

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARLA RENATA MELO DA ROSA

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO  
REDONDO, SC: DESAFIOS NA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE**

Lages, SC

2024

KARLA RENATA MELO DA ROSA

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO  
REDONDO, SC: DESAFIOS NA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

**Orientadora:** Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira

Lages, SC

2024

Ficha Catalográfica

R788p Rosa, Karla Renata Melo da  
Projeto político pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo,  
SC : desafios na participação da comunidade / Karla Melo da Rosa ;  
orientadora Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira. – 2024.  
122 f. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.  
Lages, SC, 2024.

1. Educação Rural. 2. Comunidade Escolar. 3. Políticas Públicas. I. Pereira,  
Josilaine Antunes (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Karla Renata Melo da Rosa

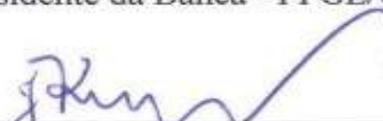
**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE  
POUSO REDONDO, SC: DESAFIOS NA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE**

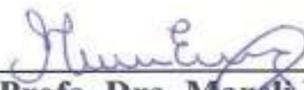
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 04 de junho de 2024

**BANCA EXAMINADORA:**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira**  
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPALAC

21   
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo**  
Examinadora Externa - PPGE/UFRN  
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe**  
Examinadora Interna - PPGE/UNIPALAC

Aos meus pais, Adriana e Silvio  
Aos meus irmãos, Milena e Adrian  
A minha avó, Neiva  
Com todo meu amor.

## AGRADECIMENTOS

Ao buscar a etimologia do termo agradecimento, deparei-me com a raiz do latim “*gratus*” – que em tradução literal significa ser acolhido ou acolher. Estar grato a algo ou a alguéns. Significa dizer que está agradecendo pelo que foi recebido. E é através da busca conceitual do termo agradecimento que inicio agradecendo a Deus e ao Universo, pelas oportunidades que acontecem diariamente em minha vida.

Agradeço aos meus pais, Adriana e Silvio, pelos incentivos, encorajamento, cuidado e zelo que sempre tiveram comigo durante toda minha vida, desde a infância à vida adulta. Pela preocupação com minha vida escolar e acadêmica. Vocês são meus maiores exemplos de força, amor e persistência.

Aos meus irmãos, Adrian e Milena, pela cumplicidade e incentivo. Pelos momentos de distração. Por me encorajarem a seguir adiante. É um privilégio dividir a vida com vocês!

À minha avó, Neiva, por seu amor e legado.

À minha companheira de vida, Lidiany, por segurar minha mão nos momentos de angústia e por perdoar minhas ausências.

Ao professor Geraldo Augusto Locks, que muito me entusiasmou com a boniteza de suas falas sobre a Educação do Campo.

À minha orientadora, Professora Dra. Josilaine Antunes Pereira. Obrigada pela acolhida, generosidade e paciência. Por seu cuidado fraternal. Por me tranquilizar nos momentos de aflição. Seu apoio e orientações foram fundamentais para o desenvolvimento dessa dissertação.

Aos companheiros de mestrado, Rafael Tizatto, Valdemir Hoffmann e Pedro da Silva, pelas tardes e noites de estudo. Sou grata por compartilharmos essa jornada.

À Alexandra Fernandes por compartilhar suas experiências enquanto mestranda.

Às gestoras, Ana Caroline Stringari, Marlizete de Borba e Michele Bertoli, pela empatia e flexibilidade.

Aos partícipes. Essa pesquisa não seria possível sem sua generosidade em partilhar suas experiências, anseios e saberes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, por todos os ensinamentos partilhados.

Ao grupo de pesquisa GEDETER pelos saberes compartilhados.

À banca examinadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo (PPGE/UFRN - PPGDH/UFPE), Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos (PPGE/UNIPLAC) e Profa.

Mareli Eliane Graupe (PPGE/UNIPLAC) por contribuírem no processo de validação dessa dissertação.

A todos aqueles, que mesmo não mencionados, contribuíram de alguma forma para a realização dessa dissertação.

Por fim, aos que lutam por um campo mais justo e igualitário.

## DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 4 de junho de 2024.



Karla Renata Melo da Rosa

*“Enxada, suor, arado e cansaço  
Foice, machado e força no braço  
Terra virada, chuva e mormaço  
Geda, estiagem, mais força no braço”*

*De quem planta e colhe, 2023*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar se há ou não a participação da comunidade escolar na atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC. Como objetivos específicos procuramos a) descrever o contexto sociocultural no qual se situa uma escola do campo em Pouso Redondo, SC; b) investigar como ocorre o processo de atualização do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC e c) identificar a percepção da comunidade escolar sobre a atualização do PPP de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC. Para tal, recorreremos a história de constituição do município de Pouso Redondo, SC, marcada pela presença do povo indígena Laklãnõ, que passaram a disputar sua permanência na terra, com tropeiros que levavam gado do Planalto Serrano ao Vale do Itajaí, e com os imigrantes europeus que incentivados pelo governo brasileiro passaram a viver no país. Realizamos uma retrospectiva histórica que perpassam os marcos regulatórios que compõe a Educação do Campo, nas esferas federal, estadual e municipal, evidenciando a trajetória percorrida pelo Movimento Nacional de Educação do Campo. O movimento foi composto pela participação dos Movimentos Sociais na elaboração e materialização de políticas públicas destinadas aos povos do campo, visando o enfretamento das dificuldades sociais, econômicas e culturais. Para melhor nos apropriarmos da temática abordada, compõe o referencial teórico autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Geraldo Augusto Locks, Antônio Munarim e Zilma Isabel Peixer. Sob a perspectiva epistemológica, essa pesquisa está ancorada no materialismo histórico dialético, pois propõe compreender a essência dos problemas reais, de modo comprometido com a realidade. A abordagem metodológica se caracteriza como qualitativa, guiada pelos acontecimentos da vida cotidiana, representando as perspectivas de seus partícipes e, partiu da pesquisa documental e da realização de roda de conversa para a coleta de dados. A roda de conversa, foi realizada nas dependências da escola do campo de Pouso Redondo, SC e contou com a presença de um recorte da comunidade escolar que compõe a escola do campo, entre eles professores, estudantes, famílias de estudantes e gestão escolar, que através de questões orientadores explicitaram suas percepções acerca do processo de atualização do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC. A análise dos dados, foi realizada através das etapas fundamentadas por Laurence Bardin e, nos revela que o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC, possui um viés urbanocêntrico, ofertado para a escola com uma estrutura pronta, sem levar em consideração as especificidades e anseios das comunidades camponesas, bem como, não é atualizado de maneira coletiva, portanto, faz-se necessário uma atualização coletiva do PPP de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC, envolvendo a comunidade escolar – gestão escolar, professores, estudantes e famílias dos estudantes e funcionários – para que deste modo, haja uma educação contextualizada e comprometida com os povos do campo, que considere seus saberes, protagonismo, identidade, seus modos de vida, peculiaridades, realidade, relações sociais, anseios, maneiras de organização social e política, visando sua autonomia, pautando-se em um projeto do campo crítico e responsável, voltado a emancipação dos sujeitos, redemocratização e justiça social

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico. Políticas Públicas. Comunidade Escolar.

## ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to analyze whether or not the school community participates in updating the Pedagogical Political Project (PPP) of a rural school in the municipality of Pouso Redondo, SC. As specific objectives, we sought to a) describe the socio-cultural context in which a rural school in Pouso Redondo, SC, is located; b) investigate how the process of updating the PPP of a rural school in the municipality of Pouso Redondo, SC, takes place and c) identify the perception of the school community about updating the PPP of a rural school in Pouso Redondo, SC. To do this, we looked at the history of the constitution of the municipality of Pouso Redondo, SC, marked by the presence of the Laklãnõ indigenous people, who began to dispute their permanence on the land, with drovers who took cattle from the Serrano Plateau to the Itajaí Valley, and with the European immigrants who, encouraged by the Brazilian government, began to live in the country. We took a historical look at the regulatory frameworks that make up Countryside Education at federal, state and municipal level, highlighting the path taken by the National Countryside Education Movement. The movement was made up of the participation of Social Movements in the development and materialization of public policies aimed at rural peoples, with a view to tackling social, economic and cultural difficulties. In order to better understand the subject, the theoretical framework includes authors such as Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Geraldo Augusto Locks, Antônio Munarim and Zilma Isabel Peixer. From an epistemological perspective, this research is anchored in dialectical historical materialism, as it aims to understand the essence of real problems in a way that is committed to reality. The methodological approach is characterized as qualitative, guided by the events of everyday life, representing the perspectives of its participants, and was based on documentary research and a round table discussion for data collection. The round table discussion was held on the premises of the rural school in Pouso Redondo, SC, and was attended by a cross-section of the school community that makes up the rural school, including teachers, students, students' families and school management, who, through guiding questions, explained their perceptions of the process of updating the PPP of a rural school in the municipality of Pouso Redondo, SC. The data analysis was carried out using the steps based on Laurence Bardin and reveals that the Pedagogical Political Project of a rural school in Pouso Redondo, SC, has an urban-centric bias, offered to the school with a ready-made structure, without taking into account the specificities and desires of rural communities, as well as not being updated collectively, therefore, it is necessary to collectively update the PPP of a rural school in Pouso Redondo, SC, involving the school community - school management, teachers, students and the families of students and staff - so that there is a contextualized education committed to the people of the countryside, which considers their knowledge, protagonism, identity, ways of life, peculiarities, reality, social relations, desires, ways of social and political organization, aiming for their autonomy, based on a critical and responsible countryside project, aimed at the emancipation of the subjects, re-democratization and social justice.

**Keywords:** Rural education. Political Pedagogical Project. Public policies. School community.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Localização da Microrregião do Alto Vale do Itajaí no Estado de Santa Catarina. 65
- Figura 2 – Localização do município de Pouso Redondo, SC na Microrregião do Alto Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina.....66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAVI	Associação dos Municípios do Alto Vale
APP	Associação de Pais e Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FOCEC	Fórum Catarinense de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos trabalhadores sem terra
ONG	Organização não governamental
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PEE	Plano Estadual de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional na Reforma Agrária
SC	Santa Catarina
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ULTAB	União dos Lavradores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>MINHA ITINERÂNCIA.....</b>	<b>16</b>
1.1	PERCURSO ARQUEOLÓGICO EXISTENCIAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS .....	16
1.2	TRILHANDO PERCURSOS DE APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA .....	19
1.3	DESDOBRAMENTO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	21
1.4	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA .....	25
1.5	TERRITÓRIO DA PESQUISA E SUA ESTRUTURA DE DESENVOLVIMENTO.....	29
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO POPULAR, MUDANÇAS E CONTINUIDADES.....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO DE LUTA .....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>CAPITALISMO, CRISE E DISPUTAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO? ....</b>	<b>46</b>
4.1	CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE SANTA CATARINA .....	54
4.2	POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POUSO REDONDO, SC.....	56
<b>5</b>	<b>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA? .....</b>	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA ....</b>	<b>64</b>
6.1	ADENTRANDO AO TERRITÓRIO DA PESQUISA .....	64
6.2	ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA ..	70
6.3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	73
<b>7</b>	<b>PROBLEMATIZANDO REFLEXIVAMENTE SOBRE O PPP DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE POUSO REDONDO, SC .....</b>	<b>76</b>
7.1	PPP DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO, SC .....	76
7.2	A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ATUALIZAÇÃO DO PPP DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO, SC.....	84
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....</b>	<b>113</b>

<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTÕES ORIENTADORAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE E – LOCALIDADES DE POUSO REDONDO, SC .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>119</b>

## 1 MINHA ITINERÂNCIA

Eu e tu, palavra minha  
Nas auroras dos iguais  
Que me encontra a vida dentro  
Nos rumos tão desiguais (Alves, 2023).

Nesta seção, apresentaremos o percurso arqueológico existencial: experiências formativas que constituem minhas relações com o campo e com a escola do campo, os desdobramentos do objeto de investigação: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação do Campo, os percursos de aproximação com o objeto de pesquisa, os elementos constitutivos da dissertação e por fim, adentramos de maneira breve ao território da pesquisa.

