



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
ESPECIALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - SABERES DA TERRA

FRANCISCA DE FÁTIMA MOREIRA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO
DA CAMINHADA DA ESCOLA SANTA RITA, NO ASSENTAMENTO VIDA NOVA,
EM CANINDÉ - CEARÁ**

FORTALEZA - CE

2014

FRANCISCA DE FÁTIMA MOREIRA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
CONSTRUÇÃO DA CAMINHADA DA ESCOLA SANTA RITA, NO
ASSENTAMENTO VIDA NOVA, EM CANINDÉ - CEARÁ**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação do Campo, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof.^a Dra Maria José Barbosa

**FORTALEZA
2014**

FRANCISCA DE FÁTIMA MOREIRA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
CONSTRUÇÃO DA CAMINHADA DA ESCOLA SANTA RITA, NO
ASSENTAMENTO VIDA NOVA, EM CANINDÉ - CEARÁ**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria José Barbosa

Aprovada em ___/___ 2014

BANCA EXAMINADORA

Examinador(a) 1

Examinador(a) 2

Prof.^a Dr.^a Maria José Barbosa
Orientadora

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada por uma equipe de três estudantes do Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal do Ceará, tendo como tema, a educação do campo e o projeto político pedagógico e, como espaço investigado, a Escola de Ensino Fundamental Santa Rita, localizada no assentamento de reforma agrária Vida Nova, em Canindé, Ceará. Destacamos como referencial teórico, adotado na pesquisa, o paradigma da educação do campo; as reflexões teóricas sobre projeto político pedagógico e a legislação educacional de nosso país, sobretudo a que regulamenta a educação do campo no Brasil e no estado do Ceará. A metodologia adotada pode ser resumida em quatro grandes passos: a consulta bibliográfica e documental; a realização de uma oficina com os diferentes sujeitos da escola e do assentamento; a realização de uma segunda oficina, desta vez, com os estudantes da escola, como forma de trabalhar o eixo temático “cidadania, organização social e políticas públicas, eixo esse sendo parte integrante da proposta pedagógica do Programa ProJovem Campo, programa esse, tido por nós, como referência metodológica da educação do campo; e, por último, a aplicação de dois questionários com as pessoas do lugar onde se deu a pesquisa, sobre as políticas públicas existentes no assentamento. Como principais resultados da pesquisa destacamos: a troca de conhecimentos entre a equipe que realizou a pesquisa e os sujeitos da escola e da comunidade, sobre a educação do campo; as constatações obtidas sobre a escola e sua proposta pedagógica, bem como da realidade do assentamento, através dos momentos de diálogos, estudo e investigação; a construção coletiva com os próprios sujeitos de referências teóricas e metodológicas para a implementação da educação do campo no assentamento Vida Nova. A principal constatação foi a de que, mesmo sendo garantido o acesso a educação básica no assentamento, da educação infantil ao ensino médio, não há a qualidade necessária, seja por falta de investimentos, no caso da infraestrutura necessária, da escola, seja pela ausência de um trabalho pedagógico numa perspectiva da educação do campo. Concluímos o presente trabalho destacando, diante dos achados, dois desafios postos aos sujeitos da escola e da comunidade: um deles é a luta pela garantia das condições físicas e materiais da escola e, o segundo, consiste na continuidade da reformulação do projeto político pedagógico assumida pelos próprios sujeitos, à luz do paradigma da educação do campo, garantindo sua efetivação, dando continuidade ao trabalho iniciado com a realização da presente pesquisa.

Palavras-chave: Projeto político pedagógico. Educação do campo. ProJovem Campo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUAL CAMPO E QUAL EDUCAÇÃO?.....	09
2. 1. O campo e os dois projetos em disputa: Agronegócio x Reforma Agrária.....	09
2.2. O paradigma da educação do campo.....	10
3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJovem	
CAMPO.....	13
3.1. Caracterização do ProJovem Campo.....	14
4 OCUPANDO E CONQUISTANDO A TERRA E A ESCOLA.....	17
4.1. O assentamento Vida Nova.....	17
4.2. A Escola de Ensino Fundamental Santa Rita.....	20
5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SANTA RITA:	
ESTUDANDO, PRATICANDO E CONSTRUINDO REFERÊNCIAS TEÓRICO-	
METODOLÓGICAS PARA UMA NOVA PRÁTICA, À LUZ DA EDUCAÇÃO DO	
CAMPO.....	22
5.1 Conhecendo o projeto político pedagógico da escola Santa Rita.....	22
5.2 Estudando e refletindo sobre a prática educativa da escola com os sujeitos: construção de	
referências teórico-metodológicas para a implementação da educação do campo na escola	
Santa Rita.....	24
5.3 Modificando a prática educativa: o trabalho com o eixo temático “Cidadania, Organização	
Social e Políticas Públicas”.....	28
5.4 Contribuições das políticas públicas para a permanência das pessoas no campo: um	
retrato da realidade do assentamento Vida Nova, em Canindé, Ceará.....	32
5.5 Contribuições das políticas públicas para a permanência das pessoas no assentamento	
Vida Nova.....	34
5.6 Outras reflexões, a título de conclusão.....	36
CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Comparativo entre a educação que temos e a educação que queremos.....	25
Quadro 02- Contribuição das políticas públicas desenvolvidas no assentamento para a permanência das pessoas no campo	27

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Amostra da qualidade das políticas públicas existentes no assentamento	30
Gráfico 02 – Contribuição das políticas existentes no assentamento para a permanência das pessoas no campo	32

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo, bastante debatida e estudada na atualidade, tem como gênese as práticas e reflexões dos movimentos sociais do campo, hoje aderida por diferentes segmentos como estudiosos e instituições educacionais e, até mesmo pelo poder público em suas diferentes esferas. As reflexões e estudos realizados, seja por qual for o segmento, sempre convergem nas dificuldades de sua efetivação devidas a diferentes fatores.

Se há dificuldades na implementação da educação no meio urbano, no meio rural essas dificuldades aparecem com maior evidência, acrescidas de outras tantas dificuldades próprias do campo. Além dos problemas de ordem pedagógica e de infra estrutura, o campo apresenta muitos outros problemas de ordem política, econômica, social e cultural tendo tudo isso uma relação direta com a educação do campo.

Partindo da inquietação de qual educação está sendo implementada no meio rural e da necessidade da identificação dos desafios para a implementação da educação do campo, em especial na Escola de Ensino Fundamental Santa Rita, localizada no Assentamento Vida Nova, em Canindé, Ceará, a presente pesquisa tem como título “Educação do Campo e Projeto Político Pedagógico: construção da caminhada na Escola Santa Rita, do Assentamento Vida Nova, em Canindé Ceará”. Um trabalho demandado como pré-requisito para conclusão do curso de especialização em Educação do Campo, da Universidade Federal do Ceará.

Não temos a pretensão de indicar o que está certo ou errado no projeto político pedagógico e nas práticas educativas da escola e, nem muito menos, de darmos uma receita de como implementar a educação do campo. Nossa intenção é tão somente, conjuntamente com os sujeitos da escola, estudar sobre a educação do campo e à luz de seus fundamentos refletirmos sobre sua implementação na escola.

O referencial teórico por nós adotado é o próprio paradigma da educação do campo, tendo como referência a proposta pedagógica do ProJovem Campo (Saberes da Terra), com ênfase no eito temático “Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas”. Utilizaremos também, como referencial teórico, as reflexões a cerca do projeto político pedagógico e da legislação educacional brasileira, em especial a que regulamenta a educação do campo.

Através desse embasamento pretende-se discutir e analisar, com os sujeitos da escola, os desafios postos para a implementação da educação do campo, considerando o que está posto no projeto político pedagógico da escola e a própria prática pedagógica cotidiana da instituição escolar em questão.

Os procedimentos metodológicos constaram basicamente do estudo bibliográfico

acerca da temática, consulta a documentos da escola e da comunidade; reunião com o corpo docente, realização de uma oficina com os diferentes sujeitos da escola e representação da comunidade e o desenvolvimento do eixo temático proposto, com o corpo discente, educadores e comunidade, o que resultou na realização de uma pesquisa sobre as políticas públicas na comunidade, realizada por estudantes da escola.

A presente pesquisa é um trabalho realizado por uma equipe de três pessoas que, embora planejada e executada coletivamente cada um de seus passos, nos dividimos na coordenação de cada uma das atividades realizadas. A oficina com a comunidade escolar foi conduzida por Francisco Erivando Barbosa de Sousa; a oficina de desenvolvimento do eixo temático com os estudantes foi coordenada por Antônio Wellington Tavares Ferreira e a pesquisa, resultante dessa última oficina, foi coordenada por Francisca de Fátima Moreira de Souza. Dessa forma, além dos capítulos construídos coletivamente trazemos, no final do presente trabalho, a visão de cada membro da equipe sobre uma das atividades realizadas, através de um relatório individual.

Considerando a realidade da educação do campo, o presente trabalho apresenta uma relevância social pelo fato de proporcionar, com sua realização, além da reflexão sobre a educação que temos apontar possibilidades para uma educação possível envolvendo toda a comunidade escolar. Destacamos como relevância acadêmica as contribuições teóricas e metodológicas utilizadas no presente trabalho e, para os membros da equipe que conduziu a pesquisa, a apropriação de maiores conhecimentos da realidade onde estão inseridos profissionalmente e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento de suas práticas educativas.

O presente trabalho tem como estrutura esta introdução, onde damos uma visão panorâmica e resumida do trabalho; o primeiro capítulo, onde discutimos o paradigma da educação do campo e o conceito de campo; o segundo capítulo, onde situamos a institucionalização da educação do campo e o programa ProJovem Campo; seguidos do terceiro capítulo quando apresentamos a escola e o assentamento onde ela fica situada; do quarto capítulo, no qual detalhamos os resultados obtidos com a pesquisa realizada e, por fim, dos relatórios individuais dos componentes da equipe.

