



Gabriela de Moraes Chaves*
Diovana Santos dos Santos Correio**

RESUMO

Esta pesquisa visa identificar se a escola pública está preparada para atender a diversidade cultural dos estudantes sem “apagar” seus rostos. As bases teóricas desta pesquisa tomaram como referências principais Veiga (2002), Sacristán (1999; 2000) e as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (2002). A abordagem metodológica baseou-se na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com ênfase na análise documental, constituindo-se como *corpus* da análise o projeto político pedagógico da escola, algumas observações e entrevistas informais com docentes, alunos e direção. Percebemos com este trabalho a importância da renovação do projeto político pedagógico nas escolas para que os “rostos dos alunos” não sejam apagados.

Palavras-chave: Currículo escolar. Formação de Currículo. Inclusão social. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research aims to identify whether the public is prepared to meet the cultural diversity of students without "delete" their faces. The theoretical bases of this research took over as main references Veiga (2002), Sacristán (1999; 2000) and Operational Guidelines for Basic Education in The Schools of The Field (2002). The methodological approach was based on qualitative research of bibliographical nature with emphasis on the analysis of documents, being as corpus of analysis the project political pedagogical of the school, some observations and informal interviews with teachers, students and direction. We realize with this work the importance of renewing pedagogical political project in schools so that the faces of the students "are not deleted."

Keywords: School curriculum. Training curriculum. Social inclusion. Field education.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe analisar e discutir como é tratada e vista a educação do campo na zona urbana do município de Dom Pedrito-RS. Essa necessidade parte do conhecimento da existência de alunos que residem na zona rural e frequentam a escola que tomamos como *lócus* da nossa pesquisa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, procuramos nos alicerçarmos nas Leis da Educação do Campo e da inclusão escolar, visto que a realidade dos discentes

* Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pampa, Pós-graduanda em nível de especialização em Gestão de Currículo na Formação Docente.

** Acadêmica de Licenciatura em Ciências da Natureza (UNIPAMPA) e Pós-graduanda em nível de especialização em Gestão de Currículo na Formação Docente (UERGS) e Docência do Ensino Superior (ESTÁCIO).

que moram na zona rural é distinta do meio urbano. Estes alunos possuem muitas vezes problemas com o transporte – condições de estrada, falha mecânica do ônibus escolar ou pela chuva-, são oriundos de classes multisseriadas, entre outros fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, utilizamos entre aspas o termo “rostos apagados” fazendo menção a estes alunos que se deslocam todos os dias para vir à cidade estudar, buscando compreender se realmente eles possuem seus rostos apagados no currículo escolar com enfoque no projeto político pedagógico escolar.

Esta pesquisa torna-se relevante, por procurar conhecer a realidade escolar dos alunos, o ponto de vistas dos professores que atuam na rede pública e ministram aulas para estes alunos e suas metodologias de ensino.

Isto posto, queremos observar como é tratada a educação do campo, quais são suas dificuldades e se os conteúdos desenvolvidos fogem da sua realidade de vida.

Convém ressaltar que cada região possui suas peculiaridades, sendo assim, trabalhos como este que analisam a realidade de uma região como a nossa que a educação do campo é integrada por filhos de trabalhadores rurais e colonos são importantes.

Este trabalho torna-se relevante na medida em que tomamos conhecimento sobre a realidade do nosso município, afinal, se existem escolas no campo por qual motivo estes alunos necessitam deslocar-se até a zona urbana para estudarem? E se eles estudam naquele colégio, os professores os incluem abordando temas da sua realidade? A avaliação e a frequência são diferentes dos demais alunos? Estes questionamentos e reflexões ajudam a pensar como a educação do campo é tratada, além de procurar possíveis soluções.

Para responder estes questionamentos, analisamos o projeto político pedagógico da escola, observamos a escola, algumas reuniões que a pauta fosse “discussões sobre o currículo escolar”, além de conversas informais com docentes, discentes e direção do colégio.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, será discutido o referencial teórico desta pesquisa, abordando sobre o que é currículo, a relevância de um projeto político pedagógico

atualizado e a importância de trabalhar assuntos ligados a Educação do Campo no nosso município e, principalmente, na escola que escolhemos como *Lócus* da nossa pesquisa.