### 1.1 PERCURSO ARQUEOLÓGICO EXISTENCIAL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Início<sup>1</sup> o texto dessa subseção relatando minha relação com o campo estabelecida durante a infância e a experiência com a escola do campo enquanto professora da rede pública de ensino, experiências essas que justificam a escolha da temática que será abordada nessa dissertação.

Retomando brevemente a memória, mais precisamente as memórias de minha infância, recordo-me das visitas que realizava aos finais de semana, juntamente com meus pais, ao sítio de alguns familiares, localizado no interior do município de Lages, Santa Catarina. As visitas até o sítio me oportunizavam experienciar um maior contato com a natureza, com os campos, as árvores frutíferas, a horta, a cachoeira e com os animais que lá viviam. Durante o percurso de ida até o sítio, observava de maneira atenta a forma com que os campos passavam a dominar o cenário. Quando chegávamos próximo a propriedade, a pequena cachoeira que estava no caminho nos dava boas-vindas, já que era necessário atravessá-la para chegar até a casa de meus familiares.

As atividades desenvolvidas durante as visitas ao sítio eram variadas, logo no início do dia acompanhava a ordenha das vacas, no decorrer do dia observava e experienciava a coleta de ovos das galinhas e das frutas, assim como, próximo ao horário do almoço íamos até a pequena horta para colhermos algumas hortaliças que eram cultivadas. Junto aos meus primos brincava de baixo das sombras das árvores, que também serviam como espaço de descanso, jogava

---

<sup>1</sup> Justifica-se a utilização da primeira pessoa do plural, nesta parte do texto, por se tratar das experiências vivenciadas pela autora.

futebol, tomava banho de cachoeira, andava a cavalo, entre tantas outras atividades experienciadas no decorrer do dia.

Na tentativa de resgatar minhas memórias, mesmo que de maneira breve, é possível identificar que os elementos observados e experienciados durante minhas visitas ao sítio, enquanto criança, são partes constitutivas do modo de vida dos povos do campo<sup>2</sup>. Nesse sentido, minhas experiências de infância, embora realize menções positivas da vida no campo, vão ao encontro com as experiências da vida adulta, visto que, minha primeira experiência profissional enquanto professora de história da rede pública de ensino ocorreu em comunidades campesinas. Essas experiências, mesmo que de maneira distintas, de algum modo, colocam o campo em lugar de evidência em minha vida.

Sendo assim, a temática proposta emerge através de dois momentos distintos, o primeiro deles, faz referência as minhas vivências profissionais enquanto professora de história da rede pública de ensino, ocorrida em diferentes comunidades campesinas catarinenses. Durante o ano letivo de 2018, passei a lecionar em dois núcleos de ensino da Escola Municipal de Educação Básica Itinerante Maria Alice Wolff de Souza, de Lages, Santa Catarina. De maneira silenciosa observava o envolvimento da comunidade escolar nas atividades propostas e desenvolvidas pela escola no decorrer do ano letivo. A minha trajetória até a EMEB Itinerante é marcada pelos quilômetros percorridos até o interior e à troca de experiências e vivências no processo formativo. Para Paulo Freire (2001), não existe ensinar sem aprender, e o ato de ensinar requer a existência de quem ensina e de quem aprende. A EMEB Itinerante Maria Alice Wolff de Souza se concretiza a partir de reivindicações das comunidades campesinas lageanas por uma escola que atendesse as demandas dos povos do campo. A Escola Itinerante está materializada em diferentes áreas rurais do município de Lages, Santa Catarina, sendo subdividida em quatro núcleos de ensino, que atendem cinco localidades da zona rural do município, nas modalidades de Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.

O segundo momento remete a seleção de discentes para ingresso no Mestrado Acadêmico, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), realizada no ano de 2022, quando me deparei com a Linha de Pesquisa 2, denominada Processos Socioculturais em Educação, que visa investigar elementos teórico-práticos educacionais historicamente situados,

---

<sup>2</sup> Entende-se por povos do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

focalizando a educação nos processos socioculturais e nas políticas públicas em movimentos sociais, organizações e nos contextos educacionais. A Linha de Pesquisa 2 tinha como um dos professores orientadores o Professor Doutor Geraldo Augusto Locks<sup>3</sup>. Durante nossas conversas, externalizei minhas inquietações e impressões acerca das práticas pedagógicas que, por vezes, estavam sendo propostas à comunidade campesina nas escolas do campo. O Prof. Dr. Geraldo me oportunizou uma melhor compreensão acerca dos processos educacionais envolvidos na Educação do Campo. Enfatizando as lutas, conquistas e os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino no Brasil, evidenciando o Estado de Santa Catarina e o município de Lages, no Planalto Serrano. No decorrer do Mestrado passei a integrar o Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas (GEDETER), que mais recentemente tem focado seus estudos no campo da Educação do Campo.

No ano de 2023 iniciei um novo desafio enquanto professora da rede pública de ensino, passei a lecionar em três escolas municipais na cidade de Pouso Redondo, Santa Catarina, entre elas o Centro Educacional Padre Dionísio Peluso e o Centro Educacional Padre José Balistieri, ambas, caracterizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como escolas do campo. Os percursos de chegada até as escolas são predominantemente percorridos nas denominadas estradas de chão, visto que, as escolas estão geograficamente localizadas em comunidades rurais, distantes da área central da cidade, retrato dos baixos investimentos destinados ao campo. O Centro Educacional Padre Dionísio Peluso está localizado com uma distância de 12,4 km da Prefeitura Municipal de Pouso Redondo, SC já o Centro Educacional Padre José Balistieri está localizado a 8,4 km de distância. As escolas materializadas no campo atendem os anseios de diferentes comunidades rurais do município, visto que, a população que reside no campo corresponde a 39,06%, de acordo com o Censo de 2010<sup>4</sup>, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As escolas, acima citadas atendem as diferentes modalidades de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais.

Ainda, no decurso do Mestrado, emergiram novas inquietações relacionadas a Educação do Campo, essas, partilhadas com minha orientadora, Professora Doutora Josilaine Antunes

---

<sup>3</sup> Iniciei essa pesquisa junto ao Professor Doutor Geraldo Augusto Locks, que durante oito meses me orientou e me entusiasmou com suas falas sobre a Educação do Campo, porém ele deixou o plano terrestre no decorrer do desenvolvimento dessa dissertação.

<sup>4</sup> Dado obtido através da sinopse do Censo 2010 realizada pelo IBGE, não há dados de demais Censos contendo a situação domiciliar dos municípios de Pouso Redondo, Santa Catarina.

Pereira, a qual me oportunizou a alteração do *locus*<sup>5</sup>, desta pesquisa, antes Lages, no Planalto Serrano, agora, Pouso Redondo, no Alto Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina.

Na seção seguinte trilharemos os percursos de aproximação com o objeto de pesquisa.

## 1.2 TRILHANDO PERCURSOS DE APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

Nessa subseção a intenção é delinear os percursos de aproximação com o objeto da pesquisa, percorrendo objeto de investigação, pergunta, objetivos, hipótese, metodologia, procedimento metodológico, análise dos dados e a fundamentação teórica. Para tal, iniciamos pela definição da Educação do Campo, com a finalidade de compreendermos como se dá sua constituição.

A Educação do Campo é historicamente marcada pela luta das comunidades camponesas pela efetivação de políticas públicas voltadas a atender os anseios dos povos do campo, sobretudo, uma luta pelo direito a educação, vinculada as lutas de permanência na terra, igualdade social e condições dignas de serem educados no lugar onde vivem. A origem desse movimento está atrelada a luta pela terra, empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as suas demandas (Munarim; Locks, 2012).

A Educação do Campo busca reconhecer as particularidades e os anseios dos povos do campo, bem como valoriza os saberes camponeses, sua identidade e protagonismo, seus modos de vida, peculiaridades, realidade, relações sociais, e suas maneiras de organização social e política. Essa modalidade de ensino, portanto, visa romper a estrutura hegemônica e excludente presente no sistema capitalista, age com intencionalidade, priorizando os conhecimentos existentes nas comunidades camponesas, promovendo uma educação crítica que contribui na formação de sujeitos engajados e comprometidos com as diversidades existentes no campo.

Por conseguinte, nesta perspectiva, o problema de pesquisa se constitui em compreender se é considerado a participação de uma parte da comunidade escolar – professores, gestão escolar, estudantes e famílias – sujeitos que constituem a escola do campo na atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina?

Para responder a essa questão, elencamos como objetivo geral da pesquisa, analisar se há ou não a participação de uma parte da comunidade escolar na atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. Como

---

<sup>5</sup> Justifica-se a alteração do *locus* da pesquisa devido à mudança de meu local de residência para o município de Pouso Redondo, SC.

objetivos específicos, procuramos: a) descrever o contexto sociocultural no qual se situa uma escola do campo em Pouso Redondo, SC; b) investigar como ocorre o processo de atualização do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC; e c) identificar a percepção de uma parte da comunidade escolar sobre a atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC.

A metodologia partirá da pesquisa documental e da realização de roda de conversa. Para Gil (2002), pode-se definir como pesquisa a metodologia que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos, sendo desenvolvida diante os conhecimentos disponíveis e a utilização de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, pois “[...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (Gil, 2002, p. 17).

Nesta perspectiva, como método de pesquisa científica utilizaremos a pesquisa documental, pois ela vale-se de documentos originais, sendo uma técnica decisiva para a pesquisa nas ciências humanas e sociais (Helder, 2006). Desta maneira, a pesquisa documental proporciona as pesquisadoras uma contextualização histórica, social e cultural do objeto pesquisado.

Constituem-se como sujeitos da pesquisa uma parte da comunidade escolar – professores, gestão escolar, estudantes e famílias dos estudantes – de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC.

A coleta de dados da pesquisa com os sujeitos pesquisados foi realizada a partir de roda de conversa, pois à medida que a roda de conversa acontece novas hipóteses poderão surgir através da interação entre entrevistador/entrevistado, proporcionando novos caminhos a serem percorridos (Triviños, 1987). No processo de análise dos conteúdos obtidos, utilizaremos etapas fundamentadas por Laurence Bardin (2016, com a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e, por fim, a interpretação das informações obtidas durante a realização da roda de conversa.

A abordagem teórica será ancorada no materialismo histórico-dialético, pois aproxima-se da ciência para caracterizar suas concepções de mundo, objetivando além da aparência fenomênica, fazendo com que as pesquisadoras sejam capazes de captar o fenômeno de determinada coisa, indagá-lo e, por fim, expô-lo, descrevendo como a coisa em si se manifesta diante ao fenômeno, atingindo, deste modo, a essência do fenômeno (Kosik, 1976).

Para isto, delineamos referenciais teóricos que tragam a luz elementos históricos, sociais, políticos e econômicos relacionados a Educação do Campo, seu desenvolvimento e consolidação. Para a construção metodológica elencamos alguns autores que através de seus

estudos realizam debates acerca da temática abordada nesta pesquisa. Entre eles podemos citar Geraldo Augusto Locks (1998; 2010; 2015), Miguel Arroyo e Fernandes (1999), Zilma Isabel Peixer (2001; 2002), Roseli Caldart (2004a; 2004b; 2009; 2011), Antônio Munarim (2011; 2016), Miguel Arroyo, Roseli Salette Caldart e Mônica Castagna Molina (2011), Monica Molina e Helena Freitas (2011), entre outros, que permitem nos apropriarmos de discussões já realizadas, visando, deste modo, elucidar os objetivos desta pesquisa.

### 1.3 DESDOBRAMENTO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*<sup>6</sup>, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

De acordo com Roseli Caldart (2009), a Educação do Campo nasceu como crítica a realidade educacional do povo brasileiro que habita, trabalha e vive no e do campo. Crítica, essa, realizada não a educação em si, mas uma crítica prática, vinculada as lutas sociais pelo direito a educação, associadas a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social e por condições de vida dignas no lugar onde estão historicamente inseridos (Caldart, 2009). A Educação do Campo não se constitui de maneira isolada, mas em um contexto histórico específico. Ela representa um movimento efetivo e contínuo de resistência, um movimento prático que não apenas expressa, mas também gera concepções teóricas que criticam visões específicas sobre a educação, a política educacional e os projetos no campo e no país.