Esperamos com essa investigação se somar ao conjunto de trabalhos acadêmicos da educação do campo, apresentando um estudo em particular da temática e, assim, contribuir para a criação de políticas públicas e até mesmo para aprofundamentos posteriores do objeto investigado.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUAL CAMPO E QUAL EDUCAÇÃO?

2. 1. O campo e os dois projetos em disputa: Agronegócio x Reforma Agrária

A sociedade brasileira avançou no último século a partir de uma concepção de desenvolvimento urbano industrial, que associa o campo ao passado, como realidade a ser superada. Essa visão dicotomizada que associa cidade a progresso e campo a atraso tem sido alimentada por uma postura de gestão das políticas públicas que são predominantemente urbanizadas pouco contemplando a população camponesa, para a qual a única saída possível encontra-se na migração para os centros urbanos.

Contudo, a história tem nos mostrado que essa lógica de desenvolvimento não traz justiça social. As cidades esgotaram-se como única via capaz de abrigar a todos. E o campo resiste como modo de vida. Acreditamos que o futuro da sociedade brasileira depende da construção de outra relação entre campo e cidade, que supere o antagonismo e instaure a complementaridade entre esses dois modos de vida. É preciso que o campo tenha uma maior atenção por parte dos gestores públicos, assegurando os direitos de suas populações e investindo no seu desenvolvimento.

Para isso acontecer é preciso rever o termo *campo*, que sobretudo na última década, com a discussão da educação do campo e a luta dos movimentos sociais passou a reivindicar nova compreensão, definido por Caldart, como:

[...] o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. (CALDART, 2008, p. 74).

É nessa perspectiva da compreensão de campo que se deve pensar o seu desenvolvimento. Porém, esbarramos noutra questão que precisa ser esclarecida: o momento atual do campo brasileiro está marcado pela disputa entre dois projetos. Se por um lado afirmamos o campo como lugar da vida, da produção de alimentos, do território camponês; por outro, avança em larga velocidade outro projeto, antagônico a este, o agronegócio, nova expressão da agricultura capitalista sob o controle do capital financeiro internacional, que estabelece o campo brasileiro como lugar de produção de lucro; da monocultura para exportação; baseada no uso de alta tecnologia; de grandes áreas de terras; com reduzida mão-de-obra; excessivo uso de agrotóxicos; na manipulação genética; na privatização das sementes transgênicas; e na padronização dos alimentos.

O avanço desse projeto tem produzido uma maior concentração da terra e apropriação e degradação dos recursos naturais e energéticos; aumentado a pobreza no campo; a degradação da qualidade de vida; e as desigualdades sociais, acirrando os conflitos no campo e a resistência camponesa nos seus mais variados contextos: no campo dos sem-terra, dos pequenos agricultores, dos quilombolas, dos indígenas, dos pescadores, dos ribeirinhos, dos seringueiros e de tantos outros, que precisam da terra, das matas, das águas e da natureza, de modo geral, para continuar existindo.

Se os recursos naturais são indispensáveis para a vida no campo; a sua preservação é fundamental a vida de todos, do campo e da cidade e em todas as partes do planeta. A democratização da posse e o uso sustentável dos recursos naturais, voltados para a reprodução da vida são incompatíveis com o agronegócio e com a lógica capitalista.

Nesse sentido, é urgente a defesa de uma reforma agrária como espaço de participação popular, formação política e desenvolvimento do projeto popular para agricultura camponesa, que busque a soberania alimentar e a sustentabilidade ambiental, com tecnologias apropriadas à realidade do semiárido e com políticas públicas que desenvolvam o território camponês nos seus mais variados aspectos. Uma reforma agrária popular, que articule democratização da terra com democratização do ensino desde a educação infantil até o ensino superior; que descentralize as instalações da agroindústria no campo em forma de cooperativas; que promova uma mudança na matriz tecnológica, substituindo a agricultura química pela agroecologia; que valorize a cultura do campo e garanta um sistema de comunicação, que divulgue os seus valores e as suas manifestações culturais.

Para construir uma sociedade acolhedora, onde a vida tenha centralidade e haja lugar para todos, é necessário que se ampliem os direitos sociais, sem nenhuma discriminação de gênero, classe, etnia, cor, credo ou orientação sexual. E que o conhecimento, as ciências, as tecnologias, as artes, o trabalho humano sejam produtores de mais vida para todos e não de lucro para poucos. Nessa perspectiva, desenvolvimento não se restringe a crescimento econômico, mas a qualidade de vida.

Nesse campo, a educação desempenha um papel importante, que somente se realiza integrada com as diversas dimensões da vida: a cultura, a arte, a tecnologia, as ciências, a produção, a saúde, as relações humanas.

2.2. O paradigma da educação do campo

A definição de campo anteriormente apresentada precede a discussão da educação do

campo, do contrário corremos o risco de lhe confundirmos com a educação rural, desconsiderando os fatores políticos, econômicos e sociais que envolvem o campo. Caldart (2008) confirma essa compreensão quando aponta para a necessidade de discutirmos a educação do campo na tríade: **campo, políticas públicas e educação**, sem a qual caímos em uma tendência comum sobre o tema que é a de tirar a especificidade dos povos do campo; tirar o caráter de política pública para o desenvolvimento do campo e restringir-se ao aspecto pedagógico. (CALDART, 2008, p. 70).

Um novo projeto de desenvolvimento do campo exige um novo projeto de educação. A concepção de Educação do Campo vem sendo forjada nesse movimento, relacionada com a construção de um projeto popular para a agricultura brasileira, articulado a um novo projeto de nação soberana e justa. Tarefa que também implica trabalhar um imaginário de valorização do campo e de recuperação da autoestima, muitas vezes roubada, de quem vive e trabalha nele, buscando a superação da antinomia campo-cidade, que é própria da sociedade capitalista. É este desafio que nos leva a participar da construção da educação do campo.

Construção essa que se expressa em duas frentes: de um lado a defesa do pleno direito à educação para as populações camponesas, garantindo o que prescreve a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao instituírem a educação como direito de todos; e, por outro, a afirmação de uma nova concepção de educação de qualidade dotada de princípios e valores humanistas e socialistas, reconhecedora das especificidades do campo e promotora do seu desenvolvimento, a Educação do Campo.

Uma educação construída a partir de seus sujeitos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas especificidades; nas trajetórias de lutas de suas organizações; vinculada aos interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses. Para além de uma educação contextualizada, trata-se de um projeto de formação do homem e da mulher do campo, nos seus diversos contextos, e de um projeto de desenvolvimento do território camponês.

Historicamente, nasce da negação do direito à educação e de políticas públicas nessa área para a população camponesa, tendo como marco o I Encontro Nacional dos Educadores(as) da Reforma Agrária - I ENERA, em 1997, que culminou na formação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo formada, inicialmente, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, Universidade de Brasília - UnB, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, organizadores da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, quando se anuncia a Educação do Campo, tal qual aqui concebemos.

A essa Conferência seguiram-se diversas lutas dos movimentos sociais camponeses, que possibilitaram conquistas e realizações importantes no âmbito das políticas públicas, trataremos no capítulo seguinte

Dessa construção histórica, ao mesmo tempo em que avança a concretização dos direitos, avança também a consolidação de uma concepção de Educação do Campo, que se singulariza fundamentalmente pela centralidade que ocupam o homem e a mulher do campo como sujeitos dessa educação.

Situamos, portanto, a educação do campo como processo de formação humana e desse modo um processo que envolve toda a vida do ser, dos de menos aos de mais idade. Esse processo de formação dos sujeitos é intimamente ligado com o processo de transformação social e de construção de um projeto de homem e mulher; de campo e de sociedade.

3 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROJovem CAMPO

Estamos chamando de institucionalização da educação do campo o conjunto de normatizações e ações desenvolvidas pelo Estado, através de seu sistema oficial de educação, regulamentando e implementando leis, políticas e ações educacionais que podem ser caracterizadas como educação do campo. Faremos um esforço de, mesmo que brevemente, resgatá-las situando-as cronologicamente.

Após anos de vivências, discussões e lutas dos movimentos sociais pela educação do campo, o Estado brasileiro, através de seus órgãos educacionais, nos diferentes entes, tem absorvido algumas das reivindicações da educação do campo, esta estando hoje presente na pauta das políticas e programas educacionais e até mesmo nas estruturas dos órgãos educacionais, como no Ministério da Educação – MEC; secretarias de estado da educação e secretarias municipais de educação.

A educação do campo passou a ter uma evidência nacionalmente a partir da realização do I ENERA, realizado pelo MST numa parceria com a UnB e a UNESCO, em Brasília, no ano de 1997. Nesse encontro foi concebida a proposta original do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, no ano seguinte sendo implantado, embora com alterações, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. Em 2010 esse programa passou a ser regulamentado pelo Decreto de N° 7.352, de 04 de novembro de 2010 que também dispõe sobre a política de educação do campo.

No ano seguinte, e ainda como resultado do I ENERA, de acordo com (CALDART, 2002, p.28), foi constituindo um movimento bem maior pela educação do campo, o que foi chamado de Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, posteriormente absorvendo outros movimentos sociais do campo e universidades e realizando duas conferências nacionais sobre a educação do campo, nos anos de 1998 e 2004. O movimento pela educação do campo passa a ganhar mais força vai pautando com o Estado a intensificação da institucionalização da educação do campo.

No plano jurídico, vai sendo constituído um marco legal para a Educação do Campo, expresso, sobretudo, em resoluções do Conselho Nacional e de alguns conselhos estaduais de educação, como o caso do conselho do estado do Ceará. Entre esses pareceres e resoluções destacamos o parecer CNE/CEB n° 36/2001 e a resolução CNE/CEB n° 01/2002, que instituem Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o parecer CNE/CEB n° 23/2007 e resolução CNE/CEB n° 02, de 28 de abril de 2008, que institui

Diretrizes Complementares para a Educação do Campo; e o a resolução CEE nº 426/2008, que regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará.