2.1 Conceituando o currículo

No âmbito escutar o conceito do que realmente é currículo (reveja este trecho) não chega a um consenso entre os principais autores ligados à educação e assim permite a reflexão sobre os diferentes sentidos e significados do que ele realmente seja.

Para Sacristán (2000) o conceito de currículo é:

Conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p.14)

Nesta segunda concepção o autor aborda outros fatores importantes como a formação de professores, ademais pode se entender a partir desta concepção que o currículo excede o aspecto da formalidade e se expressa também por meio da prática.

Logo, o currículo é a união das práticas administrativas, políticas, institucionais, econômicas junto às práticas didáticas, além de ser um artefato cultural, como afirmam os autores Moreira e Silva (1997):

Um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1997, p. 8).

E como uma construção cultural, o currículo deveria ser refletido por todos os educadores no ambiente escolar, focando na valorização da identidade dos seus discentes e assim teríamos um currículo “capaz de incorporar o pluralismo cultural, demanda um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos tenham a possibilidade de ser representados” (MOREIRA; SILVA, 1999. p.76).

Ainda neste contexto cultural do currículo, Arroyo (2011) ressalta que o currículo ignora, esconde, trata como se não existisse a história intelectual de cada sujeito, os coletivos populares e enfatiza que devemos:

Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais e coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de cidade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais (ARROYO, 2011, p.149-150).

Por conseguinte, o currículo crê na consolidação dos fins culturais e sociais quando segue o pressuposto que o currículo é um processo de construção a partir da realidade, cultura e do mundo social. Portanto, seria necessário que os colégios e as salas de aula se organizem para receber esses alunos que possuem suas peculiaridades culturais marcadas.

Embora exista uma pluricidade de culturas dentro do ambiente escolar, com a “flexibilidade” curricular pode-se fazer uma troca de vivências, e, conseqüentemente, a interação cultural formando uma produção cultural dentro da escola. Desta forma, não estaríamos negando “o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos”. (sem itálico) (ARROYO, 2011, p. 42) e sim refletir o currículo como uma prática curricular, como um ambiente de negociação entre a cultura escolar e a cultura da escola. Assim, segundo Silva (1999), o currículo está:

Inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além da questão do conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 1999, p. 14).

Portanto, o currículo está ligado às questões de identidades de cada sujeito que faz parte do colégio. Assim, os currículos multiculturais ligam as várias identidades dos seus sujeitos, como neste caso, se pode ligar não apenas os alunos que vem da zona rural estudar na cidade, mas trazer a identidade cultural do nosso município que possui a sua fonte de renda principal: a pecuária e as plantações, como pode ser visto a seguir.

2.2 O projeto político pedagógico

O projeto político pedagógico da escola é o instrumento no qual é demonstrado à autonomia da mesma, de sua competência de tracejar sua própria identidade. Veiga (2002) afirma que o projeto político-pedagógico (PPP):

Está relacionado com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: na organização da escola como um todo e na organização da sala, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico e conquista da autonomia da escola (VEIGA 2002. p.14).

Assim, o PPP é o planejamento do que se tem a intenção de fazer, de realizar dentro e fora da escola visando um melhoramento na qualidade do ensino. Desta forma, a construção de um projeto político pedagógico se torna crucial para a estrutura escolar, e deve ser construído por todos os integrantes da escola, visto ao projeto é esboço dos direitos e deveres de toda a instituição e compete à operacionalização do planejamento da instituição de ensino.

O projeto político pedagógico perpassa as funções burocráticas, ele reflete as diferentes realidades do cotidiano escolar. Ou seja, o PPP cuida, além das questões pedagógicas, também de questões políticas, de gestão, administrativas e não se deve colocar nele toda a responsabilidade que é a produção do currículo da escola.

Segundo Veiga (2002), o PPP necessita:

a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão. No que tange à execução: a) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; b) ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; c) implicar uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; e d) ser construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível (VEIGA. 2000, p.11).

Desta maneira, a elaboração de um PPP demanda continuidade, por tratar das diversas realidades presentes na escola, sendo que anualmente entram e saem alunos

do colégio, logo, muda o seu público atingido. É necessário então, entender que “é preciso entender o projeto político pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano” (VEIGA. 2002.p. 33).