A trajetória da Educação do Campo é intrinsecamente ligada às lutas dos agricultores rurais que junto aos movimentos sociais, buscam reconhecimento e garantias do acesso à educação dos povos que vivem e habitam o campo. Uma vez que:

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo, nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta ‘experiência’ e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é na ‘consciência e mudança’ que assinala e projeta para além dela mesma (Caldart, 2012, p. 257).

---

<sup>6</sup> Grifo da autora.

A Educação do Campo, portanto, emerge das lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais voltadas a uma educação que pense e articule o campo. Esses movimentos desempenham um papel fundamental na materialização de uma escola voltada a atender as demandas, anseios e necessidades específicas das comunidades camponesas.

A Educação do Campo, segundo Roseli Caldart (2012), possui algumas características que podem ser destacadas para identificar sua consciência de mudança que é expressa pelo seu nome: constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a uma forma de educação feita por eles mesmos e não em seu nome. Uma Educação *do*<sup>7</sup> Campo, *dos*<sup>8</sup> camponeses. Uma forma de educação que assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes. Combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho e ao território. Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera. Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a diversidade humana e a riqueza social existente no campo e a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação da perspectiva de emancipação, vinculada a um projeto histórico, movida pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (Caldart, 2012).

Concordamos com Roseli Caldart (2012) quando afirma que a Educação do Campo como prática social ainda em processo de constituição histórica é marcada por tensões, desafios e possibilidades. No imaginário social, essa forma de educação está ligada a inferioridade e subalternidade, falta de acesso a informações que precisam ser levadas dos espaços urbanos até as áreas rurais. Segundo Zilma Peixer (2001), muitos gestores municipais de educação catarinenses associam a Educação do Campo como uma educação de segunda categoria, espaço de atraso social, e que todos tem o direito de receber uma educação urbana apontada como espaço igualitário de produção de conhecimento e transmissão cultural. Há uma predisposição no Brasil em considerar os povos camponeses como parte atrasada e fora do lugar no desejado projeto de modernidade (Miguel Arroyo e Fernandes, 1999).

A concepção de Educação do Campo, portanto, envolve uma sequência de transformações que aconteceram no Brasil nas últimas décadas do século XX, sendo um espaço de vida, saberes, diálogos, cultura e ações políticas (Silva, 2022). Debater a Educação do Campo no rol das políticas públicas faz parte de um projeto popular de desenvolvimento da educação básica destinada as comunidades camponesas que buscam e lutam por um projeto de futuro. Neste sentido, Miguel Arroyo e Fernandes (1999) afirmam que:

---

<sup>7</sup> Grifo da autora.

<sup>8</sup> Grifo da autora.

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo (Miguel Arroyo e Fernandes, 1999, p. 70).

A Educação do Campo faz parte de uma trajetória de lutas, bem como, de conquistas dos movimentos sociais pela materialização de uma escola voltada a atender as necessidades dos povos do campo, pautada em um projeto popular de desenvolvimento para as comunidades camponesas, que reconhece os povos do campo como sujeitos coletivos de direitos. De acordo com Silvanete Pereira dos Santos (2020, p. 441), no rol das políticas públicas, houve nos últimos anos diferentes avanços que marcaram e solidificaram a luta dos Movimentos Sociais, não só por educação, mas por condições de vida digna. Tal luta mobilizou a população camponesa em prol de uma escola, de uma educação que fosse de fato do campo e para o campo.

No que tange o movimento do campo Arroyo e Fernandes (1999) destacam que:

Quando dizemos Educação básica *do*<sup>9</sup> Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja no campo, mas que, sendo do campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 59).

A Educação do Campo, portanto, emerge através das reivindicações dos movimentos sociais camponeses para que haja a elaboração e a materialização de uma educação pensada com e para os povos do campo, que esteja vinculada a sua identidade e que considere os saberes socioculturais que permeiam a vida no campo. Maria da Glória Gohn (2016) afirma que a luta dos movimentos sociais pela educação ocorre em diferentes espaços, sejam eles, formal ou não formal. Embora Gohn (2016), utilize os termos educação forma e não formal, nessa dissertação nos apropriaremos e corroboramos com Moura e Zuchetti (2019) na utilização dos termos educação escolar e não escolar. A educação não escolar está relacionada com as práticas educativas realizadas para além do espaço escolar tradicional, dialogando com práticas educativas e com diferentes conceitos, constituindo-se, deste modo, em tópico específico da educação. Portanto, a educação não escolar acontece e é desenvolvida em práticas cotidianas, “fruto de aprendizagem advinda da experiência ou de ações mais estruturadas, com alguma intencionalidade, objetivando a formação das pessoas em determinado campo de habilidade,

---

<sup>9</sup> Grifo nosso.

fora das grades curriculares [...]” (Gohn, 2016, p. 1).

A luta dos Movimentos Sociais pela materialização de uma escola voltada a atender aos anseios das comunidades camponesas e seu projeto de futuro possui de maneira intrínseca a tentativa de superar as concepções em torno da Educação do Campo, concepções essas que, por vezes, veem a educação realizada nos espaços camponeses como uma extensão da educação realizada nas áreas urbanas. A construção de um projeto de Educação do Campo está ligada a construção da capacidade da sociedade em projetar o futuro, mesmo nas escolas públicas, privadas ou comunitárias, do campo ou da cidade, tendo ou não um Projeto Político Pedagógico que as orientem, ideologicamente o projeto existe (Reis, 2011) e deve ser entendido como instrumento orientador das práticas educativas das escolas do campo.

Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo é um documento articulador, que estabelece os objetivos que serão desenvolvidos pela escola e que deve ser elaborado procurando atender as especificidades e peculiaridades dos povos do campo (Lago; Silva, 2013). Corroborando com a afirmação anterior, Caldart (2004b, p. 16) afirma que:

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

O Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, parafraseando Roseli Caldart (2004b), deve ser pensado sob uma perspectiva em que haja a participação dos sujeitos do campo, a construção deve ser com eles e não para eles. As comunidades camponesas devem participar dos planejamentos e das organizações das políticas e das práticas implementadas no campo, realizadas através do diálogo com os diferentes sujeitos que compõem e vivem do campo para que permaneçam no campo vivendo suas realidades e sabendo enfrentar os problemas locais, tornando-se plenamente capazes de transformar a realidade do lugar em que vivem. Sendo a escola, um instrumento de luta capaz de compreender e transformar o mundo segundo os anseios e os interesses da classe trabalhadora (Freitas, 2009), não podendo desassociar-se do projeto de desenvolvimento do campo e da comunidade. Deve ser um instrumento de reconhecimento dos modos de vida, especificidades, peculiaridades, organização social, política, econômica e cultural dos povos do campo, que são produtores de conhecimento, e que seus saberes próprios devem fazer parte do processo formativo (Reis, 2011).

A Educação do Campo, portanto, é fruto de um movimento que emergiu da luta e das diferentes formas de resistências dos movimentos sociais camponeses. A Educação do Campo

busca a afirmação da identidade dos povos locais, reconhecendo os aspectos socioculturais na construção e na aplicação do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo. Objetivando assim, a materialização de uma escola do campo voltada a atender as necessidades e peculiaridades dos povos que vivem no local, considerando seus saberes próprios, sua cultura, identidade e maneiras de organização social e política, e ademais, que seja conduzida pelos próprios sujeitos camponeses.

#### 1.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA

Nessa subseção, apresentaremos brevemente os elementos constitutivos da pesquisa, algumas características que orientam a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo e, por fim, apresentamos o *lócus* da pesquisa percorrendo a Educação Popular, as escolas do campo e a Educação do Campo.

A Educação Popular, de acordo com Conceição Paludo (2012), tem uma gênese, uma trajetória e uma atualidade. A origem da concepção de Educação Popular perpassa o modo de produção da vida em sociedade no sistema capitalista e emerge, a partir da luta das classes populares pela defesa de seus direitos e na batalha pela construção de uma nova ordem social (Paludo, 2012). Ainda de acordo com Paludo (2012), a expressão Educação Popular, no contexto da implementação dos sistemas nacionais de ensino ao longo do século XIX, estava relacionada à educação primária com o objetivo de torná-la acessível à toda a população do país por meio da criação de escolas para esse estágio de escolaridade. Nesse sentido, estava alinhada com o conceito de instrução pública. No entanto, na primeira metade dos anos 1960, essa expressão adquire um novo significado. A mobilização da época passa a encarar a educação como um meio de conscientização. Assim, a Educação Popular passa a representar uma forma de educação que é conduzida *pelo*<sup>10</sup> povo e *para*<sup>11</sup> o povo (Saviani, 2007).

A conexão entre as falas de Conceição Paludo (2012) e Dermeval Saviani (2007) reflete sobre o florescimento do significado do termo Educação Popular ao longo do tempo. Refletindo, nesse contexto, uma forma de educação que emerge em meio as lutas e reivindicações das classes populares por uma escola que seja contextualizada e conduzida para e pelo povo.

---

<sup>10</sup> Grifo do autor.

<sup>11</sup> Grifo do autor.

Conforme descrito por Paludo (2012) é possível identificar três momentos importantes na constituição da Educação Popular no Brasil, anteriores aos anos de 1990. O primeiro momento se refere ao período que compreende a Proclamação da República (1889) e se estende até 1930. Nesse período as “primeiras teorizações e práticas educativas [...] remetiam aos processos formais e não formais de educação [...]” (Paludo, 2012, p. 282). O segundo momento ocorre durante os anos de 1945 e 1964, quando emerge no Brasil, mais uma vez, a concepção de Educação Popular com a criação de movimentos voltados à Educação Popular. A partir de 1978, ocorre o terceiro momento, quando a partir das (re)emergências das lutas populares, a Educação Popular se firma como uma das concepções de educação do povo.

No que se refere a escola do campo, Molina e Sá (2012) enfatizam que a concepção da escola do campo emerge e se desenvolve no movimento da Educação do Campo, apoiada nas experiências desenvolvidas no contexto de luta dos Movimentos Sociais camponeses por terra e educação. Assim, como nos movimentos de lutas da Educação do Popular, a escola do campo se coloca como parte de um movimento de construção de um projeto no campo, voltado para o campo e mobilizado pelas forças sociais da classe trabalhadora.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escola do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*<sup>12</sup>, que assume e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (Caldart, 2003, p. 62).

Concordamos com Caldart (2003), a escola do campo, portanto, não deve ser considerada apenas como um tipo diferente de escola, mas sim como um agente de reconhecimento e fortalecimento dos povos do campo como sujeitos sociais. Esses povos, com sua história, trabalho, saberes, cultura e desafios, desempenham um papel crucial na materialização de seus direitos. Desta maneira, a constituição da escola do campo está atrelada à formação e organização dos sujeitos sociais do campo que assumem uma identidade e lutam por um projeto de futuro. A escola do campo, nesse contexto, faz parte do projeto de construção de um campo de possibilidades, autônomo e mobilizado pelas forças sociais da classe trabalhadora, que buscam uma mudança contra hegemônica e uma transformação social mais abrangente. Deste modo, a Educação Popular e a escola do campo estão interligadas na medida

---

<sup>12</sup> Grifo da autora.

em que ambas estão inseridas nas lutas por justiça, igualdade e conscientização das camadas populares, refletindo os anseios e aspirações que perpassam gerações.

Acerca da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola do campo, Reis (2011) afirma que deve ser entendida como algo vivo, produzido coletivamente, e que a partir da intencionalidade coletiva se busque a materialização dos desejos da comunidade nas ações educativas, sob a perspectiva de Veiga (1995) o Projeto Político Pedagógico é a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, desde a organização da sala de aula à relação com o social, permeado pela sua identidade e autonomia, princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A Educação do Campo, alinhada aos anseios dos povos do campo, deve garantir a construção e a organização coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas com a participação da comunidade escolar levando em consideração três princípios orientadores, sendo eles, autonomia, especificidade e construção coletiva (Governo de Santa Catarina, 2018). “Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, consegue ter o *jeito do campo*<sup>13</sup> e incorporar nesse jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (Caldart, 2003, p. 62).

O Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, segundo descreve Reis (2011), é político quando apresenta as demandas dos povos do campo, revela o abandono do campo e a desarticulação das políticas públicas, quando constrói na coletividade um campo de vida, enfatizando os sujeitos do campo como de direitos e donos do próprio futuro, que veem na terra um modo de vida e de reprodução das particularidades que a vida no campo proporciona. É pedagógico, pois compreende a aprimoração de uma pedagogia própria que tem na pluralidade das possibilidades e na multiplicidade dos espaços educativos a maior estratégia de inspiração e construção do conhecimento.

No campo das políticas públicas, a Educação do Campo é marcada através da busca pela elaboração e efetivação de marcos normativos que a regulamentam, nos últimos anos agentes coletivos buscaram por melhorias. Visto isso, procuramos listar alguns documentos que apresentam as políticas de educação desenvolvidas para o campo, baseando-se por sua ordem de publicação, tais como o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (Brasil, 2001), a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002), o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (Brasil, 2006), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010). Não obstante, trazemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases

---

<sup>13</sup> Grifo da autora.

da educação nacional que é mais clara ao indicar a necessidade de atenção específica, por parte dos órgãos governamentais à Educação do Campo (Munarim; Locks, 2012).

No rol das políticas públicas houve um avanço significativo nas últimas décadas no que tange a materialização e consolidação de documentos que orientam a Educação do Campo e que reconhece as peculiaridades vivenciadas pelas comunidades camponesas, resultado de uma comunidade articulada no campo, que luta por um projeto de futuro alinhado as suas demandas.

Para contextualizar a educação do campo, é indispensável compreendê-lo, e a vida das pessoas que estão nesse ambiente, as instituições que permeiam a vida destas pessoas e os laços construídos. [...] Mais do que um espaço de produção agrícola, é um espaço de vida, de sabedoria, de cultura, de relações entre homens, mulheres, crianças e jovens, e entre eles e a natureza. É por meio dessa compreensão que se pôde identificar as principais características dessa população, para dirigir a ela políticas públicas que atendam a essas especificidades (Bavaresco; Rauber, 2014, p. 85).

As falas de Bavaresco e Rauber (2014) enfatizam que o campo é mais do que um mero espaço de produção agrícola, é um espaço de vida, cultura, saberes e relações entre os sujeitos e a natureza. Através da compreensão desse dinamismo é possível identificar algumas características que contribuem para o direcionamento de políticas públicas efetivas que atendam aos anseios e as especificidades dos povos do campo. Essa dissertação, portanto, busca lançar a luz a participação de uma parte da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, Santa Catarina. Visto que, a Educação do Campo, está historicamente ligada às lutas dos Movimentos Sociais e às demandas dos povos do campo por acesso à terra e a educação contextualizada com as especificidades da vida do campo. Assim, “encontra-se no marco legal da Educação do Campo o reconhecimento de uma escola com uma identidade própria, devendo-se considerar em sua prática educativa a realidade dos estudantes, espaço e tempo, necessidades e interesses, seus saberes e afazeres” (Munarim; Locks, 2012, p. 84).

O Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, portanto, devem ser construídos e atualizados coletivamente, de modo que, integre os saberes oriundos dos povos do campo junto aos saberes acadêmicos, de maneira que, compreenda e abranja as necessidades e anseios dos povos do campo, que considere sua identidade e aspirações, cultura, tradições, maneiras de organização social e política. Essa construção e atualização coletiva está alinhada as experiências que constituem a Educação Popular, experiências essas, que colocam os sujeitos como agentes transformadores do próprio destino.

## 1.5 TERRITÓRIO DA PESQUISA E SUA ESTRUTURA DE DESENVOLVIMENTO

Buscando adentrar brevemente o território da pesquisa, o município de Pouso Redondo, que se constitui como *locus* dessa pesquisa, é um dos municípios que compõe a Microrregião do Alto Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina, compõe uma região com colonização de maior representação de origem alemã e italiana. Atualmente a economia do município tem como base o setor de serviços, ocupado principalmente por microempresas. A indústria é o principal setor na manutenção da empregabilidade da população local<sup>14</sup>.

A colonização da região de Pouso Redondo, Santa Catarina, remonta a metade do século XIX, quando era rota de passagem dos tropeiros que conduziam gado de Lages no Planalto Serrano em direção a Ibirama, Blumenau e Itajaí, no Vale do Itajaí. Os tropeiros pousavam sob uma clareira de forma arredondada no meio da mata, que servia de local de parada e descanso das tropas. Contudo, no século XIII suas terras eram predominantemente ocupadas pelos povos indígenas Xokleng<sup>15</sup>.

No decorrer do século XIX há o estímulo, por parte do Estado brasileiro, para o deslocamento de imigrantes europeus para a região do Vale do Itajaí, que junto ao tropeirismo e a concessão de terras, a região passa a ser de grande interesse e de grandes conflitos envolvendo os povos indígenas e sua permanência na região.

A história de Pouso Redondo é cotidianamente contada sob viés colonizador, através do estabelecimento de imigrantes, sobretudo alemães, na região. De acordo com Césaire (1978, p. 23), o ideal do colonizador europeu era inferiorizar os povos nativos, a fim de se destacarem como “seres superiores” em relação aos povos originários, noção esta que nasce da premissa de que o sujeito branco, europeu e católico tinha uma missão divina de converter estes povos e ensiná-los as doutrinas cristãs, deste modo, a naturalização da dominação de povos considerados bárbaros e inferiores estava de acordo com um estatuto moral divino. Nessa perspectiva, parafraseando Paulo Pinheiro Machado (2001), tradicionalmente, os nomes dos pioneiros são atribuídos aqueles que realizam um primeiro registro oficial sobre uma região, como fazendeiros e pessoas ligadas a instituições políticas, ignorando e anulando aqueles que

---

<sup>14</sup> Informações obtidas através do histórico de cidades do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/pouso-redondo/historico>

<sup>15</sup> De acordo com Jules Henry o termo “Xokleng” é muito genérico e não dá identidade ao próprio povo, já que o termo foi empregado pelos brancos de forma errônea. Hoje, muitos se autodenominam como “Laklãnõ”, termo que vem ganhando espaço político através de um movimento de resgate histórico. Portanto, utilizaremos o termo Laklãnõ para nos referirmos a um dos povos originários de Santa Catarina.

viviam à margem da oficialidade, como camponeses, indígenas e tropeiros que precedem a chegada do mundo oficial.

A história do município de Pouso Redondo, marcada por uma colonização predominantemente de origem alemã, juntamente com os conflitos envolvendo os povos indígenas e os tropeiros, destaca a importância da Educação do Campo em resgatar e valorizar as múltiplas perspectivas e contribuições que compõe as comunidades camponesas. Através de uma abordagem da Educação do Campo sensível a essa diversidade cultural e histórica, é possível resgatar e promover o respeito às raízes indígenas, aos camponeses e aos aspectos não oficiais da história local, superando o viés colonizador que, muitas vezes, permeia a narrativa tradicional. Essa abordagem mais inclusiva e crítica da história local fortalece a identidade das comunidades do campo, valorizando sua herança cultural.

Para o desenvolvimento desta dissertação a compreensão da constituição do *locus* se caracteriza como um processo importante, pois através dele ocorre a aproximação da pesquisadora com os sujeitos pesquisados, junto aos aspectos histórico-culturais que permeiam as trajetórias percorridas por diferentes sujeitos. Suas maneiras de organização social e política, anteriores a concepção do município à constituição da vida cotidiana dos sujeitos que ali viveram, esta, permeada por diferentes anseios, sobretudo, anseios das comunidades camponesas por uma escola voltada a atender as demandas dos povos do campo.

As considerações apresentadas de maneira breve nesta seção introdutória serão, portanto, retomadas no decorrer dessa pesquisa e serão apresentadas em seções. Na **segunda seção, Educação Popular, mudanças e continuidades**, procuramos descrever brevemente a trajetória da Educação Popular no Brasil, exercida junto as classes populares, desde o Brasil colônia até os dias atuais. A Educação Popular se apresenta como possibilidade de reconstrução social do saber e como trabalho político de luta por transformações sociais, propondo através das práticas educativas a formação de coletivos populares que sejam protagonistas das ações sociais e políticas contra as formas de opressão e exploração social, mantendo-se como potencial formador cultural, político e econômico.

Na **terceira seção, Educação do Campo como espaço de luta**, refletimos a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino, apresentando a sistematização de algumas das políticas públicas implementadas para a Educação do Campo, em nível nacional, estadual e municipal, que propõe o enfrentamento das desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais existentes em uma sociedade de classes. A Educação do Campo, deve considerar as necessidades, peculiaridades e anseios das comunidades camponesas, materializando escolas

que atendam os povos do campo, que sonham com a qualidade de vida e emancipação social, opondo-se as demandas produtivas, impostas pelo sistema capitalista.

Na **quarta seção, Capitalismo, crise e disputas e a Educação do Campo?**, apresentamos de maneira breve a presença do capitalismo no Estado brasileiro, sobretudo, as disputas pela posse da terra que marcam a história do Brasil, que faz com que compreendamos como se dá a questão agrária brasileira, marcada por um sistema de dominação econômica, social e política. As comunidades camponesas, estão inseridas e compõe os conflitos ocorridos pelo acesso e permanência na terra. O território brasileiro, portanto, marcado historicamente por disputas pela terra, apresenta no sistema capitalista vigente aspectos de desigualdade mantidos através dos interesses burgueses, que intensificam as condições de desigualdade econômica, social e política, apropriando-se de instituições públicas e políticas, isentando o Estado de reconstituir e manter o equilíbrio político, social e econômico entre as classes.

Na **quinta seção, Projeto Político Pedagógico na Educação do Campo, uma construção coletiva?**, procuramos descrever como ocorre a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, considerando os aspectos políticos e pedagógicos que compõe a escola, sobretudo, as escolas do campo. O Projeto Político Pedagógico das escolas do campo tem de considerar os aspectos que permeiam a vida no campo, indo além da educação escolar, precisa percorrer as memórias coletivas, vivências, singularidades, anseios, aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, que visem a formação e a emancipação social dos povos do campo.

Na **sexta seção, Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa**, apresentaremos o *locus* da pesquisa, evidenciando a constituição social do município de Pouso Redondo, Santa Catarina, caracterizada pela presença dos povos indígenas, tropeiros e imigrantes que habitaram a região. Descrevemos a abordagem epistemológica e metodológica que foram utilizadas para a coleta de dados, bem como, os instrumentos de análises dos dados obtidos através da pesquisa documental, com o contato com o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina, como material empírico a ser estudado e da roda de conversa realizada com um recorde dos sujeitos que compõe a comunidade escolar – gestão escolar, professores, estudantes e famílias dos estudantes – visando, através de questões orientadoras, ouvir os participantes, seus pontos de vistas, anseios e suas experiências.

Por fim, na última seção dessa dissertação, apresentaremos as **Considerações finais**, obtidas após investigarmos se há ou não a participação de uma parte da comunidade escolar na atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC, junto a análise do texto do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC, bem como, a análise da percepção da comunidade escolar sobre a

atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC. Ao final das análises foi possível evidenciarmos que não há a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP da escola do campo, além disso, foi possível constatar que o texto do documento não faz menção a Educação do Campo ao longo do seu desenvolvimento, sendo necessário, portanto, a atualização de um PPP articulado com os anseios das comunidades campesinas e comprometido com a realidade dos povos do campo.

## 2 EDUCAÇÃO POPULAR, MUDANÇAS E CONTINUIDADES

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (Freire, 1979, p. 34).

O processo de inconclusão do ser humano faz com que a prática educativa busque suas próprias mudanças, considerando a diversidade do ser humano em seus processos de socialização, interação com a cultura, organização do trabalho e pelas interações que formam sua subjetividade (Silva, 2009). Portanto, nesta seção buscamos descrever brevemente a trajetória da Educação Popular como uma forma de educação que se coloca junto as classes populares, comunidades camponesas, caiçaras, indígenas, quilombolas, entre outras, no processo de transformação de um projeto de sociedade mais solidária e inclusiva, sendo, deste modo, ancorada no esperar.

