em eventos e publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Cerro Largo, _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (55 – 3359-1531) ou (55 – 98425-6676)

e-mail: carladillenburg@hotmail.com

Endereço para correspondência: Carla Inês Dillenburg, Rua coronel Jorge Frantz, 1041, centro, CEP 97.900-000, Cerro Largo – RS – Brasil.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel. e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escolas do interior do município de Cerro Largo:

Uma análise dos seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas

Pesquisador: Carla Inês Dillenburg

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 78021617.7.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.442.517

Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO DO RESUMO:

“A presente pesquisa está intitulada por “Escolas do interior do município de Cerro Largo: Uma análise dos seus Projetos Político Pedagógicos e de suas Práticas Pedagógicas” com o objetivo de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, averiguando se há convergência entre ambos e se estes pensam o meio onde estão inseridos de forma a contribuir com o desenvolvimento local. Caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Sua amostra será composta por um total de vinte e oito participantes, entre coordenadores municipais de educação, gestores e professores de duas escolas municipais do interior do município de Cerro Largo. A coleta de dados se dará através de observação das práticas pedagógicas, entrevista juntos aos gestores das escolas e coordenadores municipais de educação e grupos focais juntos aos professores. A análise será de correlação entre os dados levantados, considerando as três dimensões propostas por André (1995) encontrando semelhanças e diferenças entre o

Projeto Político Pedagógico das escolas parceiras, suas práticas pedagógicas, realidade do entorno das crianças, políticas públicas que envolvem o sistema de ensino e a relação entre o desenvolvimento social e a presença dessas escolas nas comunidades, gerando categorias, seguindo com o agrupamento das mesmas e, por terceiro e último, a verificação dos dados, buscando novos dados se julgar necessário para que haja a compreensão da existência ou não de articulação entre o PPP das escolas e suas práticas pedagógicas. O resultado esperado é de que as práticas pedagógicas das escolas contemplem o previsto no PPP, assim como a realidade local e o Desenvolvimento Social, podendo servir de subsídio aos coordenadores para elaboração de novas políticas públicas, auxiliar na tomada de decisões dos gestores e reflexão das práticas pedagógicas por parte dos professores. Após o término do estudo, será enviado e-mail aos participantes com relatório dos resultados encontrados, assim como, o trabalho será divulgado em eventos e publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO HIPÓTESE:

“Não se aplica”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequada.

TRANSCRIÇÃO OBJETIVO PRIMÁRIO:

“Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas de duas escolas municipais do interior de Cerro Largo, averiguando se há convergência entre ambos e se estes pensam o meio onde estão inseridos de forma a contribuir com o desenvolvimento local.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

TRANSCRIÇÃO OBJETIVO SECUNDÁRIO:

“-Conhecer a base curricular e práticas pedagógicas das escolas do interior através do Projeto

Político Pedagógico;

Comparar a base curricular das escolas do interior do município de Cerro Largo com a proposta da Educação do Campo enquanto promotora da emancipação humana dos sujeitos envolvidos;

Analisar a articulação entre o PPP das escolas parceiras, as práticas pedagógicas e sua realidade social;

Avaliar de que forma as escolas contribuem para o desenvolvimento local.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO – Riscos:

“A participação na pesquisa poderá causar riscos aos coordenadores, gestores e professores relacionados com um estresse psicológico ou emocional e de não se sentirem a vontade de colocar no decorrer dos grupos focais, observações e entrevistas sua forma de pensar e agir, assim como seus anseios. Caso os participantes venham apresentar alguns destes riscos, a pesquisadora se compromete a interromper a realização das entrevistas, observações e grupos focais. Os participantes serão informados que não precisarão responder as questões em que não se sentirem confortáveis, ou ainda a participação na pesquisa poderá ser suspensa, e, se necessário serão efetuados encaminhamentos a profissionais especializados na área da psicologia ou psicoterapia. Poderão ainda, ser agendadas conversas posteriores e individuais para que os mesmos possam se expressar de forma confortável.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

TRANSCRIÇÃO - Benefícios:

“Os benefícios consistem na reflexão sobre o processo formativo o que poderá contribuir para um repensar das práticas pedagógicas, a possível reestruturação das aulas e de desenvolvimento de novas políticas públicas. Após o término do estudo, será enviado e-mail aos participantes com relatório dos resultados encontrados, assim como, o trabalho será divulgado em eventos e publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**DESENHO: TRANSCRIÇÃO**

“A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo estudo de caso.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

METODOLOGIA PROPOSTA: TRANSCRIÇÃO

“A metodologia adotada se pauta na pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, considerando que: 1) a pesquisa qualitativa “visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, através da análise de experiências individuais e grupais, exame de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, assim como da investigação de documentos ou traços semelhantes de experiências e integrações (FLICK, 2009); 2) O estudo de caso, por sua vez investiga um fenômeno considerando seu contexto, ou seja, realiza uma análise sob a conjuntura real (YIN, 2015). Segundo Hartley (2004, p. 323), o estudo de caso objetiva “fornecer uma análise do contexto e processos que iluminam as questões teóricas que estão sendo estudadas” e, desse modo, trata-se de uma atividade heterogênea. Para Creswell (2007), o estudo de caso caracteriza-se pela profundidade da investigação. A aproximação do tema se deu através de pesquisa bibliográfica. Para tanto foram consultados artigos científicos de revistas especializadas que tratam do assunto, como Educação em revista, Educação e Realidade, Educar em Revista, Revista Brasileira de Educação e Educação e Pesquisa. Apontados os resultados da pesquisa bibliográfica, reforça-se a curiosidade em definir em qual cenário se encontram as escolas localizadas no interior de Cerro Largo. Neste sentido, busca-se levantar dados que ajudem a compreender se o caminho que essas escolas percorrem através de suas práticas pedagógicas vai de encontro ao que se propõem para as escolas do Campo e se o PPP, documento que rege as escolas condiz com essa proposta ou se o PPP segue uma linha de ensino urbano e as escolas desenvolvem suas práticas conforme o previsto neste. Para a compreensão das práticas pedagógicas foram selecionadas para esta pesquisa, as duas escolas municipais localizadas no interior do município de Cerro Largo com turno integral e com mais de 50 alunos matriculados, ficando excluídas as duas demais escolas

existentes pelo fato de já estarem em processo de encerramento de suas atividades. Seleccionadas as escolas, fazem parte da amostra todos os professores que nesta atuam (Ed. Infantil aos Anos Finais do Ens. Fund.), seus gestores e coordenadores municipais de educação. Definidas as escolas e os participantes da pesquisa, serão realizadas observações de aulas, projetos e eventos no decorrer do período proposto no cronograma da pesquisa, dos quais serão feitos apontamentos das dinâmicas, vocabulários, exemplificações, envolvimento da comunidade na escola, assim como envolvimento da escola na comunidade. Feitas as observações, partir-se-á para os grupos focais com os professores de cada escola de forma que se possa conversar com os mesmos e compreender as ações e seus propósitos. Terminados os grupos focais, a etapa que segue é a das entrevistas com os gestores e coordenadores (respectivamente), onde as perguntas serão direcionadas a gestão das escolas, considerando os aspectos positivos e negativos que influenciam esse processo, assim como, serão feitas perguntas direcionadas as categorias levantadas no decorrer das observações e grupos focais. As observações e grupos focais junto aos professores, assim como a entrevista junto aos gestores irão acontecer no espaço escolar, já as entrevistas com os coordenadores municipais de educação ocorrerão junto a secretaria Municipal de Educação, com horário a ser agendado. Os resultados serão apresentados aos participantes por envio de e-mail e posterior a defesa estes serão publicados em eventos e revistas. A relevância do estudo se dá na busca de uma educação formal que seja organizada, contextualizada e ajustada ao contexto do meio rural, sendo base para o desenvolvimento educacional e social local, considerando que uma formação escolar ajustada às condições das crianças, jovens e adultos do campo é um fator primordial para a formação da autoestima e satisfação de sua condição cultural, social e econômica, o que promove o desenvolvimento social.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequados.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO:

TRANSCRIÇÃO CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

- 1 - Todas as escolas municipais localizadas no interior do município de Cerro Largo;
- 2 - Todos os professores atuantes nas escolas participantes;
- 3 - Todos os gestores das escolas participantes;

4 - Todos os Coordenadores Municipais de Educação.