E ainda Alarcão (2003) reflete sobre a reciclagem do PPP:

As escolas ainda não compreenderam que também elas têm de se repensar. Permanecem na atitude negativa de se sentirem defasadas, mal compreendidas e mal amadas, ultrapassadas, talvez inúteis. Quedam-se à espera que alguém as venha transformar a si próprias. Por dentro. Com as pessoas que as constituem: professores, alunos, funcionários. Em interação com a comunidade circundante. (ALARCÃO 2003, p. 36).

Desta forma, destacamos a importância das instituições possuírem um projeto político pedagógico atualizado e democrático para o sucesso do funcionamento da escola tendo em vista que as mudanças sociais e culturais, por exemplo, colaboram com as transformações dos indivíduos, e assim por consequente é necessário rever o PPP. Ou seja, a escola não pode ser algo estático no tempo, e ela possui transformações em suas concepções de acordo com a necessidade que os sujeitos apresentam naquele presente como podemos evidenciar na fala de Camozzato e Costa (2013):

Indicam e expressam, em cada tempo-espço, objetivos diferenciados, uma vez que estão articuladas aos discursos vigentes. As condições para atuar sobre si mesmo e se remodelar constantemente a partir das demandas e exigências sociais foram destacadas para que consigamos compreender que um deslocamento desse tipo está em sintonia com as linhas de força que atuam na sociedade em cada tempo-espço. (CAMOZZATO; COSTA. 2013. p.179)

De tal modo, o projeto político pedagógico vai muito além da descrição da organização escolar, ele reflete sobre as metas futuras, sobre as práticas pedagógicas e de como elas refletiram na aprendizagem dos alunos e como se pode evidenciar na fala de Camozzato e Costa (2013), existe a necessidade da escola e dos profissionais que atuam no colégio adaptarem-se as necessidades da sociedade a qual se encontra em contínua transformação.

Isto é, um PPP atual trabalha o hoje, pensando no amanhã, porém com os “pés no chão” e sempre visando à realidade do aluno, a sociedade atual e as reais necessidades de ambos- alunos e sociedade – e assim aproximando conteúdos do cotidiano e tentando fazer a escola um ambiente acolhedor e motivador de saberes.

2.3 A Educação do campo

Na educação, um dos aspectos tratados ultimamente e que há tempos está em discussão, é a necessidade de abordá-la levando em consideração as diversas realidades dos nossos alunos.

O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões de Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade (CALDART, 2004, p 11).

Por conseguinte, muitas vezes os pais preferem que os filhos desloquem-se para a cidade estudar por considerar que o aprendizado dos seus filhos será melhor do que na zona rural. Além da preocupação por parte dos pais em relação à formação dos docentes que estão nas instituições rurais. Segundo o MEC/INEP (2007):

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte (MEC/INEP, 2007, p. 33).

À vista disso, justifica-se a preocupação que alguns pais possuem sobre a educação do campo e o porquê de submeter seus filhos a enfrentarem horas na estrada deslocando-se até uma escola na zona urbana.

Em nossa cidade, segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Dom Pedrito – atribuído o código 4306601 da referida pesquisa - possui 35.275 habitantes na zona urbana e 3.641 habitantes na zona rural, totalizando 9,36% da população residindo na zona rural do nosso município. Por isto, olhar para a educação na zona rural da nossa cidade torna-se necessário já que quase 10% da nossa população residem no interior do município.

Nosso município infelizmente não possui muitas escolas na zona rural de acordo com a proporção do territorial do interior da cidade. Consequentemente, o

deslocamento dos jovens para a zona urbana é um método encontrado pela prefeitura para que os estudantes sigam frequentando instituições de ensino e para isso fornecem o transporte público aos mesmos.

Logo, trabalhar aspectos envolvendo a educação do campo em escolas urbanas torna-se relevante, visto o expressivo número de habitantes da zona rural e que as principais fontes de renda do município são a pecuária e as plantações.

E por isso, os defensores da educação do campo defendem que “[...] a educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos (BRASIL, 2004, p. 17)”.