De acordo com Brandão e Assumpção (2009) a Educação Popular pode ser entendida através de dois sentidos, primeiro, como processo geral de reconstrução do saber social, e segundo, como trabalho político de luta por transformações sociais, emancipação dos sujeitos, redemocratização e justiça social. Ainda, conforme descreve Brandão (2002), a Educação Popular reivindica seu papel político ao constituir uma sequência de propostas que ressignifiquem a realidade educacional de diferentes sujeitos e que estes sejam protagonistas e transformadores da própria história.

Nosso entendimento de Educação Popular é o da educação como processo de humanização, um ato político, de conhecimento e de criação, que ocorre no diálogo entre seres humanos, sujeitos de sua vida, e que, solidariamente, fazem e refazem o mundo. Ao falarmos de Educação Popular, não estamos nos referindo à educação das classes populares, mas à educação com as classes populares, com elas compromissada e com elas realizada, mediante o diálogo (Vasconcelos; Oliveira, 2009, p. 136).

Ao retomarmos, de maneira breve, a trajetória da Educação Popular brasileira somos levados ao Brasil colonial através do sociólogo e educador Fernando de Azevedo (1963), que em sua obra “A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil”, associa o ensino escolar dado às crianças indígenas, mestiças e brancas como o embrião de uma Educação Popular no país.

De acordo com Paiva (1987), ao iniciar o período republicano brasileiro, a situação da instrução popular não era das mais animadoras, entretanto, há nesse período o chamado

“entusiasmo pela educação”, que se caracterizava através de dois princípios, o primeiro retratava a educação escolar como um meio imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática, e segundo, que a participação de brasileiros na vida cultural, econômica e política do país era uma condição para a melhoria dos indicadores de atraso e pobreza. Contudo, o projeto de uma educação popular liberal no Brasil não foi plenamente realizado, a educação pública é deficiente e deixa à margem de uma educação escolar adequada a um grande número de crianças, adolescentes e jovens pobres (Brandão; Assumpção, 2009).

A partir de 1930, é possível, se não reconstruir, pelo menos perceber os sinais da presença e das reivindicações das camadas populares por acesso à escola (Campos, 1982, p. 6). Durante a década de 1950 é possível identificar a presença e as reivindicações das camadas populares por acesso à educação através das primeiras organizações camponesas, frente às mudanças econômicas e sociais que aprofundavam a situação de miséria em que vivia a população do campo inseridos no processo desenvolvimentista em vigor.

Dentro desse contexto, surge em diferentes Estados brasileiros movimentos coletivos mobilizados por vida digna e justiça social, como parte dessa conjuntura, cria-se o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster), criado em 1960, a União dos Lavradores Agrícolas do Brasil (ULTAB), fundado em 1954, e as Ligas Camponesas, criadas a partir do ano de 1945. Com a articulação desses movimentos cria-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) (Silva, 2009), considerada a primeira entidade sindical camponesa de caráter nacional reconhecida legalmente pelo Ministério do Trabalho na representação dos trabalhadores rurais e agricultores e agricultoras familiares, reunindo todas as suas lutas e demandas históricas e atuais<sup>16</sup>. Por meio da articulação desses movimentos, junto a CONTAG, há através da organização, reflexão e reivindicação, a concepção de que a Educação Popular é uma prática social educativa vinculada aos movimentos sociais na perspectiva de transformação social (Souza, 1998).

A partir da década de 1960 a Educação Popular passa por um processo de reformulação através do Movimento de Educação e Cultura Popular, considerado como um precursor da visão crítica da escola e da educação intercultural brasileira (Carvalho, 2004 *apud* Silva, 2009). No decorrer da década de 1960, a ideia de cultura popular “tende a ser uma expressão que migra das Ciências Sociais para ações políticas de propensão popular emancipatória” (Brandão;

---

<sup>16</sup> Informação obtida através do site da CONTAG, disponível em: <https://ww2.contag.org.br/contag-celebra-59-anos-de-historia-e-de-lutas-em-cenario-de-reconstrucao-do-pais-20221220#:~:text=A%20CONTAG%20%C3%A9%20a%20primeira,e%20demandas%20hist%C3%B3ricas%20e%20atuais>.

Vasconcelos, 2020, p. 12), haja vista que popular poderia significar o que se cria, difunde, partilha e transforma, emergindo da ação de diversos atores da sociedade civil, opondo-se ao que é criado e controlado pelo Estado, ou por setores empresariais da sociedade (Brandão; Vasconcelos, 2020). O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e Centros de cultura popular: “movimentos de cultura popular, Centros Populares de Cultura, movimentos de educação de base, ação popular”<sup>17</sup> (Brandão; Assumpção, 2009, p. 28).

As práticas educativas dessa década propunham a formação de sujeitos coletivos e populares, que fossem capazes de se constituírem em protagonistas das ações sociais e políticas contra a opressão e a exploração. Desta forma, na Educação do Campo, a Educação Popular teve uma significativa contribuição na elaboração de Propostas Pedagógicas de diferentes entidades que compõe o Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico (Silva, 2009).

Mais tarde, a partir dos anos 1980 e 90, uma proposta de “desenvolvimento local”, através de um somatório de melhorias nos locais de indicadores de qualidade de vida (educação, saúde, alimentação, trabalho, habitação e lazer), tendeu a incorporar uma proposta de formas moderadas de participação popular em processos de transformação social para o desenvolvimento (Brandão; Assumpção, 2009, p. 23).

Na década de 1980 há a intensificação dos Movimentos Sociais durante o processo Constituinte, nesse momento, buscavam entre outras questões, o reconhecimento dos direitos educacionais da população. A partir dos anos de 1980, ocorre o surgimento dos Centros de Educação Popular que procuraram resgatar a concepção de Educação Popular, com o objetivo de assessorar o movimento sindical e popular que começava a se rearticular (Silva, 2009).

A Educação Popular se constrói na relação com os movimentos sociais, realizados por setores mobilizados da sociedade civil, tendo como sujeitos mulheres e homens, jovens e adultos, das classes populares, é impulsionadora e resultante da luta desses movimentos por vida digna e justiça social (Silva, 2009, p. 122).

Os anos de 1990 trazem uma redução da presença do Estado na implementação das políticas públicas, através da Reforma do Estado, que impactou diretamente nas estratégias vivenciadas pelos movimentos sociais populares. Há no decorrer dessa década, a criação de organizações não governamentais (ONG) para implementar políticas governamentais, procurando construir convênios junto aos poderes públicos e privados e obtendo subsídios financeiros para implementar suas propostas (Silva, 2009). Na Educação do Campo, há nesse período, a presença das ONGs na assessoria ao poder público, na produção de materiais

---

<sup>17</sup> Grifo dos autores.

didáticos, no acompanhamento e coordenação de programas governamentais e de escolarização e no desenvolvimento de ações complementares à escola (Silva, 2009, p. 128).

A Educação Popular do Campo, emerge nas discussões e lutas dos Movimentos Sociais enquanto processo de reinvenção social e de fortalecimento cultural, partindo do reconhecimento das particularidades da vida do campo e das relações sociais, culturais, políticas e econômicas estabelecidas. A Educação Popular nesse contexto, tem o aporte freiriano da humanização, educação libertadora, educação enquanto processo político e pedagógico. É a partir de movimentos em defesa da Educação do Campo, por exemplo, que a Educação Popular renasce num movimento de valorização da diversidade, da cultura popular e da participação política dos grupos sociais populares (Brandão, 2002).

A Educação Popular se constitui como um movimento de trabalho político junto as classes populares através da educação, visando a transformação social. No que tange a escola pública, Silva (2009) afirma que essa torna-se um espaço importante para o desenvolvimento da teoria e prática da educação popular, caracterizando-se como um conjunto de práticas educativas vinculadas aos Movimentos Sociais de base, que fortaleceriam as classes populares com o sujeito do poder popular na luta pela hegemonia (Brandão; Assumpção, 2009). Valendo-se da perspectiva da Educação Popular de Paulo Freire, o conhecimento tem um papel transformador e a politicidade compõe o ato educativo, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1967, p. 25), deste modo, um não se torna objeto do outro.

Segundo descreve Brandão e Assumpção (2009), a Educação Popular estabelece uma nova teoria, não apenas de educação, mas também das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelece novas articulações entre a prática e um trabalho político popular de trocas entre o ser humano e a sociedade, bem como, de condições de transformação das estruturas opressoras pelo trabalho libertador. A educação popular fundou uma nova educação libertadora por meio do trabalho do e com o povo sobre ela, por fim, a Educação Popular define a educação como um instrumento de conscientização política através da construção de um novo saber popular, por meio da educação de classe.

A educação popular com seus princípios de reconhecimento dos sujeitos subalternizados, diálogo pedagógico, fortalecimento de vínculos, clara intenção de transformação da realidade, prática refletida resultando a práxis, tendo em vista uma postura de autonomia, de protagonismo emancipador dos/as sujeitos envolvidos/as – educadores/as e educandos/as – com fito de superar qualquer relação de dependência e submissão, torna-se a estratégia mais adequada para alcançar a emancipação de sujeitos individuais e coletivos de homens e mulheres (Pereira; Locks, 2019, p. 7).

A Educação Popular chega ao século XXI, segundo Jiménez (2015) com um acúmulo de experiências, construídas através das lutas para transformar a sociedade, visando a emancipação social de todas as formas de dominação, o que permite propor ao mundo da educação propostas pedagógicas e metodológicas a serem implementadas nos múltiplos espaços e esferas em que se realiza a educação nessa sociedade.

Así, la educación popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementadas en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad (Jiménez, 2015, p. 12).

Deste modo, é possível afirmar que o ser humano se constrói e reconstrói socialmente, através da interação com a natureza e com o mundo ao seu redor, está em constante processo de transformação, portanto, é compreendido como um ser em constante transformação. Apropriando-se da ideia de Paulo Freire (1967, p. 55) o ser humano é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”.

Conforme descreve Paulo e Zitkoski (2016), na luta por libertação das classes populares, a Educação Popular está presente enquanto potencial formador tanto cultural, quanto político, materializa-se através da educação para a cidadania, participação social, organização dos setores populares e reapropriação das conquistas já efetivadas. Corroborando com a colocação anterior, Silva (2009) afirma que a Educação Popular incorpora a emancipação humana como finalidade da prática educativa, sendo um instrumento para a transformação de todas as formas de opressão que compõe uma sociedade de classes.

Nessa seção, portanto, buscamos descrever a Educação Popular como uma forma de educação que visa a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, que pensem por si próprios, de modo que possam articular e propiciar para si e para o outro diferentes formas de enfrentamento das desigualdades existentes no sistema capitalista, afim de promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste contexto, a Educação Popular e a Educação do Campo se constituem como movimentos de luta, que através da articulação dos Movimentos Sociais populares e camponeses, lutam por políticas públicas destinadas a classe trabalhadora, considerando as especificidades e diversidades existentes nos povos do campo, evidenciando uma forma de educação pensada e articulada com os sujeitos do campo, objetivando o enfrentamento das

desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes, pautada, portanto, em práticas emancipadoras e de busca por transformações sociais.

Na seção seguinte, apresentamos as trajetórias percorridas pelos Movimentos Sociais populares pela efetivação de políticas públicas destinadas à Educação do Campo.

### 3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO DE LUTA

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra ‘o estado da coisa’ (...) (Caldart, 2009, p. 41).

Sem a pretensão de esgotar o assunto, apresentamos nessa seção a sistematização de algumas políticas públicas implementadas através da atuação dos movimentos sociais por uma educação voltada ao campo, visando o enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

De acordo com Roseli Caldart (2011) a Educação no Campo se refere ao direito de o povo da região ser educado no lugar onde vive, e a Educação do Campo diz que o povo do campo tem direito a uma educação concebida desde o seu lugar e que conte com a sua participação, associada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais. A ruptura envolta dos conceitos Educação do Campo e Educação no Campo apresenta para as políticas públicas e para a historiografia tradicional um novo modelo na elaboração de ações na explícita contradição entre “fazer para” e “fazer com”, “pensar para” e “pensar com” os povos do campo, o que tem contribuído na criação de novos campos de investigação para a historiografia de Educação do Campo, levando em consideração a concepção de lugar, território, tempo e os conflitos que se desdobram nos espaços rurais do Brasil, diante dos interesses econômicos e sociais que perpassam a utilização desse espaço (Tamanini, 2016).