Essas resoluções encontram bases legais na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de nº 9.394/96, que reconhece a diversidades e singularidades da educação escolar no meio rural, quando em seus artigos 23, 26 e 28, trata tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas.

Além dos elementos já citados e que constituem a institucionalização da educação do campo, podemos citar outros de forma resumida abaixo:

- a) a instituição pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, além das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 institui o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SECAD, 2004).
- b) criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD no âmbito do Ministério da Educação, dentro dessa secretaria sendo criada a Coordenação Geral da Educação do Campo.
- c) criação do Procampo. Um programa de apoio a formação superior de educadores em educação do campo, que apóia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais, habilitando profissionais por área do conhecimento e não apenas por disciplinas.
- d) criação do Programa Escola Ativa, que mesmo indo na contramão dos movimentos sociais do campo, por basear-se em uma política do Banco Mundial desenvolvida em outros países, se pretendia melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multiseriadas nas escolas do campo.
- e) criação do ProJovem Campo – Saberes da Terra que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, com uma proposta pedagógica construída a partir das experiências dos movimentos sociais, adotando um currículo integrado e a pedagogia da alternância. O que daremos um destaque maior por esse programa ser uma referência da presente pesquisa.

3.1. Caracterização do ProJovem Campo

O desenho pedagógico do Saberes da Terra, embora concebido para um público específico: jovens do meio rural da faixa etária de 18 à 29 anos de idade, apresenta um currículo que atende a realidade e necessidade do campo para outros níveis e modalidades da educação. A característica marcante do Saberes da Terra é que seu currículo é integrado.

O currículo integrado é compreendido como um processo que articula os saberes científicos aos saberes populares, portanto, um diálogo de diferentes ciências entre si e destas com os saberes dos sujeitos, num movimento de mão dupla em que se trabalha com a ciência e com a realidade, objetivando-se como síntese a produção de novos saberes que permitam o retorno à ciência e à realidade na perspectiva da transformação.(BRASIL, MEC, 2008, p. 13 e 14).

Essa integração curricular ocorre através do desenvolvimento de eixos temáticos. Um dos eixos, Agricultura Familiar e Sustentabilidade, é a temática central que busca articular, integrar os outros cinco (agricultura familiar: cultura, identidade, etnia e gênero; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial). Para efeito da presente pesquisa, elegemos como prioritário a ser desenvolvido com a escola Santa Rita o eixo temático “Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas.

Cada eixo temático contempla todas as etapas metodológicas, tempos e espaços educativos presentes na proposta do Saberes da Terra, processo esse chamado de percurso formativo.

Esse percurso formativo permite que o eixo temático proposto, assim como os demais eixos, seja desenvolvido nos diferentes tempos educativos (tempo escola e tempo comunidade) em passos metodológicos denominado de componentes do percurso formativo.

O tempo escola compreende o período em que os educandos estão em sala de aula para o desenvolvimento dos componentes curriculares e demais ações pedagógicas, enquanto o tempo comunidade é o período em que os educandos retornam as suas comunidades de origem onde desenvolvem atividades dirigidas demandadas a partir do que foi trabalhado no tempo escola.

Os componentes do percurso formativo são: Plano de Pesquisa; Círculos de Diálogos e Partilha de Saberes. Cada componente apresenta os seguintes significados e passos respectivamente:

- a) Plano de Pesquisa. Objetiva conhecer sistematicamente a realidade vivenciada cotidianamente pelos sujeitos educativos, a fim de produzir novos saberes sobre o campo e suas populações. Os passos para a realização desse elemento são: definição das questões de pesquisa, organização da pesquisa e realização da pesquisa.

- b) Círculos de Diálogos. Este é composto de Jornadas Pedagógicas e Partilha de Saberes. Ao final de cada Jornada Pedagógica são apresentadas atividades de *Sínteses Provisórias*, que representam momentos de avaliação dos processos vividos e dos resultados obtidos. o que definirá a
- c) Partilha de Saberes. Diálogo entre os sujeitos envolvidos, a fim de compartilhar os saberes construídos e potencializar a melhoria da qualidade nas relações sociais e produtivas no campo.

O eixo temático proposto apresenta como perspectiva, de acordo com a formulação original do próprio material oficial do Programa ProJovem Campo:

Na análise das políticas públicas implantadas e implementadas para o campo brasileiro, possamos compreender o campo como espaço formado por diferentes contextos econômicos, políticos e sociais, que exigem políticas econômicas e sociais diversas para o atendimento de suas necessidades. Possamos compreender também como o homem e a mulher do campo como sujeitos políticos que participam das formulações, das críticas, reflexões e lutas por políticas públicas estruturadas para o desenvolvimento sustentável, que assegurem a expansão e o fortalecimento da agricultura familiar. (MEC, 2008, p. 52).

Nesse sentido, o contexto político, econômico, social e cultural constitui-se objeto do conhecimento, as pessoas tornando-se sujeitos do processo, capazes de ler e intervir na realidade. Daí, a importância da constituição de organizações sociais capazes de constituírem-se em sujeitos coletivos na luta pela reivindicação de políticas públicas.

4 OCUPANDO E CONQUISTANDO A TERRA E A ESCOLA

4.1. O assentamento Vida Nova

O assentamento Vida Nova está situado no município de Canindé - Ceará à 16 quilômetros da sede do município de Canindé e a 34 do município de Aratuba, uma das conquistas da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Estado do Ceará, através da sua organização, força e determinação na luta pelo acesso à terra, assim como pela sua democratização e implementação da reforma agrária.

Em um artigo sobre o MST do estado do Ceará, intitulado “MST – Ceará, 20 Anos de Marchas” Alencar e Diniz, 2010, desenvolvem uma narrativa relacionando a conquista dos assentamentos de reforma agrária com a história de lutas e resistências a um modelo de exclusão e expropriação imposto pelas elites que dominam o nosso país desde a chegada dos portugueses ao Brasil, trazendo exemplos de lutas como: a Confederação dos Kariris (1683-1713), nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí que se organizaram para derrotar os colonizadores portugueses; Caldeirão, no Crato (1930-1938), no antigo sítio Serra Dantas, onde os trabalhadores se uniram em torno do beato José Lourenço, discípulo de Padre Cícero, quando centenas de camponeses retirantes da seca romperam todas as formas de relações com os latifundiários e criaram, inspirados nas experiências bíblicas do povo de Deus, uma comunidade de resistência, que foi massacrada em 1938 pelas tropas da polícia do Ceará. (ALENCAR e DINIZ, p. 134, 2010).

Os autores continuam sua narrativa destacando alguns aspectos da luta pela terra no Ceará, conforme segue:

- a) Durante a ditadura militar, a violência permanente contra os camponeses e indígenas fez com que parte da Igreja Católica tomasse posição em sua defesa, desenvolvendo ações com o fim de fortalecer um trabalho popular, levando em conta a situação de pobreza e sofrimento do povo e de suas comunidades. Esse trabalho teve início nas paróquias de Aratuba, Sobral, Itapipoca, Choró Limão e Crateús, tendo como protagonistas os padres e freiras adeptos da teologia da libertação, que apoiados pela fé em Deus e pelo Estatuto da Terra, contribuíram para que os camponeses oprimidos se conscientizassem de seus direitos e se tornassem sujeitos de sua história. (ALENCAR e DINIZ, p. 134, 2010).
- b) O trabalho da Igreja Católica, como uma das mediadoras das lutas camponesas das últimas décadas no sertão cearense, baseou-se em um discurso político-religioso

libertador que permitiu aos sem-terra reinterpretar as raízes de seu sofrimento e, mediante uma linguagem simbólica colocada entre a Bíblia e o Estatuto da Terra, levaram subsídios para que os camponeses e camponesas tivessem coragem de lutar contra o poder dominante dos senhores latifundiários. (ALENCAR e DINIZ, p. 134, 2010).

- c) No final da década de 1960, ocorreram alguns conflitos que assinalaram profundas mudanças na dominação tradicional do sertão. Estes conflitos desenrolaram-se de forma isolada, dentro de contornos geográficos bem precisos, no interior de cada fazenda, e tinham como característica comum, o confronto direto entre os camponeses e os proprietários. Por exemplo, podemos citar o conflito na fazenda Japuara, Município de Canindé, que resultou em seis mortes e uma dezena de feridos. No dia 25 de março de 1971, a fazenda foi desapropriada pelo então recém-criado Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. (ALENCAR e DINIZ, p. 134, 2010).
- d) No final dos anos 1970, em decorrência da ação de segmentos da Igreja Católica, desenvolveram-se as bases da luta pela aplicação do Estatuto da Terra, no que dizia respeito às relações de parceria e arrendamento, que teve início na luta ocorrida na Fazenda Monte Castelo, no município de Quixadá, hoje Município de Choró Limão. (ALENCAR e DINIZ, p. 134, 2010).
- e) A vitória dos moradores de Monte Castelo incentivou os trabalhadores de outras fazendas a lutarem também pelo cumprimento do Estatuto da Terra. Assim, os proprietários começaram a ter dificuldade para manter a cobrança dos cinquenta por cento da produção como forma de pagamento da renda. Foi o caso das fazendas Jardim em Aratuba; Califórnia, Guia, Conceição, Guanabara, Cacimba Velha, Alto Alegre, Feijão e São João da Conquista, em Quixadá, dentre outras. (ALENCAR e DINIZ, p. 135, 2010)
- f) Nesses conflitos, a violência esteve sempre presente: destruição das plantações; proibição de plantar na propriedade; proibição de usar a água dos açudes e poços; destruição das cercas; invasão ou derrubada das casas; quebra dos objetos dos moradores; agressões físicas e verbais; prisões ilegais; uso de torturas e assassinatos de várias formas. Enfim, vários registros demonstram situações de extrema violência às quais os moradores, em luta, foram submetidos. Essas violências e arbitrariedades tinham o objetivo de intimidar os camponeses que começavam a se organizar. (ALENCAR e DINIZ, p. 135, 2010).