Em relação a trabalhar estes aspectos, Viana (1933) afirma que:

A educação, portanto, é concebida como um processo que envolve todas as experiências das crianças, experiências adquiridas quer dentro, quer fora da escola. Assim, seja na cidade, seja na zona rural, o conhecimento da vida do aluno fora da escola é de real importância, isto porque os objetivos educacionais só serão alcançados quando as experiências, as atividades, os problemas vitais das crianças fora se refletirem nas atividades de dentro da escola, como parte integrante de um programa unificado de trabalho (VIANA, 1933, p. 108).

Mediante ao exposto, o professor necessita educar para a diversidade, contudo isso não denota apenas perfilhar o outro como desigual, mas elucubrar sobre as relações e os direitos de todos. E o colégio é o ambiente sociocultural em que as distintas analogias se encontram e se constituem, caracterizando-se, por conseguinte, como um dos ambientes mais importantes para se educar com vias a reverência à diferença.

No que se diz respeito à Educação do Campo, Fernandes (2002) afirma que:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: de sua realidade. Quando pensamos um mundo a partir do lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. (FERNANDES, 2002, p. 97).

Isto é, trabalhar na sala de aula temas que envolvam a realidade dos alunos tornam-se cruciais, não apenas para o aluno do campo, mas o da cidade que possui sua própria realidade social e/ou familiar.

Neste contexto Sacristán afirma que:

O mais importante num processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O

currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. [...] a reforma a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrarem respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 140)

Então quando focamos nosso olhar para estes alunos que enfrentam diariamente péssimas estradas, perdem aulas em dias de chuva, entendemos os números alarmantes que Silva *et al* (Op. Cit., p. 71) descreve:

Nas zonas rurais, 6% das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola, comparado a 3% nas zonas urbanas. Dos jovens de 15 a 18 anos, 65,3% estão matriculados, mas 85% deles apresentam defasagem de idade/série. Nas zonas urbanas a taxa de matrícula desse mesmo grupo etário é de 77,1%, sendo que 65% apresentam defasagem idade série. O número médio de anos de escolarização da população adulta (com 25 anos de idade ou mais) residente na zona rural é de apenas três anos, comparado há 6,5 anos nas áreas urbanas. Um terço (36%) da população adulta que vive no meio rural é considerada analfabeta. (SILVA, 2006. p. 71)

Ao observarmos estes números, percebemos o quanto é preocupante a situação da educação do/no campo. Neste contexto, Egami (2008) afirma que:

Quanto maiores são as barreiras físicas e mais baixas a situação financeira do aluno, maior é a dependência do transporte para se chegar à escola. O não fornecimento de um meio de transporte pode acarretar no não comparecimento do professor e de muitos estudantes às aulas (EGAMI *et al*, 2008, p.3).

Assim sendo, metodologias que ajudem o aluno a se interessar por questões propostas no dia a dia em sala de aula tornam-se de vital importância para que estes números mudem de forma significativa.

Como se pode notar nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, educação do campo é tratada como:

Educação rural na legislação brasileira tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido é mais que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2002, p.35).

Em virtude disto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas Escolas do Campo, expõem do que se aborda verdadeiramente a educação do campo, rompendo o conceito errôneo da definição dos espaços que a Educação do Campo engloba, ou seja,

ela elucida que a educação do campo não se trata apenas de limites geográficos e vai muito mais além. Dito isto, podemos exemplificar com o nosso estudo de caso: alunos que vem da zona rural para estudarem na cidade por não terem mais o grau de extrusão (série que precisa cursar) nos colégios mais próximos e por isso vai estudar na zona urbana e continua residindo no campo.

Logo, segundo Arroyo (2011, p. 52), “ser docente – educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, à vida real, sua e dos educandos é criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas”.

Sendo assim, é de vital importância que os professores conheçam seus alunos e que a partir disto planejem seus conteúdos de acordo com a sua realidade dos mesmos para que despertem o desejo de aprender e não desistam em meio às dificuldades do dia a dia.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho, escolhemos como *lócus* a cidade de Dom Pedrito, Rio Grande do Sul. Tomamos como base da nossa pesquisa os perfis de professores da rede pública do ensino fundamental. A metodologia utilizada para este trabalho foi de cunho bibliográfico.