A Educação do Campo é definida pela luta dos movimentos sociais e populares por terra e por uma escola voltada a atender às necessidades, peculiaridades e anseios dos povos do campo. Considerando suas lutas, histórias, saberes próprios, modos de vida e ensinamentos passados de geração em geração.

Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômicos dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados resistam contra a expulsão e expropriação. (...) Não basta ter escola *no*<sup>18</sup> campo; queremos ajudar a construir escolas *do*<sup>19</sup> campo, ou seja, escolas com um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 27).

A Educação do Campo, de acordo com Antônio Munarim *et al.* (2010), é uma concepção de educação advinda a partir das lutas dos movimentos e organizações sociais do campo por

---

<sup>18</sup> Grifo do autor.

<sup>19</sup> Grifo do autor.

terra e políticas públicas. Sua origem se dá através das lutas dos trabalhadores rurais sem-terra, durante a década de 1980, na concretização de uma escola pública em cada assentamento ou acampamento da Reforma Agrária.

Educação do Campo: Concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas, empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo no Brasil. O principal berço de origem é a luta dos trabalhadores rurais sem-terra, que, desde o início da década de 1980, reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da Reforma Agrária. A partir da segunda metade da década de 1990, notadamente o Movimento Sem-Terra (MST) e, pouco mais tarde, as organizações sindicais vinculadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), bem como outras organizações e movimentos sociais, fazem da educação escolar uma questão destacada em suas pautas. Com a entrada nessa cena de setores de universidades pública, dinamizam-se ainda mais os debates acadêmicos, pesquisas e publicações, embates jurídicos e políticos, gerando-se então, o 'Movimento Nacional de Educação do Campo' (Munarim, 2016, p. 498).

Historicamente, a Educação do Campo é bastante recente na educação brasileira, pois emerge no cenário educativo da década de 1990 (Melo; Almeida; Borba, 2019), o qual constitui um momento histórico nos debates referentes a Educação do Campo, com o chamado Movimento Nacional de Educação do Campo, uma política contra hegemônica construída por um conjunto de atores coletivos (Locks; Graupe; Pereira, 2015). Dentro desse contexto, a Educação do Campo emerge nas discussões das políticas públicas através do “I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” (I ENERA), realizado na Universidade de Brasília (UnB), no ano de 1997. Durante o Encontro, lançou-se o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, um documento que pode ser considerado como a certidão de nascimento do Movimento de Educação do Campo no Brasil (Munarim, 2008). É importante salientar que a existência do Movimento Sem Terra (MST), bem como, suas experiências através das escolas de assentamentos e acampamentos, pode ser compreendida como um processo histórico mais amplo, qual se originou o Movimento de Educação do Campo. O MST, portanto, pode ser visto como um movimento social vital na gênese do Movimento de Educação do Campo (Munarim, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e traz em seu art. 28 que os sistemas de ensino possibilitarão a oferta da educação básica para as populações rurais com as adaptações necessárias às especificidades da vida do campo de cada região, determinando que:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, n.p.).

Concordamos com Melo, Almeida e Borba (2019) quando afirmam que com a instituição do art. 28 da LDB houve um avanço significativo ao tratar legalmente sobre as questões relacionadas a Educação do Campo, com uma maior proximidade da realidade do modo de vida dos povos do campo.

Contudo, o art. 28 é a única referência direta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece à Educação do Campo. A história não pode ser resumida a mecanicidade de causa e efeito, sendo mais plausível crer que antagônico a causa, o que se encontra na LDB referente à Educação do Campo é um efeito. Efeito, decorrente, das lutas populares que à antecederam. Ademais, a LDB permanece como letra morta diante da realidade das escolas do campo que ainda não foram fechadas, principalmente àquelas escolas dos sistemas municipais de ensino (Munarim, 2016). “Permanecem letra morta na medida que persistem os efeitos e a lógica das políticas de descentralização, [...], de barateamento da educação escolar obrigatória, que brotou justamente na década no nascimento da atual LDB” (Munarim, 2016, p. 504).

A Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada no município de Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, contou com a participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) nos debates, discussões e articulações da luta dos movimentos sociais e das educadoras e educadores pelo acesso à Educação do Campo e a inclusão dessa temática na agenda da sociedade e dos governos. A Conferência Nacional tinha como objetivo principal “ajudar a realocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 22). A principal discussão da Conferência pareceu ser “a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada para os interesses da vida no campo” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 23).

A Segunda Conferência Nacional de Educação do Campo “Por Uma Política Pública de Educação do Campo”, realizada de 2 a 6 de agosto de 2004, no município de Luziânia, Goiás, articulada por representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Secretarias Estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública vinculados a Educação do

Campo, educadoras e educadores, educandas e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas, entre outros, defenderam um projeto justo, democrático e igualitário, que compreenda um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo, contrapondo-se ao latifúndio e ao agronegócio. Estabelecendo “princípios para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo” (Munarim *et al.*, 2010, p. 11).

Esses eventos deram visibilidade para a reflexão crítica em relação à educação rural oferecida historicamente pelo estado brasileiro, bem como evidenciaram práticas pedagógicas não formais desenvolvidas por movimentos sociais e organizações populares que ocorriam em todo o território nacional, as quais poderiam se constituir em referências ou proposições para futuras políticas públicas de Educação do Campo (Locks, 2010, p. 5).

A Educação do Campo é constituída por movimentos que marcam sua trajetória de lutas na instituição de políticas públicas que garantam a implementação de um projeto popular para a Educação do Campo no país. De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 73), “o movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação”.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituem um conjunto de princípios e procedimentos que objetivam adequar e normatizar a oferta de atendimento educacional no campo (Brasil, 2012). Segundo Munarim (2008, p. 9), isso significa “um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados”, proporcionando um suporte jurídico na regulamentação e garantia de políticas públicas destinadas aos povos do campo.

O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam (Caldart, 2011, p. 89).

O Movimento da Educação do Campo, conquistou a partir de diversas lutas, entre elas, municipais, estaduais e nacionais, uma série de instrumentos legais que identificam e legitimam a universalização do direito à educação para os povos do campo (Molina; Freitas, 2011). Entre os marcos legais conquistados, destacam-se, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (Brasil, 2001), a

Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002), o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 (Brasil, 2006), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010).

O Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 (Brasil, 2001), que dispõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representa um marco nas reivindicações dos movimentos sociais por uma educação voltada para os povos do campo. Apresenta-se como um espaço constituído com a efetiva participação das organizações e dos movimentos sociais no processo de elucidação e formalização dos direitos dos povos do campo (Munarim, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, aprovada em 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, destaca alguns princípios que constituem a Educação do Campo, que considera a utilização do espaço do campo como uma importante ferramenta na constituição da identidade brasileira, entretanto há urgência nos debates relacionados a diversidade das comunidades camponesas. Cabe ressaltar, que essas melhorias não podem ser analisadas sem considerar a perda de direitos que os povos do campo vêm enfrentando no decorrer dos anos, a garantia dos direitos à educação deve estar vinculada à garantia do direito à terra, trabalho e justiça social (Molina; Freitas, 2011).

O Ministério da Educação (MEC), no ano de 2004, cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que teve diferentes ações, entre elas, destaca-se a concretização dos Seminários Estaduais de Educação do Campo, que objetivavam debater as políticas públicas voltadas para o campo e para a Educação do Campo. Sobretudo, ouvindo os sujeitos que constituem o campo, que pensam e fazem Educação do Campo (Locks, 2010).

O Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, teve como tema central do debate os dias letivos na aplicação da Pedagogia de Alternância, sendo o primeiro documento normativo brasileiro dedicado a regulamentação e reconhecimento dos dias letivos para a aplicabilidade da Pedagogia de Alternância. Em que o estudante alterna o tempo-escola e o tempo-comunidade.

Ele reconhece a Pedagogia da Alternância como uma proposta educativa que se caracteriza pela adoção de um projeto político pedagógico fundamentado nos princípios de alternância formativa, de forma a possibilitar a formação integral do educando, alternando períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio (tempo comunidade), com períodos na escola (tempo escola), estando esses tempos integrados por instrumentos pedagógicos específicos (Begnami, 2006, n.p.).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), é resultado da luta contínua dos movimentos sociais pela melhoria da Educação do Campo, essa resolução estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, o documento apresenta dois significativos pontos. O primeiro ponto, é a primeira vez em que o termo “Educação do Campo” é empregado em um documento oficial. Já o segundo ponto, diz respeito ao uso indiscriminado do transporte escolar, o documento impõe limites às distâncias a serem percorridas, considerando a faixa etária do estudante.

Por fim, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010), dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária (PRONERA). O Decreto apresenta em seu texto que a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. E como alguns de seus princípios o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. Bem como, o incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho e a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo. Junto a flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola. A partir do envolvimento e do protagonismo da comunidade escolar, em atividades que constituem e caracterizam as escolas do campo, na construção e atualização de projetos políticos-pedagógicos que estejam alinhados às demandas e aos anseios das comunidades camponesas.

De acordo com o art. 1º, do referido Decreto, a política de Educação do Campo destina-se a ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior para as populações do campo, e será desenvolvida conforme as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Destacam-se duas novidades:

- a) a ampliação do direito à educação superior a ser ofertada também às populações do campo;

b) o conceito de escola do campo, aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Locks; Graupe; Oliveira, 2015).

O art. 2, inciso II, possui como princípio o incentivo à formulação de um Projeto Político Pedagógico específico para as escolas do campo, considerando os aspectos sociais, educacionais, culturais, políticos e econômicos que perpassam o meio rural brasileiro. Portanto, há a necessidade da elaboração de um PPP que estimule o desenvolvimento das unidades escolares com conteúdos e metodologias adequadas as necessidades reais das escolas do campo (Batista, 2014).

Antônio Munarim (2011), ao refletir sobre o Decreto nº 7.352, aponta que a mais efetiva conquista da Educação do Campo está no sentido de a escola do campo ser caracterizada a partir dos sujeitos a que se destina. O referido decreto pode ser considerado como um ponto importante na materialização das políticas públicas destinadas a atender aos anseios das comunidades camponesas, que a tanto sonham com a materialização de escolas destinadas aos povos que vivem e sonham com a qualidade de vida no campo.

Portanto, nessa seção procuramos descrever os decretos e resoluções destinados à Educação do Campo, que desempenham um papel crucial na consolidação e legitimação da Educação do Campo no Brasil. Juntos, representam avanços significativos na garantia das políticas públicas destinadas as comunidades camponesas, reconhecendo a diversidade e as especificidades que compõe os povos do campo.

Na próxima seção, apresentaremos uma breve análise histórica acerca da presença do capitalismo no Estado brasileiro, perpassando os períodos Colonial, Imperial e Republicano e sua relação com a Educação do Campo.

#### 4 CAPITALISMO, CRISE E DISPUTAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Quando, numa sociedade de classes, uma delas detém os meios de produção, tende a deter também os meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica (Iasi, 2007, p. 21).

Para compreendermos a presença do capitalismo no Estado brasileiro, é necessário realizarmos, mesmo que de maneira breve, uma análise histórica, retornando ao período colonial, este, caracterizado como predatório, marcado pela exploração do trabalho humano e pelo início da propriedade privada, quando as terras brasileiras passam a ser propriedade do Reino de Portugal, concedidas aos donatários, através das Sesmarias<sup>20</sup>, que objetivavam, sobretudo, a exploração territorial. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, as terras brasileiras passam, portanto, a ser de domínio português, concedidas através da constituição das Capitânicas Hereditárias<sup>21</sup> e da concessão de Sesmarias, neste momento, dá-se início ao processo de formação da propriedade privada no Brasil (Asselin, 1991). As terras brasileiras eram concedidas aos donatários, que passam a ter direitos sobre a posse da terra, bem como, direito a explorá-la. O objetivo da metrópole era, por meio das concessões, ocupar e explorar o território, com fins econômicos, sendo, deste modo, um processo amplamente privilegiado, destinado a aristocracia portuguesa (Jones, 1997).