- g) Dessas várias experiências de enfrentamento surgiu a necessidade de construir uma forma de organização social que pudesse articular os vários moradores que estavam em luta. Por isso, um grupo de camponeses, ligado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Quixeramobim e outros vinculados aos sindicatos de Quixadá, Canindé e Choró Limão, composto de pessoas que já traziam a experiência de enfrentamento com o patrão, decidiram que não queriam apenas lutar para diminuir o pagamento da renda, mas queriam uma luta em que tivessem direito à terra para trabalhar e pudessem mobilizar e conscientizar um maior número de pessoas, em todo o Estado. Assim, decidiram articular o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, buscando apoio em nível nacional. (ALENCAR e DINIZ, p. 136, 2010).
- h) Com isso, a luta pela terra no Ceará ganhou nova forma, mediante a ocupação de terras, forma de luta que a classe camponesa encontrou para não se proletarizar e, ao mesmo tempo, buscar a recriação e reprodução de um modo de vida camponês. (ALENCAR e DINIZ, p. 136, 2010).
- i) Por meio desse contato com os sindicalistas, em setembro de 1988, o MST em nível nacional delega a dois militantes, José Rainha e Fátima Ribeiro, ambos do estado do Espírito Santo, a tarefa de, junto aos trabalhadores em luta na região, organizar o MST no Ceará. (ALENCAR e DINIZ, p. 136, 2010).
- j) Como o MST surgiu no Ceará com apoio dos dirigentes do sindicato de Quixeramobim, Quixadá, Canindé e Choró Limão, as primeiras reuniões foram feitas nesses municípios. Numa destas reuniões, membros do MST nacional, sindicatos dos trabalhadores Rurais - STRs e a Comissão Pastoral da Terra - CPT decidiram realizar a primeira ocupação de um latifúndio. (ALENCAR e DINIZ, p. 136, 2010)
- k) Assim, no dia 25 de maio de 1989, aconteceu a primeira ocupação do MST, no Estado do Ceará, com aproximadamente 450 famílias, oriundas dos municípios Madalena, Quixadá, Quixeramobim, Canindé, Choró Limão e Itapiúna, na Fazenda Reunidas São Joaquim, abrangendo uma área de 22.992,498 hectares, o maior latifúndio ocupado no Brasil no período. Terras de propriedade de Wicar Parente de Paula Pessoa, conhecido como General Wicar pelos moradores, que se tornaram improdutivas após a grilagem que se estendia por toda região. Neste latifúndio residiam 100 famílias na condição de moradores, que se submetiam a todo tipo de exploração. (ALENCAR e DINIZ, p. 137, 2010)
- l) Como forma de pressionar a desapropriação, um grupo de cem pessoas ocupou o INCRA, em Fortaleza, dando visibilidade à ocupação do latifúndio. Enfim, no dia 09

de junho de 1989, foi assinada a emissão de posse da terra, começando assim a instalação do Assentamento. (ALENCAR e DINIZ, p. 137, 2010).

Após essa primeira ocupação no Ceará, e conseqüentemente a criação do assentamento 25 de Maio, o MST expande-se para outros municípios entre eles, para o município de Canindé. Várias fazendas são ocupadas pelos trabalhadores, entre elas a fazenda Transval, no ano de 1996.

Alves, 2012, faz um resgate da história do assentamento Vida Nova afirmando inicialmente,

A Fazenda Transval foi invadida no dia 06 de junho 1996, por 93 famílias vindas dos municípios de Canindé, do vizinho município de Aratuba, ação articulada com os moradores/trabalhadores da própria Fazenda, sob a coordenação da Comissão da Pastoral da Terra da Igreja Católica Apostólica Romana e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Principiou-se, então, o Assentamento Vida Nova Transval. Foi um dos primeiros espaços conquistados por movimentos sociais no Ceará. (ALVES, 2012, p. 33).

Após o estágio de acampamento, período em que os trabalhadores permanecem acampados, após a ocupação da terra, aguardando a desapropriação da terra pelo INCRA, a fazenda é finalmente desapropriada.

Em 03 de setembro de 1996, a Fazenda Transval foi desapropriada e 80 famílias, todas que ocuparam no ato da invasão, receberam a emissão de posse da terra das mãos dos técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), iniciando-se, assim, o Assentamento Vida Nova – Transval. (ALVES, 2012, p. 33).

Nesse caso, a desapropriação do assentamento Vida Nova não demorou muito tempo, aconteceu em apenas três meses. Ao contrário de outras realidades.

Atualmente, o *“Assentamento Vida Nova - Transval, possui 77 famílias assentadas distribuídas em 03 agrovilas: a Vila Canindé (26 famílias), a Agrovila (27 famílias) e a Vila Serrana (24 famílias), numa área de aproximadamente 2.948 ha”*.(ALVES, 2012, p. 33).

4.2. A Escola de Ensino Fundamental Santa Rita

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita está situada no município de Canindé, precisamente no Assentamento, localizada a 15 quilômetros a leste da sede do município. O povo cansado de ver seus filhos estudando em uma casa cedida pela própria comunidade, sem as condições adequadas, resolveu reivindicar da gestão municipal pela construção de uma escola. No ano de 2002, na gestão do então prefeito Antonio Gláuber Gonçalves Monteiro, foi construída a tão sonhada escola com quatro salas de aulas, uma

secretaria, uma cantina e dois banheiros, a única estrutura física existente até hoje, apesar da demanda de estudantes seja maior do que a da época em que a escola foi construída.

A escola tem um quadro de 18 funcionários sendo: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, oito professores, dividindo-se entre polivalentes nas turmas de 1º, 2º e 3º anos e por áreas do conhecimento do 4º ao 9º ano. Temos ainda uma secretária, duas merendeiras três auxiliares de serviços gerais e dois vigias. Não há na escola outros espaços pedagógicos como biblioteca e sala de leitura. Há apenas um espaço com quatro microcomputadores para uso dos estudantes mas fica no mesmo espaço onde é utilizado como sala dos professores.

A escola atendeu até 2008 aos educandos filhos dos moradores da própria comunidade. A partir de 2009 com a implantação da nucleação a escola passou a atender também estudantes das seguintes localidades: assentamento Sousa, comunidade Longá, comunidade Larginhas, comunidade Água Boa, assentamento Alegre, comunidade Feijão e assentamento Santa Helena.

Com a nucleação tornou-se necessário organizar por rotas o transporte escolar desses estudantes, porém a estrutura física da escola não comporta a quantidade de estudantes das localidades citadas tendo que atender aos educandos no prédio escolar e na casa sede do assentamento. Hoje a escola tem 208 estudantes matriculados, divididos em 10 turmas de 1º ao 9º ano, funcionando seis turmas na própria escola e quatro turmas na casa sede. Essa situação é descrita em Alves, 2012, muito embora o mesmo apresente essa situação como um destaque do assentamento.

Na educação, o assentamento se destaca. São três prédios disponibilizados para a viabilização do processo de ensino sistematizado: a Escola de Ensino Fundamental Santa Rita, com seu anexo funcionando na casa sede da antiga fazenda, primeiro espaço escolar do assentamento, que oferece o ensino fundamental; o Centro de Educação Infantil (CEI) Vida Nova, que oferece a educação infantil e o anexo da Escola de Ensino Fundamental e Médio Paulo Sarasate, que funciona no turno da noite na Escola de Ensino Fundamental Santa Rita, e que oferece o ensino médio. (ALVES, 2012, p. 34).

Essa situação da educação do assentamento nos revela, entre outras, pelo menos duas situações de precariedade da educação: de estrutura e de qualidade. Quanta a estrutura, o fato da educação acontecer em três espaços diferentes dar-se pelo fato de não haver um prédio escolar com capacidade de atender a demanda, para isso sendo necessário o aluguel, por parte da prefeitura, de uma estrutura da comunidade, nesse caso, da casa antiga que pertencia ao fazendeiro, que não oferece as condições adequadas. Além dessa precariedade da infraestrutura implicar na qualidade da educação oferecida pelo município, o ensino médio também é precário, pois é uma extensão de uma escola urbana o que vais de encontro ao que estamos discutindo no presente trabalho.

5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA SANTA RITA: ESTUDANDO, PRATICANDO E CONSTRUINDO REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA NOVA PRÁTICA, À LUZ DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No presente capítulo descrevemos o resultado de cada um dos momentos de diálogos, estudos, práticas e reflexões acerca do projeto político pedagógico e da prática educativa da escola, dividindo-o em três partes ou subcapítulos.

A primeira parte denominamos de “*Conhecendo o projeto político pedagógico da escola Santa Rita*”; a segunda de “*Estudando e refletindo sobre a prática educativa da escola com os sujeitos: construção de referências teórico-metodológicas para a implementação da educação do campo na escola Santa Rita*” e a terceira e última parte de “*Modificando a prática educativa: o trabalho com o eixo temático “Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas”*”. Cada subcapítulo trata de um dos momentos da realização da pesquisa constituindo respectivamente, o estudo do PPP da escola, a realização de um oficina com a escola e a comunidade e a realização de uma oficina de desenvolvimento do eixo temático com os estudantes, esta última resultando na aplicação de um questionário com a comunidade.

Cabe ressaltar ainda que antes dos três momentos citados acima, realizamos alguns encaminhamentos necessários para o início da pesquisa, o que consideramos desnecessários descrevê-los com maior riqueza de detalhes, como os contatos e combinações com a gestão da escola e a reunião inicial com os educadores para explicar e combinar o trabalho realizado.

Por se tratar de uma pesquisa realizada por uma equipe de três pessoas, as reflexões trazidas neste capítulo, assim como nos anteriores, é fruto da construção coletiva. Porém, como forma de garantir a participação de todos, traremos após este capítulo as impressões de cada membro da equipe, através de um relatório individual, de acordo com o que coube a cada um na divisão de tarefas na condução dos passos da pesquisa.