Segundo Silva e Menezes (2001, p. 21), a pesquisa bibliográfica dá-se “a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. Desta maneira, permite atualizar conhecimentos e oportunizar, visando apreciar os diversos posicionamentos que os estudiosos sobre a formação do currículo e a relevância do projeto político pedagógico dentro da escola.

Descrevem-se nesta metodologia a observação feita na escola, as conversas informações com o corpo docente e a direção, bem com os alunos que residem na zona rural e estudam naquele colégio e o projeto político pedagógico da referida instituição de ensino.

Para a análise deste trabalho, solicitamos a escola uma cópia do seu projeto político pedagógico.

3.1 A observação

A nossa observação ocorreu no período de um mês em horários distintos e em salas de aulas que possuem alunos que residem na zona rural do município de Dom Pedrito-RS e estudam na zona urbana no turno da manhã.

Ao observarmos algumas aulas de Português e Ciências dos sextos, sétimos e oitavos anos, constatamos que os professores utilizam o livro didático como base de suas aulas, não aprofundando o conteúdo.

Os livros foram analisados superficialmente e não foram encontrados assuntos relativos à educação do campo.

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existentes. Isto não é estar desligado da realidade, pelo contrário, através deste mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe operária. (FARIA, 2002, p. 77)

Deste modo, o livro didático muitas vezes não consegue fazer com que aquela comunidade se reconheça naquela realidade explorada por ele. O ideal seria que o docente tenha o livro didático apenas como um dos instrumentos entre tantos outros apropriados para lhes propiciar condições de prover um ensino de qualidade.

3.2 As conversas informais

Conversamos previamente com cada professor, explanamos a finalidade da nossa pesquisa e perguntamos se era discutido o projeto político pedagógico da escola e o currículo. A maioria dos professores relatou que muitas vezes eram debatidos, porém apenas informalmente – sem preenchimento de ata ou algum documento que comprove as discussões e elucidações dos docentes.

Em relação aos alunos, questionamos como eles se sentiam mediante ao deslocamento, expectativa de vida – se seguiriam estudando, o que almejavam para o futuro - e se os conteúdos desenvolvidos os remetiam ao cotidiano.

3.3 O Projeto Político Pedagógico

Analizamos o projeto político pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona urbana de Dom Pedrito, situada na periferia.

A referida escola foi fundada em catorze de fevereiro de mil novecentos e setenta e nove (14/02/1979), e seu PPP é de vinte quatro de março de mil novecentos e noventa e cinco (24/03/1995), ou seja, o projeto da escola possui vinte (20) anos.

A escola possui ensino fundamental que atende crianças da educação infantil até o nono ano. Está localizada no bairro Sagrada Face de Dom Pedrito-RS e abrange uma comunidade diversificada, possuindo alunos residentes na zona urbana e da zona rural do nosso município.

Como o PPP não é atual, não se pode informar o número atual de professores, alunos e serventes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados de acordo com o referencial teórico apresentado anteriormente. Deste modo, procuramos analisar os dados coletados.

Segundo a diretora da escola, o PPP está disponível para a consulta na secretaria da escola e que embora não tenha sido feito uma reciclagem do documento, o mesmo é sempre discutido nas reuniões pedagógicas escolares.

O projeto não possui anexo relatando a mudança curricular que a escola sofreu em passar de série para anos, por exemplo.

O PPP da escola apresenta sua estrutura escolar: dados de identificação quanto ao nome da escola, o decreto de criação, sua localização no município, os níveis de escolaridade, números de professores, alunos e funcionários de quando foi fundada.

Neste termo estrutural, com sua desatualização, não podemos informar os números que compõem a formação escolar, visto que, segundo a própria diretora, desde a formação do PPP a escola “evolui e cresceu muito”.

À medida que este trabalho ia recebendo formato e sentido, fortalecia-se cada vez mais a ideia de que o PPP deve ser discutido e devemos atualizá-lo para que os próximos integrantes da escola conheçam o seu funcionamento, seja ele funcionário, professor, aluno ou pai/mãe de aluno.