No início do século XIX, extingue-se o regime sesmarial no território brasileiro, e a partir deste momento, inicia-se um novo período na história da constituição da propriedade privada no Brasil, momento este, conhecido como “fase áurea do posseiro”, caracterizado pela inexistência de normatização ou regulamentação de terras. A aquisição de terras passa a ser unicamente através da posse, marcando o início da formação das oligarquias rurais no Brasil. Já ao final do século XIX, promulga-se no Império Brasileiro a Lei Eusébio de Queiroz, também conhecida como Lei de Terras, a qual prevê a delimitação da propriedade de terras no território brasileiro e a concessão de novas propriedades. A Lei Eusébio de Queiroz pode ser interpretada através de dois princípios, o primeiro deles prevê a legitimação das sesmarias e a demarcação

---

<sup>20</sup> Não há consenso em torno do que possa ter significado em sua origem esta palavra. Uma das opiniões sustenta que sesmaria está ligada ao ônus que se tem sobre a terra dada para cultivo, isto é, a sexta parte da produção era tributo a ser pago ao senhorio ou a estado. Neste sentido a palavra derivaria de sesma ou sesmo, ou de seis ou sex, a sexta parte dos frutos obtidos. Outros defendem que sesmaria tem correspondência com as palavras latinas caesinare, ou caesimare – de caesim, aos golpes, aos cortes, significando que a terra trabalhada pelo arado sofria rasgões, cortes. Há opinião no sentido que sesmaria procederia do verbo sesmar, que por sua vez derivaria do latim ad aestimare – avaliar, calcular (Gassen, 1994, p. 97-98).

<sup>21</sup> Este sistema era baseado na concessão de grandes faixas de terra para um donatário, que passaria a ter total autonomia sobre aquele território e receberia privilégios econômicos, devendo este única e exclusivamente iniciar e desenvolver centros populacionais (Mattos; Innocentini; Benelli, 2012, p. 438).

de terras devolutas<sup>22</sup>, e o segundo como um modo de estimular a entrada de imigrantes no Brasil (Alcantara Filho; Fontes, 2009).

[...] da Proclamação de República (1889) à República Nova (1930), a oligarquia agrária exportadora (latifúndio feudal), tendo o café como principal produto, comandou o Estado, substituindo a mão de obra escrava e cativa (sob pressão do capitalismo industrial inglês) por de imigrantes estrangeiros (alemães, italianos, poloneses, etc.) [...] (Machado, 2020, p. 44).

A história do Brasil, portanto, é marcada em sua gênese por um sistema de dominação econômico, social e político. Durante o período colonial, a terra era um dos principais meios de produção, deste modo, consolidava-se como sinônimo de poder (Gassen, 1994). A compreensão do sistema sesmarial no Brasil, é necessária para entender o processo de construção e consolidação da estrutura agrária brasileira. “Como herança dos 332 anos de vigência do sistema sesmarial, distorcido em nosso território, tivemos a formação de uma das mais injustas distribuições de solo do mundo.” Eis:

O conflito em torno do tamanho da área da propriedade fundiária, bem como seu uso, já há muito vem se desenrolando. De um lado temos os proprietários de imensas áreas de terra que não as cultivem, e de outro, uma imensa massa de trabalhadores que possuem pequena área, sendo insuficiente para atender as necessidades básicas da própria família, sem contarmos com a grande quantidade de trabalhadores rurais sem-terra (Gassen, 1994, p. 120).

Ainda no que remete a história do Brasil, seu processo de Independência foi resultado de um processo político que possibilitou o surgimento do Império do Brasil (Pereira, 2009). Portanto, o conflito em torno da concentração de terras são heranças do modelo político e econômico estabelecido durante o processo de Independência do Brasil e está ligado a estrutura de um Estado Monárquico Absolutista, profundamente comprometido pelo liberalismo econômico e liberalismo político, sendo marcado por um processo transitório que forma a criação de um novo Estado brasileiro e sua inserção no mundo capitalista através da consolidação de uma estrutura econômica, política, jurídica e social burguesa capitalista (Gassen, 1994).

No decorrer dos anos de 1820 e 1840, foram criadas condições para o surgimento de um novo Estado nacional. Os primeiros anos desse Império foi denominado historicamente como Primeiro Reinado. Este, marcado por diferentes conflitos políticos que envolviam setores

---

<sup>22</sup> Áreas remanescentes de sesmarias não colonizadas e transferidas ao domínio do Estado pelo art. 64 da Constituição Federal de 1891. Também são definidas como terras públicas sem destinação pelo poder público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular (Espírito Santo, n.p.).

sociais portugueses e grupos nacionais (Pereira, 2009). Segundo descreve Gassen (1994, p. 154), o Primeiro Reinado é marcado:

[...] por profunda crise financeira, situação que se estenderá até meados do século XIX, quando o café assumirá lugar de destaque nas exportações brasileiras. Vários fatores concorreram para o estabelecimento da crise. De um lado os principais produtos de exportação – o açúcar e o algodão –, que tanto pesavam no fornecimento de divisas, estavam sofrendo forte concorrência de outros centros produtores, declinando assim, seus preços. De outro, a importação de todo o tipo de produtos, principalmente de origem inglesa, colocava definitivamente a balança comercial brasileira em déficit.

Ainda de acordo com Gassen (1994, p. 196):

O século XIX marca como sendo o período de consolidação do modo de produção capitalista no Brasil. Período de consolidação visto que ainda não era o antagonismo de classe entre os capitalistas e o proletariado assalariado que moveu o século passado, e sim relações entre agricultores capitalistas que obtinham a extração da mais valia pelo uso do trabalho escravo, sob os auspícios de um Estado absolutista, enquanto dominação exercida de cunho patrimonial, sendo açoitado pelas ideias de Estados liberais-constitucionais.

Segundo Saes (2015) o processo de consolidação do sistema capitalista no Estado brasileiro pode ser evidenciado através de dois processos políticos, sendo eles, a abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889. Dessa forma, o processo de consolidação do capitalismo no Estado brasileiro, iniciado através da economia agrária e escravocrata, foi reforçado com a instauração da República, e este momento de transição para o capitalismo, é marcado no Brasil, por uma grande limitação, tanto técnica quanto econômica. A economia escravista brasileira é marcada por um baixo nível de desenvolvimento técnico, pois não há desenvolvimento de habilidades na esfera produtiva, bem como, não se desenvolve o artesanato rural ou urbano, fato este, que impede o desenvolvimento manufatureiro. As características predatórias do sistema de produção escravista fazem com que haja o rápido esgotamento de recursos naturais utilizados, a exploração de novos recursos naturais, que, por sua vez, serão novamente rapidamente esgotados.

O caráter predominantemente escravista da economia rural inviabiliza a eclosão durante a Revolução política burguesa de 1881 – 1891, de um processo social capaz de criar bases materiais mais amplas e profundas para a formação do capitalismo no país: a reforma agrária. A historiografia marxista sempre relembra que a Revolução Burguesa no Brasil foi incapaz de executar duas tarefas democráticas essenciais: a) a repartição da grande propriedade fundiária; b) a criação de um mercado interno de massas para o setor industrial (Saes, 2015, p. 3).

Saes (2015) complementa que a repartição da propriedade fundiária foi pouco viável na economia escravista brasileira, visto que esse sistema de produção colocava as condições de vida e trabalho dos escravos em um patamar muito baixo, não sendo possível, deste modo, haver o desenvolvimento de uma dinâmica reivindicatória capaz de abrir caminhos para a luta pelo acesso à propriedade da terra.

Conforme Florestan Fernandes (2006), a Revolução Burguesa no Brasil acontece em um momento transitório, entre o período colonial, marcado por uma economia exportadora e o período imperial brasileiro, caracterizado pela agro exportação, delineando, desta maneira, as bases da expansão do capitalismo no Brasil, discutida através de processos históricos, sociais e políticos da sociedade brasileira. De acordo com Peres (2009), nesse período já há a presença dominante do capitalismo, porque determinada fração do capital já havia estabelecido sua hegemonia, ocupando posição dominante.

Conforme a descrição de Gassen (1994), a produção capitalista no Brasil se desenvolveu através de dois processos: primeiro, durante o período colonial, a produção capitalista era desenvolvida no meio rural, com a agricultura sendo produzida em larga escala, na forma de monocultura, destinada ao mercado externo; e segundo, não se criou massas de trabalhadores livres para assumir a produção rural, pois neste período o trabalho escravo predominava.

Concordamos com Fernandes (2006) quando afirma que a burguesia brasileira nasce de uma economia capitalista, dependente e subdesenvolvida, baseada em uma estrutura desigual, naturalizada pela ordem social do capitalismo. Desta maneira, falar em Revolução Burguesa, consiste em procurar agentes humanos responsáveis pelas transformações históricos-sociais que estão por trás do regime escravocrata-senhorial e da formação de uma sociedade de classes no Brasil. Para Marx e Engels (2007), a sociedade burguesa se funda na exploração e na opressão da maioria pela minoria, e a dinâmica produzida pela sociedade burguesa procura se legitimar ao produzir maneiras que ocultem essa exploração.

O início do século XX é marcado por uma grave crise econômica no Brasil. Nesse período, a economia do país era voltada à agro exportação, sendo o café o principal produto:

[...] porém, a crise de 1929 causa uma queda drástica do preço do café, que era a principal cultura que movia a economia do país, e assim o café passa a entrar em decadência juntamente com a oligarquia rural. Dessa maneira, no Brasil a partir da década de 1930, muda o eixo de acumulação da economia, passando da monocultura do café para indústria, e assim o Brasil vai aos poucos deixando de ser um país agrário exportador e passa a se configurar com um país urbano industrial [...] (Miralha, 2006, p. 155).

Conforme descrito por Gassen (1994), não se coloca em dúvida a dominância do modo de produção capitalista na sociedade brasileira, durante a segunda metade do século XX, sendo notória as transformações capitalistas na agricultura, por exemplo, em favor dos grandes proprietários de terras, intensificando, deste modo, a concentração fundiária no Brasil. De acordo com Albuquerque (1985), a estrutura agrária no Brasil pouco se modificou ao final do século XX, de maneira geral, foi mantida a concentração de terras ocupada por um número pequeno de grandes proprietários.

A capacidade dos grandes proprietários de terra em manter o controle político das massas rurais (cuja contrapartida era a fraqueza dos movimentos camponeses), é um elemento central na compreensão da permanência do latifúndio no bloco do poder durante o período populista (Sorj, 1986, p. 22).

A partir da década de 1930, se inicia no Brasil uma nova fase econômica, com influência nas questões agrárias, há a nascente da denominada burguesia industrial, que toma o poder das oligarquias rurais exportadoras, e impõe um novo modelo econômico para o país. Surge nesse período, o modelo de industrialização dependente<sup>23</sup>, do ponto de vista agrário durante esse período houve a subordinação econômica e política da agricultura à indústria, entretanto, as oligarquias rurais continuam proprietárias das terras, permanecem latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não detêm mais o poder político. A burguesia industrial, através de alianças com as oligarquias rurais, as mantém como classe social, porque a burguesia industrial tem sua origem na oligarquia rural, e porque o modelo industrial vigente era dependente, e precisava importar máquinas, e até operários do continente europeu e dos Estados Unidos. A importação das máquinas só era possível através da continuidade das exportações agrícolas, fechando, deste modo, o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente (Stedile, 2012).

O modelo capitalista da industrialização dependente, segundo Stedile (2012), reservou aos camponeses, agricultores familiares e aos pequenos produtores algumas funções claramente determinadas:

a) Os camponeses cumpriram o papel de fornecer mão de obra barata para a nascente indústria da cidade. O êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os filhos dos camponeses – em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária – se iludissem como os novos empregos e salários na indústria.

---

<sup>23</sup> Para Florestan Fernandes (2006, p. 30) esse conceito deriva do fato de a industrialização ser realizada sem rompimento com a dependência econômica aos países centrais, desenvolvidos, e sem rompimento com a oligarquia rural, origem das novas elites dominantes.