5.1 Conhecendo o projeto político pedagógico da escola Santa Rita

Antes mesmo de adentrarmos nas considerações acerca do projeto político pedagógico da escola, resultado da análise desse documento pela equipe, faremos uma breve retomada sobre sua discussão teórica a partir de contribuições de alguns autores.

A palavra projeto, de acordo com Gadotti (2001), vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a ideia de mudança e de movimento. Os termos político e

pedagógico estão intrinsecamente ligados. O termo político tem um sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, que no caso da educação do campo, não é a sociedade que aí está, muito menos comungando com o projeto de campo representado pelo agronegócio. O termo pedagógico indica as possibilidades e efetivação da intencionalidade da escola que é a formação do ser. É a definição dos fundamentos teóricos e práticos para a efetivação dos propósitos e intencionalidades da escola (VEIGA, 2001, p. 12). Esse sentido é sintetizado por Saviani, citado por Veiga, 2001, p. 13, como a "dimensão política se cumpre na medida em que em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica."

Por esse entendimento do significado de projeto político pedagógico é que esse instrumento não deve ser apenas um documento para cumprir uma formalidade. O processo de sua construção deve apresentar uma coerência com os sentidos dos termos aqui discutidos. Daí que para Veiga (2001, p. 11), a execução de um projeto pedagógico de qualidade deve:

- a) nascer da própria realidade;
- b) ser exequível, prevendo as condições necessárias ao seu desenvolvimento e à sua avaliação;
- c) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, construído continuamente, como um produto, é também como processo.

À luz dos fundamentos teóricos aqui apresentados e no conjunto do presente trabalho, realizamos um breve estudo do projeto político pedagógico da escola, a fim de identificarmos nesse documento elementos que nos levasse situá-lo na proposta de educação do campo por nós discutida.

No geral, como resultado do estudo do projeto político pedagógico da escola, do processo de sua construção e de sua implementação, chegamos, pelo menos, a três constatações:

- a) Através da aplicação de um questionário com a comunidade, pode-se perceber que poucas pessoas tem conhecimento da existência do projeto político pedagógico da escola, apenas seis das vinte pessoas que responderam o questionário, portanto trinta por cento, dizem saber de sua existência porém, nenhuma delas conhece o que nele está escrito.
- b) Através de conversas informais constatamos que, apesar de ter sido construído recentemente, no ano de 2010, ninguém dos entrevistados participou da construção desse documento.
- c) O que mais nos chamou a atenção, é que mesmo o projeto político pedagógico

estudado sendo de uma escola situada no campo, no caso de um assentamento de reforma agrária com toda uma história de luta e atuação dos movimentos sociais do campo, constata-se que em nenhuma parte do documento a educação campo é citada ou tida como referência.

Diante dessas constatações, tendo como referência o projeto político pedagógico da escola e sua efetivação, podemos afirmar que a escola não tem trabalhado com uma proposta pedagógica que possa ser caracterizada como educação do campo, nos termos que temos discutido no conjunto do presente trabalho. O que não significa dizer que não tenha tido iniciativas práticas, mesmo que pontuais e ou isoladas, no sentido de sua vivência.

Essas constatações também nos permite afirmar que, assim como em outras realidades, são muitos os desafios a serem alcançados no que diz respeito a construção e a vivenciada do projeto político pedagógico da escola. Com isso, resolvemos dar um próximo passo da pesquisa, através da realização de uma oficina com os diferentes sujeitos da escola para fazer uma reflexão sobre essas constatações; nivelar a compreensão sobre a educação do campo e construir, coletivamente, referências teóricas e metodológicas para a implementação da educação do campo na escola, processo esse descrito a seguir.

5.3 Estudando e refletindo sobre a prática educativa da escola com os sujeitos: construção de referências teórico-metodológicas para a implementação da educação do campo na escola Santa Rita

A realização da oficina sobre a educação do campo com os diferentes sujeitos da escola e com representação da comunidade contou com a participação da coordenadora de gestão, da coordenadora pedagógica, dos educadores e de uma representação de educandos e funcionários da escola, além de representantes da comunidade, totalizando vinte uma pessoas.

Essa atividade, assim como as demais, foi planejada de forma coletiva pela equipe que realizou a pesquisa. Embora conduzida por Francisco Erivando Barbosa de Sousa, o resultado aqui descrito é fruto coletivo, o relatório individual do estudante citado, assim como dos demais estudantes, sendo trazido no final do presente trabalho.

Objetivamos com essa atividade construir coletivamente, com os sujeitos presentes na oficina, à luz dos fundamentos teóricos da educação do campo, alguns pilares que servirão de base para uma posterior reformulação do PPP da escola. Nosso propósito não é apresentar uma proposta pronta, mas construir com os sujeitos referências para sua construção. Uma perspectiva seguida por Caldart (2004) quando ao discutir a escola como um dos objetos

principais da educação do campo, afirma:

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifique com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. (CALDART, 2004, p. 37).

Portanto, nossa tarefa, embora tendo como referência a proposta pedagógica do Programa ProJovem Campo, não é tê-la como um modelo a ser replicado, mas tão somente como um dos exemplos das formas possíveis de implementação da educação do campo, desenvolvida atualmente no sistema oficial de educação em nosso país.

Como temas de estudo da oficina, expomos e discutimos sobre a educação do campo; apresentamos a proposta pedagógica do ProJovem Campo com ênfase no eixo temático “Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas”. Como atividades práticas, construímos com os participantes um mural caracterizando a educação que temos e a educação que queremos e, organizando os participantes em quatro grupos, seguimos a programação da oficina a fim de identificarmos os pilares políticos pedagógicos que devem ser levados em conta numa posterior reformulação do PPP da escola.

Após o estudo dos temas programados para a oficina, sintetizados nos primeiro e segundo capítulos do presente trabalho, seguimos para os passos seguintes o que descrevemos a partir de agora.

Era preciso avançar na definição de bases para a reformação do PPP da escola. Através da construção de um mural dividido em duas partes, listamos na primeira parte a educação que temos e na segunda a educação que queremos. Como síntese desse momento apresentamos abaixo um quadro com o resultado da discussão:

Quadro 01 – Comparativo entre a educação que temos e a educação que queremos	
A educação que temos	A educação que queremos
<ul style="list-style-type: none">⤴ Predomina a reprodução de valores capitalistas como o individualismo, o consumismo entre outros;⤴ É uma educação que até acontece no campo (espaço físico) mas não é uma educação do campo (feita pelos e para os sujeitos do campo);⤴ Conteúdos e utilização de livros didáticos padronizados, tendo	<ul style="list-style-type: none">⤴ Construída coletivamente com o protagonismo dos povos do campo e como responsabilidade do Estado;⤴ Resgate dos valores humanos, como a solidariedade e a indignação contra as injustiças sociais e o resgate da cultura popular e camponesa;⤴ Apropriação do conhecimento produzido pela humanidade de

<p>como referência a realidade urbana;</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Educação voltada aos interesses do mercado de trabalho; ⤴ Reprodução na escola da cultura de massa proliferada pelos grandes meios de comunicação. 	<p>forma crítica e recriando o conhecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Trabalhar as várias dimensões dos ser humano, dar conta do eu mas também do nós; ⤴ Participação de todos numa relação da escola, família e comunidade; ⤴ Estimular e valorizar os produtos da agricultura camponesa; ⤴ Educação histórica, contextualizada e integrada; ⤴ Convicção na transformação do ser e do meio.
--	---

O resultado da primeira coluna apresenta pontos marcantes da educação tradicional e que, na visão dos sujeitos presentes na oficina, devem ser rejeitados na implementação da educação do campo. Essa educação que rejeitamos é caracterizada por Paulo Freire como educação bancária. Entre as características dessa educação, Zatti, (2007), destaca o seguinte:

A concepção bancária distingue a ação do educador em dois momentos, o primeiro o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos, e no segundo em frente aos educandos narra o resultado de suas pesquisas, cabendo a estes apenas arquivar o que ouviram ou copiaram. Nesse caso não há conhecimento, os educandos não são chamados a conhecer, apenas memorizam mecanicamente, recebem de outro algo pronto. Assim, de forma vertical e antidialógica, a concepção bancária de ensino "educa" para a passividade, para a não criticidade, e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia. (ZATTI, 2007, p. 167)

Educar para passividade, sem a criticidade necessária para a leitura e transformação do mundo, não é referência para a construção do PPP da escola do campo. Portanto, essa educação não cabe em uma proposta da educação que queremos. Nesse caso, é o próprio Paulo Freire que aponta a contraposição a essa educação, apresentando no lugar dela o que ele chama de pedagogia da autonomia, também discutida por Zatti, (2007),

Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia na medida em que sua proposta está "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (FREIRE, 2000a, p. 11). Optamos por usar a expressão "educação para a autonomia" com o objetivo de enfatizar que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade. Ou seja, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos. (ZATTI, 2007, p. 188).

É nessa perspectiva, da autonomia forjada pelo processo educacional, que deve ser

orientada a construção do projeto político pedagógico da escola do campo. Acreditamos que um dos passos para isso, seja o que estamos fazendo com a realização do presente trabalho, uma construção com os sujeitos e não para os sujeitos.

Por fim, como continuidade da construção dos pilares políticos pedagógicos que servirão de referência para a reformulação do PPP da escola, dividimos o público presente em quatro grupos e lançamos as seguintes questões: o que queremos que os educados da escola aprendam? Para que? E como? As respostas dos grupos às questões formuladas foram sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 02 – O que ensinar aos educandos do campo, para que e como?		
o que queremos que os educados aprendam?	para que?	como?
Exercer a cidadania e vivenciar valores valorizando a cultura camponesa.	Torná-los cidadãos críticos e participativos.	Valorizando a participação, analisando e intervindo na realidade.
	Afirmação da identidade camponesa.	
	Compreendam e exerçam direitos e deveres.	
Apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e compreensão do campo .	Adquirir os conhecimentos necessários para uma vida digna no campo.	Apropriação e construção de alternativas de resistência para permanência no campo. Integração curricular

As respostas às perguntas “o que queremos que os educandos do campo aprendam”; “para que” e “como”, nos indicaram pistas, respectivamente, para a definição dos conteúdos, das intencionalidades e das metodologias que devem constar no PPP da escola Santa Rita.