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequados.

TRANSCRIÇÃO CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:

1- Escolas com menos de 50 alunos e com encerramento de suas atividades previsto para o final do ano letivo de 2017.

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequados.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: TRANSCRIÇÃO

“Para a análise serão focadas três dimensões, com base nas orientações metodológicas de André (1995, p.42): a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Ainda conforme André (1995, p.42), “essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar”. A dimensão institucional ou organizacional, conforme André (1995, p.42) “envolve os aspectos referentes a prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais”, ou seja, todos os aspectos que influenciam no bom funcionamento da instituição. A dimensão instrucional ou pedagógica, abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professores e alunos e as formas de avaliar o ensino aprendizagem. (ANDRÉ, 1995, p.43) André especifica ainda que a dimensão sociopolítica/cultural, se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e os valores presentes na sociedade. (ANDRÉ, 1995, p.44) Assim, através das conversas informais, entrevistas, grupos focais e análise de documentos será feita análise de correlação entre os dados levantados, considerando as três dimensões propostas por André (1995) encontrando semelhanças e diferenças entre o PPP das escolas parceiras, suas práticas

pedagógicas, realidade do entorno das crianças, políticas públicas que envolvem o sistema de ensino e a relação entre o desenvolvimento social e a presença dessas escolas nas comunidades, gerando categorias, seguindo com o agrupamento das mesmas e, por terceiro e último, a verificação dos dados, buscando novos dados se julgar necessário para que haja a compreensão da existência ou não de articulação entre o PPP das escolas e suas práticas pedagógicas.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequada.

Desfecho Primário:

“O principal resultado esperado é que este estudo possa servir de subsídio para a elaboração de novas políticas públicas, auxiliar na tomada de decisões e reflexão das práticas pedagógicas.”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

Desfecho Secundário:

“Não se aplica”

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

FOLHA DE ROSTO

COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequada.

TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequados.

QUESTIONÁRIOS
COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequados.

TCLE PROFESSORES
COMENTÁRIOS DO
RELATOR:

Adequado.

TCLE COORDENADORES E GESTORES
COMENTÁRIOS DO RELATOR:

Adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa.

Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

4. Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do

CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.

2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.

2. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento (a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICA do S_DO_PROJETO_1002990.pdf	12/12/2017 08:55:55		Aceito
Outros	Carta_de_Pendencia_versao_3.docx	12/12/2017 08:51:52	Carla Inês Dillenburg	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Carla_CEP_ultimo.docx	12/12/2017 08:41:34	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Carta_de_Pendencia_2_modifica do.doc x	16/11/2017 10:31:43	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Declaracao_de_Ciencia_e_Conc ordanci a_Prefeitura_Municipal.pdf	16/11/2017 10:24:16	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Declaracao_de_Ciencia_e_Conc ordanci a_Secretaria_Municipal_de_Edu cacao.p df	16/11/2017 10:17:19	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	TCLE_Coordenadores_e_Gestor es_mo dificado.doc	16/11/2017 10:10:19	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	TCLE_Professores_modificado_ 2.doc	16/11/2017 10:09:07	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Carta_pendencias.doc	27/10/2017 10:05:29	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_para_os_ Coorde nadores_Municipais_de_Educaca o.docx	29/09/2017 10:09:27	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_para_os_ Gstore s.docx	29/09/2017 10:07:47	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevista_para_Prof essore s.docx	29/09/2017 10:06:28	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Declaracao_de_Ciencia_Dom_Pe dro.pdf	29/09/2017 09:23:21	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Outros	Declaracao_Sao_Francisco.pdf	29/09/2017 09:22:48	Carla Inês Dillenburg	Aceito
TCLE / Termos	TCLE_Coordenadores_e_Gestor	29/09/2017	Carla Inês Dillenburg	Aceito

de Assentimento /	es.doc	09:21:14		
Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenadores_e_Gestor es.doc	29/09/2017 09:21:14	Carla Inês Dillenburg	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/09/2017 09:19:33	Carla Inês Dillenburg	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Chapeco, 15 de dezembro de 2017

Assinado por:

Valéria Silvana Faganello Madureira
(Coordenador)