O projeto possui em sua estrutura a filosofia da escola, as metas a curto, a médio e longo prazo e também os objetivos em relação aos alunos, professores e a sociedade.

O PPP apresenta as metodologias que os docentes devem utilizar para avaliar os seus alunos nas disciplinas em que ministram, assim como o seu “código de regras” – este se refere à conduta de todos os integrantes da escola- sendo esclarecidos os direitos e deveres da comunidade escolar.

No que se diz respeito aos projetos desenvolvidos pela escola, encontramos uma lista de “projetos desenvolvidos”, porém ao questionar se todos eles estão sendo praticados, a diretora revela que não, com exceção da feira de ciências da escola. Em contraponto a isto, a gestora revela o projeto “Mais Educação” que está sendo desenvolvido na escola e que foi implantado no final de dois mil e dois, mas não está no PPP da escola.

O PPP da escola possui “dicas para a aprendizagem” onde estariam comprometidos os professores, pais e alunos para que o processo de ensino e aprendizagem seja exitoso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, examinamos como são tratadas as temáticas envolvendo a Educação do Campo em uma escola da zona urbana da cidade de Dom Pedrito-RS que possui alunos que residem na zona rural e estudam naquele colégio.

Uma questão reveladora é sobre os livros didáticos e o fato de alguns professores o tornarem como base norteadora das suas aulas e não uma ferramenta de apoio.

Nos livros didáticos fornecidos pelos professores, notamos que apenas o livro de geografia que retrata aspectos sobre a relação “campo-cidade” tendo uma proximidade com o cotidiano do aluno, apesar do livro trazer uma imagem de uma paisagem da Califórnia na introdução de área rural. E nas outras obras não é retratada claramente a questão que envolva campo no seu índice e nem na profundidade dos textos.

No que se diz respeito à abordagem dos temas relativos à educação do campo, infelizmente na prática em sala de aula não vimos os professores relatarem a

abordagem deste tema, mesmo sabendo da existência de alunos que residem na zona rural e deslocam-se diariamente para estudar naquela instituição de ensino.

A educação não deveria ser vista como a do “campo” e da “cidade”, assim como não deveria ser vista como partes territoriais, e os temas relativos ao campo deveriam ser abordados, já que umas das principais fontes de renda do nosso município são decorrentes das produções na zona rural.

Logo, este tema não cabe apenas à zona rural ou se há ou não um aluno residente da zona rural na escola. É neste sentido que se pode afirmar que as propostas de temas em relação à educação do campo ou sobre a realidade da zona rural devem ser abordadas.

Apesar da falta de propostas relativas à educação do campo, não se pode, com isso, querer concluir que o movimento ou suas propostas educacionais não sejam válidos, mas alguns temas com a relação campo-cidade devem ser revistas pelos professores daquela escola porque os mesmos estariam amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacional nesta prática pelos temas transversais.

Diante do exposto, nas nossas análises, salientamos a importância de uma reformulação do PPP a cada dois anos pelo menos, visto que a escola está em constante transformação. Um dos fatos que reforça esta concepção é o fato de que os projetos desenvolvidos atualmente não se fazem presentes dentro do projeto político pedagógico escolar a nova formação curricular que a escola sofreu no decorrer dos anos.

Refletir, discutir, para a construção de um projeto político pedagógico que supra as necessidades escolares é fundamental para a escola ter um processo de inclusão dos seus alunos, além de uma reformulação de metodologias visando um melhor processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_rio_grande_do_sul.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In.: ARROYO, Miguel González; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA Marisa Vorraber. **Da pedagogia como arte às artes da pedagogia**. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/10.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.
- EGAMI, Cintia Yumiko *et al.* **Panorama das Políticas Públicas do Transporte Escolar Rural**. Centro de Formação de Recursos Humanos em Transportes – CEFTRU. Universidade de Brasília – UNB Campus Universitário Darcy Ribeiro. Brasília (DF), 2008.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Kolling, Edgar Jorge et al (org). Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 04, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Lourdes Helena *et al.* A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, Maria Alvana (Org.); SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et all. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencasveijtro. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

VIANA, Francisco José de Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**: história, organização e psicologia. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1933.