As respostas descritas na primeira coluna indicam que os conteúdos da educação do campo devem dar conta da formação do ser para a apropriação dos conhecimentos escolares, ao mesmo tempo em que deve formar para a cidadania, destacando a necessidade da vivência dos valores e da cultura camponesa. São esses os destaques que devem ser feitos na organização do currículo da escola do campo: não é qualquer cidadão é o camponês.

A esse respeito a legislação que normatiza a educação do campo, nesse caso a resolução CNE/CEB de nº 04, de 13 de julho de 2010, em seu artigo 13 define que o currículo da educação do campo “configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. Acrescenta ainda no inciso primeiro:

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (BRASIL, 2010, p. 04).

Comentando a segunda coluna, mesmo que brevemente, podemos destacar a intenção dessa educação. O cidadão educado na escola do campo deve ser crítico, participativo, deve afirmar a identidade camponesa e reconhecer seus direitos e deveres. Os conhecimentos adquiridos devem servir para melhorar a qualidade de vida no campo.

Quanto a terceira coluna, identificamos como indicativo metodológico a integração curricular, o que podemos fazer uma relação com a proposta pedagógica do ProJovem Campo, destacando a importância do eixo temático como uma das formas possíveis disso acontecer.

A realização da oficina representou o ponta pé inicial para a reformação do projeto político pedagógico da escola, apresentando as bases teóricas e metodológicas para sua reformulação. Diante do pouco tempo para dar conta de tão grande tarefa e adversidades do calendário letivo das escolas do município, o resultado aqui apresentado é o que foi possível fazer. Cabe agora aos sujeitos da escola e da comunidade dar continuidade a esse processo de reformulação do PPP da escola.

Após essa sequência de atividades e a partir dos resultados obtidos com a realização da oficina, encaminhamos um próximo momento da pesquisa. Desta vez o desenvolvimento do eixo temático “cidadania, organização social e políticas públicas” com os estudantes da escola, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Na última parte que segue do presente capítulo apresentamos o processo e o resultado desse trabalho.

5.4 Modificando a prática educativa: o trabalho com o eixo temático “Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas”

Pelo pouco tempo que tínhamos, devido a modificação do ano letivo do município, provocada por uma recente greve dos servidores públicos municipais, a alternativa por nós encontrada para o desenvolvimento do eixo temático foi desenvolver o trabalho em duas etapas. A primeira etapa consistiu em uma breve apresentação do conjunto dos eixos temáticos do ProJovem Campo em cada uma das turmas do 6º ao 9º ano. Na segunda etapa, em só dia, juntamos todas as turmas para o trabalho com o eixo temático “Cidadania, organização social e políticas públicas”. Essa atividade aconteceu sob a coordenação do estudante do curso Antonio Wellington Tavares Ferreira, o qual apresenta, na última parte do presente trabalho, um relatório individual sobre essa atividade.

Essa atividade iniciou com uma acolhida dos participantes e apresentação da proposta da pesquisa que estávamos realizando, com um breve resumo da caminhada até o momento. O passo seguinte foi uma exposição sobre o conceito de campo para a educação do campo, seguida de uma retomada da proposta do ProJovem Campo e de seus eixos temáticos, já apresentados na etapa anterior, quando foi feito um trabalho de turma à turma.

Em seguida foi feita uma introdução do eixo temático trabalhado discutindo o conceito de cidadania e sua efetivação na prática com a participação dos estudantes, destacando a importância de cada cidadão na construção de uma cidadania plena.

Como forma de desenvolver o eixo temático com uma ampla participação dos sujeitos, optamos em dividir o público presente em três grupos, delegando a cada um deles um assunto a ser estudado, debatido e apresentado por cada um dos grupos ao público em geral.

O primeiro grupo, composto pelos estudantes dos 6º e 7º anos, ficou com a tarefa de apresentar para o conjunto dos participantes o regimento escolar como um instrumento de exercício da cidadania; o segundo grupo, composto pelos estudantes do 8º ano, ficou com a tarefa de apresentar a importância do Projeto Político Pedagógico da escola para a qualidade da educação como uma política pública; o terceiro e último grupo, composto pelos estudantes do 9º ano, ficou com a tarefa de apresentar a situação das políticas públicas do assentamento, através da aplicação de um questionário com os participantes da oficina. Em seguida cada grupo apresentou o resultado de seu trabalho.

O grupo que teve como tema de trabalho o PPP da escola, os estudantes do 6º e 7º ano, apresentou as seguintes sugestões para serem contempladas pela educação do campo no assentamento:

- a) A escola deve desenvolver competências e habilidades preparando os educandos para atuarem no mundo e na comunidade.
- b) Buscar investimentos para a geração de emprego e renda.

- c) Orientação vocacional direcionada às necessidades do campo.
- d) Definir os saberes necessários diante da sociedade atual, centrada na realidade da região.

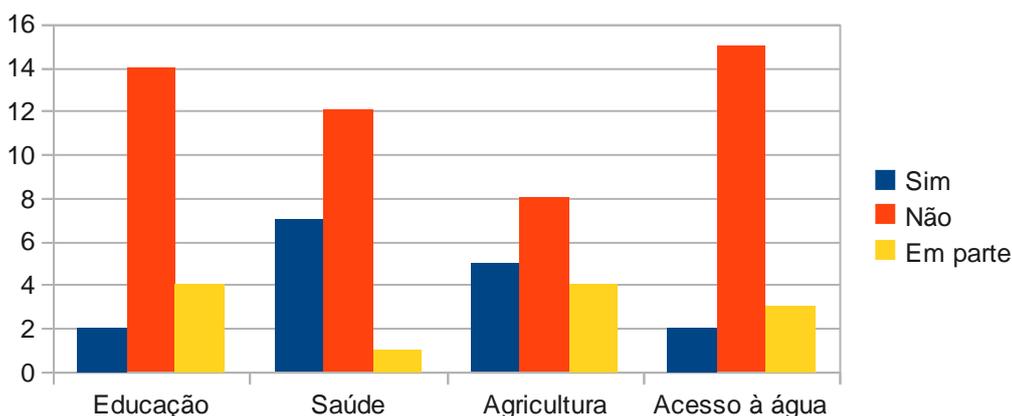
O grupo de estudantes do 8º ano que discutiu o regimento escolar como instrumento de exercício da cidadania, citou artigos do regimento escolar que devem permanecer e outros que devem ser retirados ou reformulados. O resultado apresentado pelo grupo foi acolhido pelas gestoras da escola comprometendo-se em fazer uma reformulação do regimento escolar em um outro momento específico para isso.

Nossa intenção ao inserirmos o regimento escolar como tema a ser trabalhado na oficina com os estudantes, não era a reformulação desse documento mas, tão somente, ilustrá-lo como instrumento democrático da escola e exercitar o exercício da cidadania na escola por parte dos estudantes analisando as normas nele estabelecidas.

O grupo composto pelos estudantes do 9º ano apresentou o resultado da pesquisa feita sobre as políticas públicas desenvolvidas no assentamento, conforme questionário em anexo neste trabalho. Ao sistematizarmos os resultados, destacamos as seguintes constatações, conforme gráfico abaixo.

Perguntado aos entrevistados se há qualidade nas principais políticas públicas desenvolvidas no assentamento, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 01 – Qualidade das políticas públicas desenvolvidas no assentamento Vida Nova



Analisando o gráfico 01, fazemos um destaque ao quantitativo obtido na resposta sim, apenas duas pessoas, quando perguntado se há qualidade na educação do assentamento. O resultado dessa pergunta foi igual ao quantitativo obtido quando perguntado sobre a qualidade da água, também apenas duas pessoas responderam sim. Portanto, de acordo com os entrevistados, a qualidade da educação do assentamento equipara-se a qualidade da água. Apenas para 10% (dez por cento) dos entrevistados. Considerando que no período de

realização da pesquisa o assentamento passava por um período longo de seca, esse resultado revela que, mesmo havendo da educação infantil ao ensino médio no assentamento, é preciso melhorar e muito a qualidade dessa educação. Não é questão apenas de acesso, mas também de qualidade.

Perguntamos ainda, às mesmas pessoas, se a educação que está sendo oferecida no assentamento atende aos anseios dos educandos do campo. Obtivemos o como resultado a essa pergunta os seguintes dados: três pessoas (quinze por cento) responderam que sim, treze pessoas (sessenta e cinco por cento) responderam que não e quatro pessoas (vinte por cento), responderam em que apenas em parte. Logo, constata-se que 85% dos entrevistados acham que a escola do assentamento não atende os anseios dos educandos do campo.

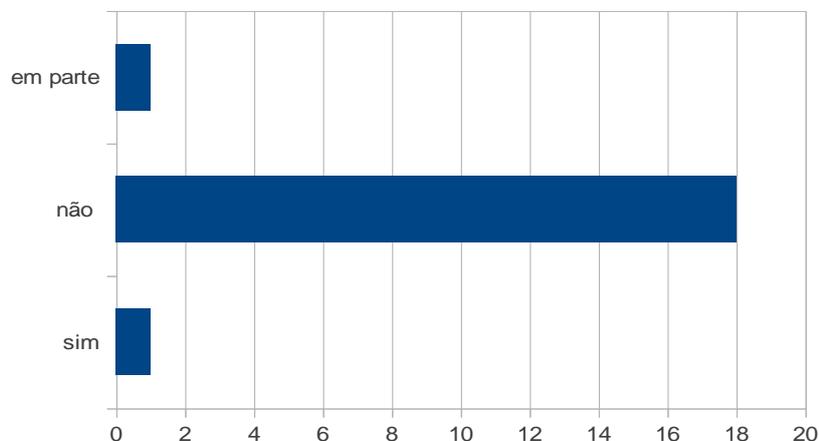
No geral, de acordo com os resultados do gráfico 01, há uma insatisfação das pessoas do assentamento com todas as políticas públicas citadas na pesquisa, pois os números revelam que na opinião das vinte pessoas entrevistadas não há qualidade na educação para quatorze delas (70%); na saúde para doze (60%); na agricultura para oito (40%) e no acesso à água para quinze pessoas (75%). Se considerarmos as respostas “em parte” esses percentuais aumentam, respectivamente para 90%, 65%, 60% e 90%.

Como encaminhamento final da oficina foi sugerida, como tarefa dos estudantes do 9º ano, a aplicação de um outro questionário, dessa vez indo à casas das pessoas que residem no assentamento a fim de avaliar se as políticas públicas desenvolvidas no assentamento contribuem para que as pessoas permaneçam no campo. O acompanhamento dessa atividade ficou sob a coordenação da estudante do curso de especialização em educação do campo Francisca de Fátima Moreira de Souza, a qual também apresenta ao final deste trabalho um relatório individual sobre o processo e o resultado dessa atividade.

Alguns dias depois, para sermos mais precisos, no dia 12 de fevereiro de 2014, retornamos à comunidade para recolher os resultados do questionário aplicado pelos estudantes do 9º ano com pessoas da comunidade. Ao todo foram entrevistadas vinte pessoas. O principal resultado pode ser observado no gráfico abaixo.

Perguntado aos entrevistados se as políticas públicas existentes no assentamento contribuem para a permanência das pessoas no campo, o resultado foi o seguinte:

Gráfico 02 – Contribuição das políticas públicas desenvolvidas no assentamento para a permanência das pessoas no campo.



O gráfico 02 demonstra que 18 (dezoito) pessoas responderam não, portanto 90% dos entrevistados acham que as políticas públicas desenvolvidas no assentamento não contribuem para a permanência das pessoas no campo. Um resultado que nos revela uma realidade propícia ao êxodo rural.

Acreditamos que os resultados, dos gráficos 01 e 02, revelados pelas entrevistas realizadas pelos estudantes da escola, embora de forma quantitativa, nos ofereça bastante informações para que sejam exploradas de forma qualitativa pelos professores da escola posteriormente, no retorno das aulas, como forma de dar continuidade ao desenvolvimento do eixo temático trabalhado a partir de um retrato da realidade local.

5.5 Contribuições das políticas públicas para a permanência das pessoas no campo: um retrato da realidade do assentamento Vida Nova, em Canindé, Ceará.

Este relatório é uma sistematização do processo e do resultado da aplicação de um questionário sobre a contribuição das políticas públicas existentes no assentamento para a permanência das pessoas no campo. Nossa intenção não é fazer uma análise dessas políticas públicas. A aplicação do questionário objetivou apenas saber a opinião das pessoas a esse respeito.

A aplicação desse questionário foi um encaminhamento feito na oficina do eixo temático “cidadania, organização social e políticas públicas”. Oficina essa realizada com os estudantes da escola Santa Rita, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, como uma das atividades de uma pesquisa mais ampla, conduzida pela equipe de estudantes do Curso de Especialização em Educação do Campo, Antonio Wellington da Silva Tavares, Francisca de

Fátima Moreira de Souza e Francisco Erivando Barbosa de Sousa.

A referida oficina foi uma das atividades de uma pesquisa intitulada “Educação do Campo e Projeto Político Pedagógico: construção da caminhada na escola Santa Rita, do assentamento Vida Nova, em Canindé, Ceará”, realizada pela equipe já citada, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo.

O desenvolvimento do eixo temático na oficina exigiu de nós muito mais do que uma abordagem teórica sobre ele, era preciso relacionar o estudado, o eixo temático, com a realidade vivida, a situação das políticas públicas no assentamento. A partir dessa necessidade foi que, no dia da oficina, aplicamos um questionário com os presentes, o que relatamos na última parte do último capítulo da monografia. Encaminhamos no final da oficina a aplicação de um outro questionário, com apenas uma pergunta, para ser aplicado por estudantes do 9º ano com vinte pessoas da comunidade. É sobre esse último questionário que tratamos neste relatório.

Sabemos que o campo sofre historicamente por um fenômeno denominado de êxodo rural e que as políticas públicas assumem um papel importante para a permanência das pessoas no campo. Portanto, era preciso conhecer a realidade específica do assentamento Vida Nova, obter um retrato da contribuição das principais políticas públicas desenvolvidas no assentamento, na visão das próprias pessoas que vivem no local.

5.6 Contribuições das políticas públicas para a permanência das pessoas no assentamento Vida Nova

A literatura sobre a educação do campo, na ótica dos movimentos sociais, tem feita a discussão da educação do campo sempre associada a situação do meio rural, uma visão que ao nosso ver não trata a educação de forma setorizada e separada de uma materialidade que é a situação política, econômica, cultural... do campo.

Nesse sentido, uma das primeiras definições dessa literatura é a situação do campo, hoje marcada por um modelo econômico denominado de agronegócio, modelo esse discutido por Oliveira e Stedile, (2005), que em síntese significa:

A palavra agronegócio tem um sentido genérico, referindo-se a todas as atividades de comércio com produtos agrícolas. [...] No entanto, aqui no Brasil, a expressão foi utilizada pelos fazendeiros, por intelectuais das universidades e, sobretudo, pela imprensa para designar uma característica da produção no meio rural. Eles denominaram de agronegócio aquelas fazendas modernas, utilizam grandes extensões de terra, que se dedicam à monocultura, ou seja, que se especializam num só produto, utilizam alta tecnologia, mecanização, às vezes irrigação, pouca mão-de-obra, e por isso falam com orgulho que conseguem alta produtividade do trabalho,

com baixos salários, com uso intensivo de agrotóxicos, com uso de sementes transgênicas e, na maior parte dos casos, produzem para a exportação, em especial, cana de açúcar, café, algodão, soja, laranja, cacau e fazem pecuária extensiva. (Oliveira e Stedile, 2005, p. 25)

Esse modelo é bastante criticado, devido às suas características, definidas na citação acima. Pois para os pensadores que discordam do agronegócio, esse modelo é incompatível com a reforma agrária já que ela é caracterizada pela divisão de terras para os trabalhadores. Enquanto o agronegócio não precisa de muita gente no campo, a reforma agrária caminha exatamente ao contrário, é o retorno do trabalhador rural à terra.

Essa discussão se faz necessária, pois o modelo econômico hegemônico, o agronegócio, tende a definir a atuação do poder público no campo. Afinal as políticas públicas são definidas em uma correlação de forças.

Porém, essa realidade apresenta contradições, conforme descrito na introdução do texto preparatório da Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, que ao afirmar que há uma tendência dos efeitos do agronegócio no campo, há também contradições.

Embora dominante, esta tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre ela a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar por seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação. (Arroyo, Caldart, Molina (org.), 2004, p. 21 e 22).

Uma evidência concreta dessa resistência ao modelo econômico hegemônico é a existência de centenas de assentamentos de reforma agrária Brasil a fora, inclusive o assentamento Vida Nova, onde realizamos a pesquisa.

É a partir dessa realidade do campo do Brasil que deve se situar os estudos sobre as políticas públicas para o campo, incluindo as direcionadas à educação. Essas assumindo um papel fundamental na permanência das pessoas no campo.

É a partir dessa compreensão que decidimos saber das pessoas do assentamento Vida Nova, se as políticas públicas existentes no assentamento contribuem para a permanência das pessoas no campo. Definimos para isso uma pergunta: as políticas públicas oferecidas à sua comunidade estão atendendo as necessidades para que o homem do campo permaneça no campo? as pessoas podendo responder: sim, não e em parte.

No processo de aplicação do questionário, envolvemos os próprios estudantes da escola, escolhemos entre os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, três deles: um do sexo masculino e duas do sexo feminino. A aplicação do questionário aconteceu no dia 12 de

fevereiro de 2014.

Inicialmente, realizei uma preparação dos estudantes para a aplicação do questionário reunindo os alunos do 9º ano, fizemos uma retrospectiva dos assuntos trabalhados anteriormente como o estudo de documentos da escola, o PPP e o regimento escolar; o estudo do eixo Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas. Todos sabiam da continuidade dos trabalhos, já que tinham participado de outros momentos da pesquisa. Como eles já haviam feito estudos, entrevistas e gráficos na realização da oficina do eixo temático, já tinham noção para a aplicação do questionário. Em seguida, falamos sobre a pesquisa em si e qual público iríamos atingir: homens, mulheres de qualquer idade que moram no assentamento Vida Nova. Discutimos sobre a pergunta a ser feita, a forma de chegarmos às casas e abordar as pessoas e o como deveria ser feito o registro das respostas. Após esse momento os estudantes dirigiram-se às residências das pessoas para aplicar o questionário, sob o nosso acompanhamento.

Ao retornar da aplicação do questionário fomos refletir sobre como se deu a pesquisa; e tivemos como principal relato que dia de quarta feira acontece à feira da agricultura familiar em Canindé e poucos homens se encontravam na comunidade, porém as entrevistas foram feitas com 20 pessoas e 18 delas eram mulheres. Foi relatado a importância daquele momento em que eles, alunos, puderam conhecer a realidade de um povo partindo da contribuição deles, sentimento de dever cumprido.

Outro ponto forte foi que eles, os estudantes, relataram que já iam comentando as possíveis respostas que iam obter, já sabiam. Demonstrando que têm consciência da problemática. Também sentiram necessidade de participar porque assim eles tinham colaborado com a pesquisa de forma precisa, dando suas opiniões.

Obtivemos como respostas das perguntas feitas, o seguinte resultado: perguntado se as políticas públicas oferecidas à sua comunidade estão atendendo as necessidades para que o homem do campo permaneça no campo? Nos revelou que 18 (dezoito) pessoas responderam não, portanto 90% dos entrevistados acham que as políticas públicas desenvolvidas no assentamento não contribuem para a permanência das pessoas no campo; o restante das pessoas, duas delas, uma respondeu sim e a outra respondeu em parte, portanto 5% delas achando que as políticas públicas existentes no assentamento contribuem para a permanência das pessoas no campo e 5% achando que não.

O resultado obtido aponta, na visão dos entrevistados, a necessidade de rever as políticas públicas para o campo, considerando o cenário do campo apresentado anteriormente. A educação assume um papel importante nesse processo à medida que partindo da realidade

concreta instigue a leitura dessa realidade e a intervenção dos trabalhadores nela.

5.7 Outras reflexões, a título de conclusão

A pesquisa realizada nos ajudou a compreender que a educação do campo é de fundamental importância para que possamos conhecer a história do Campo e dos sujeitos que lhe compõe e assim adequar a educação de acordo com a cultura vivida e construída por esse povo.

É uma grande oportunidade que estamos tendo de conhecer a realidade da escola Santa Rita para construir uma metodologia que possa partir da realidade da comunidade e contribuir com o aprendizado, estudando situações que possam favorecer a permanência das famílias no campo de forma digna.

Assim, considero importante ressaltar que desenvolver Políticas Públicas de Educação do Campo é necessidade em caráter de urgência para que oportunizem aos jovens agricultores, as famílias excluídas do sistema formal de ensino e que possa integrá-los à uma qualificação social e profissional.

Acerca do projeto político pedagógico para escolas do campo, implica em compreender o campo e a educação do campo como um espaço socialmente integrado ao mundo rural e urbano onde resulta uma identidade coletiva que fortalece a criação de parcerias entre os diversos segmentos sociais, visando a criação de políticas públicas por meio novas experiências de escolarização e de inovação no processo educacional.

Assim sendo, o planejamento é uma ação viva pensada em cada ser. Para isso, é importante que o projeto político pedagógico documento norteador da escola possa ser construído dentro de uma perspectiva transformadora.

Quanto à atividade de discussão do PPP e a inserção do eixo, posso afirmar que foram muito proveitosos os encontros realizados. Nas falas ouvimos muito: “agora sim, sabemos o que é o PPP e o porquê da sua importância”. Como Educadora do campo vivenciei momento que jamais pensei em viver, pessoas comprometidas com as causas sociais, com projetos nascidos da incomodação coletiva. Estudantes comprometidos em continuar os trabalhos em prol da escola e da comunidade. Enfim gente simples que pensa grande. Esse foi o resultado do meu trabalho na certeza que fiz o que deveria ter feito e agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização dessa pesquisa.

A escola Santa Rita após realizar esse trabalho está certa de que nada vale se não por em prática tudo que foi lapidado nos vários momentos que aconteceram com os segmentos da

escola e comunidade.

Sobre a experiência realizada com os professores, gestores e alunos. Ao realizar a ação de pesquisa com pessoas de uma comunidade, pude observar que as pessoas conseguem ver a situação que: a escola, a comunidade e povo se encontram, porém falta coletividade para que as situações mudem.

Falando um pouco sobre as condições de trabalho na escola Santa Rita, na condição de professora pude vivenciar muitas situações que requer avaliação e reflexão a partir dessa vivência, pude compreender que não fazemos nada sozinhos tão pouco sem conhecer as pessoas e a comunidade. Para além desse aspecto, não posso deixar de ressaltar ser professor transformador precisa ter vínculo com a família dos estudantes que ninguém vive isolado e o professor que não tiver uma visão holística do todo não terá o resultado esperado na aprendizagem.

O meu objetivo com este relato foi em primeiro lugar conhecer o meu limite diante dessa situação nova, depois o compromisso que tenho com o curso que de nada vale se eu não abraçar a causa que é defender o campo de forma coerente.

Assim sendo, é chegada a hora de registrar algumas conclusões sobre essa experiência.

A primeira conclusão a que chego é que a preparação para inserção dos princípios da Educação do Campo na proposta Pedagógica da escola implica em contribuir na proposta pedagógica da escola Santa Rita vendo cada estudante que ali se encontram com tantas particularidades.

No que concerne ao esclarecimento dos professores, gestores, pais, alunos sobre o PPP da escola é importante dizer que cada um deve dá sua parcela de contribuição para a elaboração dessa proposta e ficar vigilante sobre a sua finalidade.

O trabalho realizado apresenta uma importância profissional, pois como professora da escola investigada, tive a oportunidade de participar de uma pesquisa que além de fazer com que conheça mais a realidade com um embasamento teórico posso melhorar minha prática docente.

CONCLUSÃO

A educação do campo tem ocupado cada vez mais espaço na sociedade, muito embora tenha disputado também a concepção de campo com o modelo de desenvolvimento econômico do meio rural hegemônico, o agronegócio, o qual interfere na definição e nos rumos das políticas públicas para o campo. O presente trabalho, ao analisar e apontar os desafios para a implementação da educação do campo na escola Santa Rita, parte da leitura de campo nessa perspectiva, da disputa de projetos de campo, o que nos faz compartilhar com a preocupação de Caldart (2008), quando insiste na necessidade de discutir a educação do campo na tríade: campo, políticas públicas e educação, aspectos já discutidos por nós no capítulo que trata da educação do campo.

Muito embora tenhamos tido como foco os aspectos do projeto político pedagógico e a prática educativa da escola, não desconsideramos os demais fatores internos e externos à escola, necessários para a implementação da educação do campo. Como por exemplo as políticas públicas necessárias para a qualidade da educação e outras, necessárias para a qualidade de vida das pessoas que vivem e dependem do campo para viverem.

A presente pesquisa trouxe à tona, entre outras, a constatação de que mesmo sendo garantido o acesso a educação básica no assentamento, da educação infantil ao ensino médio, não há a qualidade necessária, seja por falta de investimentos, no caso da infraestrutura necessária, da escola, seja pela ausência de um trabalho numa perspectiva da educação do campo.

Conhecer a realidade investigada facilitou a identificação das grandes questões que devem ser trabalhadas para a implementação da educação do campo na Escola Santa Rita. Ao nosso ver, em resumo, podemos afirmar que há pelo menos dois grandes desafios para os sujeitos da escola e do assentamento: um deles é a luta pela garantia das condições físicas e materiais da escola e, o segundo, consiste na continuidade da reformulação do projeto político pedagógico pelos sujeitos, à luz do paradigma da educação do campo, garantindo sua efetivação, dando continuidade ao trabalho por nós iniciado. Isso só será possível se os próprios sujeitos assumirem esses desafios.

Acreditamos que, com a realização do presente trabalho, tenhamos atingido nosso objetivo principal que foi através de um processo de pesquisa, com a participação ativa dos sujeitos, identificar os principais desafios no âmbito do projeto político pedagógico e da prática educativa para a implementação da educação do campo, tendo como um dos principais resultados a construção coletiva das bases para a reformulação do PPP.

Sendo mais específicos, podemos citar pelo menos três objetivos atingidos com a realização do presente trabalho: despertar os sujeitos da escola para importância e necessidade da educação do campo; construir, com os sujeitos, referências teóricas e metodológicas para a reformulação do PPP da escola, condizentes com a educação do campo; e vivenciar uma prática docente de acordo com a proposta da educação do campo, através do desenvolvimento do eixo temático do Programa ProJovem Campo: “cidadania, organização social e políticas públicas”.

Esperamos com a presente pesquisa contribuir com o conjunto de trabalhos realizados sobre a educação do campo, nesse caso apresentado um retrato de uma realidade específica, a da escola Santa Rita, no assentamento Vida Nova, em Canindé, Ceará, podendo ser objeto de discussão e melhoramentos por outros pesquisadores e servindo de conteúdo de estudo para educadores e instituições interessadas em conhecer melhor realidades específicas da educação do campo.

Esperamos também que as reflexões aqui trazidas auxiliem os sujeitos da escola e do assentamento na continuidade do desafio de implementação da educação do campo na escola Santa Rita e, auxilie o poder público na definição de políticas públicas da educação e de outras necessidades do povo do campo para que tenham uma vida digna.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. DINIZ, Aldiva Sales. **MST-CEARÁ, 20 ANOS DE MARCHAS**. Mercator – volume 9, número 20, 2010: et./dez.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 04/98, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Relatora Conselheira: Regina Alcântara de Assis. Diário Oficial da União, 15 de abril de 1998. Sec.1, p. 31.

_____. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010.

_____. **Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra.V.2 (**Caderno Pedagógico Percurso Formativo**) – Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo-Saberes da Terra. **Projeto Político Pedagógico** – Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. SECADI – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. **In: Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.

CIRIBELLI, Marial da Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da**

pesquisa científica. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 34ª edição (Coleção Leitura)

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo e MOLINA, Mônica Castagna. (org.) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, Brasília, DF, 2004.

ITERRA. **Dossiê MST e Escola: documentos e estudos 1990 – 2001**. Porto Alegre, RS: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. STÉDILE, João Pedro. **A natureza do agronegócio no Brasil (cartilha)**. Brasília, DF: Via Campesina Brasil, 2005.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2010.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/3.6.html>. Acesso em 03 de março de 2014.

ANEXO

Pesquisa-Entrevista (9º ano) Políticas Públicas

Respostas – Sim – Não – Em Parte

1 – A sua comunidade está sendo atendida por políticas públicas de qualidade no(a)

A. Educação?

Sim Não Em Parte

B. Saúde?

Sim Não Em Parte

C. Agricultura?

Sim Não Em Parte

D. Acesso à água potável?

Sim Não Em Parte

2 - Referente à sua Escola, você tem conhecimento sobre o
Projeto Político Pedagógico?

Sim Não Em Parte

Regimento Escolar?

Sim Não Em Parte

3 – A Educação que está sendo oferecida atende aos anseios do educandos do campo?

Sim Não Em Parte

FOTOS