- b) O êxodo rural contínuo de mão de obra camponesa cumpria também o papel de pressionar para baixo o salário médio na indústria.
- c) Os camponeses também cumpriram a função de produzirem, a preços baixos, alimentos para a cidade, em especial para a nascente classe operária. O Estado brasileiro administrava rigorosamente os preços dos produtos alimentícios, produzidos pelos camponeses, para que os mesmos chegassem a preços baixos nas cidades.
- d) Os camponeses foram induzidos a produzirem matérias-primas agrícolas para o setor industrial (Stedile, 2012, p. 31).

Stedile (2012) afirma que através da lógica do modelo de industrialização dependente atuava de maneira contraditória e complementar, o movimento camponês, ao mesmo tempo que se organizava enquanto classe, teve parcela de seus membros migrando para as cidades e se transformando em operários. A propriedade da terra também se caracterizava de maneira contraditória, de um lado havia a multiplicação de pequenas propriedades, de outro, a grande propriedade capitalista avançava e concentrava mais terras, esse período da história brasileira apresenta um cenário de modernização da agricultura capitalista, ao mesmo tempo, que subordina o camponês aos interesses do capital industrial.

O processo de industrialização no Brasil, portanto, se intensifica, sendo o Estado o principal incentivador, em relação a afirmação anterior, Sorj (1986, p. 21) destaca que:

A situação que se configura a partir de 1930 é o deslocamento dos grandes proprietários rurais da direção do Estado, visto que tanto as políticas econômicas quanto o conjunto da estrutura política se centram agora no setor urbano-industrial. Esse deslocamento, porém, não chega a eliminar os grandes proprietários, fundiários da estrutura política, que permaneceram no bloco do poder, mas em uma posição subordinada. Sua permanência refletir-se-á não só na manutenção da estrutura fundiária, mas também na não-efetivação do emprego da política social e salarial desenvolvida para o setor urbano industrial no setor rural.

No Brasil, o setor rural realizado na pequena produção familiar é pouco viabilizado, e continua resistindo, apesar do Estado incentivar apenas a grande produção monocultora. Se a produção familiar tivesse o apoio devido do governo brasileiro teria plenas condições de se desenvolver, e deste modo, dinamizar a produção agropecuária. Assim, fica evidente a necessidade da reforma agrária (Miralha, 2006). Neste sentido, Bergold (2012, p. 14) descreve que:

É importante considerar que a reforma agrária se faz necessária diante da ocorrência de situações negativas a partir da aplicação de pressupostos capitalistas. A inexistência de um limite de área para as propriedades e a livre destinação das terras dão condições indesejadas para o próprio capitalismo, pelo que é reivindicada uma atuação do Estado, sem que haja uma violação da propriedade privada.

A disputa pela terra no território brasileiro está presente em sua gênese, e os povos camponeses no Brasil, portanto, estão historicamente inseridos em conflitos ocorridos pela disputa pela terra, como a exemplo, a Guerra do Contestado<sup>24</sup>, ocorrida nos interiores do Estado de Santa Catarina. Fernandes (1999) ao realizar uma análise acerca da resistência camponesa na luta pela terra, afirma que as formas de resistências do campesinato brasileiro não cessaram.

A resistência do campesinato brasileiro é uma lição admirável. Em todos os períodos da história, os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativo, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais diferentes formas, construindo organizações históricas (Fernandes, 1999, p. 1).

Assim, o modelo capitalista vigente no Brasil se constitui de maneira desigual, visto que a terra, neste caso, é frequentemente um território de disputa, sobretudo dos povos camponeses, indígenas e quilombolas pelo direito ao acesso e a permanência na terra, contrapondo-se a exploração territorial oriunda do sistema capitalista. Ladislau Dowbor (2020), através da obra “O capitalismo se desloca”, realiza alguns debates acerca do enfrentamento das desigualdades existentes no sistema capitalista:

A desigualdade é igualmente absurda em termos econômicos. Primeiro, porque custa muita mais enfrentar os mais variados efeitos da desigualdade e da miséria do que possibilitar de maneira organizada o acesso generalizado ao básico necessário a uma vida digna para todos. E a desigualdade se torna particularmente absurda quando se sabe que a concentração da renda e do patrimônio, ao privar a massa da população do consumo, trava os próprios processos produtivos pela redução da demanda (Dowbor, 2020, p. 66).

Em relação a afirmação anterior, Dowbor (2020, p. 66) acrescenta que:

A desigualdade também trava os processos políticos, gerando sociais em permanente conflito. A concentração de riqueza permite que os grupos dominantes se apropriem do governo, do judiciário, da mídia, tirando do Estado a sua função central de elemento de reconstituição dos equilíbrios políticos, sociais e econômicos.

As desigualdades presentes no capitalismo ancoram-se na hegemonia mantida pela burguesia, que necessita do Estado para manter sua predominância, intensificando, portanto, as condições de desigualdade. Concordamos com Bogo (2018, p. 13) quando afirma que “[...] o Estado capitalista, então, não pode ser visto como um instrumento benéfico para toda a

---

<sup>24</sup> A Guerra do Contestado foi a insurreição do sertanejo catarinense, para a deflagração da qual contribuíram muitas causas, inclusive a construção da estrada-de-ferro, a implantação da Lumber, a questão de limites com o Paraná, as pregações dos monges, o combate do Irani, a índole guerreira do homem local, os sistemas de vida e estratificação social. O conflito eclodiu pela soma destes fatores, coincidente no mesmo tempo e no mesmo espaço (Thomé, 1992, p. 08).

sociedade; a sua existência demonstra pura e simplesmente que a sociedade capitalista é injusta e desigual e é para mantê-la dessa forma que a burguesia necessita do Estado” (Bogo, 2018, p. 13).

A desigualdade, de acordo com Dowbor (2020), é um mecanismo que desarticula a sociedade, trava a economia e gera explosões sociais. A desigualdade ocorre de maneira absurda se tratando de termos econômicos, visto que custa muito enfrentar os diferentes efeitos da desigualdade e da miséria do que possibilitar formas de organização ao acesso ao básico necessário para viver dignamente. No campo político, a desigualdade gera sociedades em permanente conflito, pois a concentração de riqueza permite que os grupos dominantes se apropriem do governo, do judiciário, da mídia, tirando do Estado a função central de reconstituição do equilíbrio político, social e econômico. Portanto, é possível identificarmos que a profunda desigualdade econômica e social que permeia a história do Brasil, é marcada pela concentração de terras, a exploração rural e a luta pelo acesso à terra. Essa desigualdade tem implicações práticas na Educação do Campo.

A Educação do Campo, neste contexto, visa mitigar a exclusão enfrentada pelas comunidades camponesas, reconhecendo a importância da terra e da cultura na identidade dos povos do campo. A Educação do Campo, portanto, constitui-se como parte fundamental de um contexto mais amplo de políticas públicas que visam combater as desigualdades, não apenas na educação, mas em todas as esferas da vida das comunidades que habitam e vivem do campo.

Nessa seção, procuramos apresentar os aspectos que permeiam e instituem o capitalismo como um sistema econômico vigente e dominante, que molda muitos aspectos da sociedade, incluindo a educação, muitas vezes, permeada pelas desigualdades sociais e econômicas impostas por esse sistema. Ao reconhecer as raízes da desigualdade no contexto brasileiro, a Educação do Campo desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade, valorização da cultura local e empoderamento das comunidades camponesas, donos da direção do seu destino.

Desta maneira, na subseção seguinte apresentamos as concepções e os princípios que orientam a Educação do Campo no Estado de Santa Catarina, bem como, no município de Pouso Redondo, SC.

#### 4.1 CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

O movimento da Educação do Campo no Estado de Santa Catarina é constituído por sujeitos coletivos que se envolvem nos debates e nas lutas por práticas sociais educativas que focalizam a construção de políticas públicas para a Educação do Campo no Estado. Estes sujeitos constituem o Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC). As bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina, elaboradas durante o Fórum Catarinense de Educação do Campo emergem de um processo coletivo da sociedade civil e de instituições governamentais dos entes federados, que, por sua vez, encontram-se envolvidos nos debates das práticas sociais educativas e nas proposições focadas na construção e efetivação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo do Estado (Locks, 2010). Cujas principais atribuições são a articulação política na construção das bases epistemológicas, jurídicas e políticas que orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em Santa Catarina (Locks, 2010).

Institucionalmente, a Secretaria de Estado da Educação (SED) começou a inserir, mesmo que de maneira tímida, um grupo técnico destinado a cuidar desta modalidade de ensino (Locks; Oliveira, 2016). De todo modo, o movimento realizado no Estado se entrelaça com o percurso já trilhado por diferentes coletivos no âmbito nacional (Locks, 2010).

De acordo com o Caderno de Política de Educação do Campo, o Estado de Santa Catarina dispõe de dois documentos que contribuem na orientação para a Educação do Campo. O primeiro deles é a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), do ano de 2014, que preconiza em seu texto a Educação do Campo através de seus sujeitos, respeitando sua cultura, história e saberes, apoiando a elaboração de um currículo que contemple a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) integrado a realidade dos sujeitos do campo. O segundo documento é o Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015, que prevê estratégias que contemplem, de algum modo, a Educação do Campo. Visando fomentar o atendimento às populações do campo, considerando as peculiaridades e especificidades locais.

O Estado de Santa Catarina vem, de algum modo, trilhando um caminho na efetivação de políticas públicas mais eficazes voltadas à Educação do Campo. Em dezembro de 2004, foi realizado o Seminário Estadual de Educação do Campo, no qual elaborou-se a Carta de Santa Catarina para a Educação do Campo, sendo o ponto de partida coletivo da sociedade civil e de instituições estaduais para sensibilizar gestores públicos, mapear as demandas específicas dos

municípios para a criação de um repositório com as experiências locais já desenvolvidas pelos governos estadual e municipal, juntamente com organizações não-governamentais e movimentos sociais (Locks, 2010).

A resolução 17/1999 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) dá instruções acerca da elaboração e estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da rede pública estadual de ensino. Ela dispõe, em seu artigo 2º, que a concepção filosófica do referido projeto deve pautar-se na realidade prática da comunidade escolar. Mais claramente, o inciso VI do artigo 5º define que o PPP da instituição de ensino deve estar articulado com a realidade da comunidade escolar. Através do parecer 405/2004, o mesmo CEE esclarece que levar em consideração a realidade da comunidade escolar significa envolvê-la na elaboração do PPP. Elucida, ainda, que a comunidade escolar deve ter autonomia para definir a identidade da escola, entendida como a consideração efetiva das características socioculturais da população à qual serve. O mesmo CEE, através do Parecer 263/2004, reconhece e estabelece as normas para funcionamento das Escolas Itinerantes no Estado de Santa Catarina, antiga reivindicação dos movimentos sociais do campo (Locks e Oliveira, 2016, p. 54).

O II Seminário Catarinense de Educação do Campo, reuniu diferentes sujeitos que constituem os povos do campo, debatendo a complexidade e especificidades das comunidades camponesas, articulando estratégias para a formulação e operacionalização das políticas públicas destinadas a Educação do Campo como direito de todos os envolvidos (Locks, 2010).

Tratar a Educação do Campo é o resgate de uma dívida histórica do Estado com os sujeitos do campo, que, por vezes, tiveram seus direitos negados, direitos esses atrelados a uma educação de qualidade, que considere o campo e seus sujeitos em suas diversidades e especificidades (Locks, 2010).

[...] hoje, o campo não é mais sinônimo de rural onde predominam a produção agropecuária e a agroindustrial. O campo é um conceito histórico-político para se referir a um espaço territorial onde se encontram sujeitos sociais interagindo na construção e reprodução da vida em sua diversidade cultural e complexidade social (Locks, 2010, p. 15).

Deste modo, podemos assegurar que o campo não é um lugar de atraso e subalternidade, pelo contrário, é um lugar de produção de conhecimento e diversidade cultural, espaço histórico-social transformador. Por isso, a Educação do Campo deve ser pensada e vinculada ao projeto de desenvolvimento do campo, devendo-se estabelecer propostas pedagógicas diferenciadas e comprometidas em assegurar que as especificidades e particularidades do campo sejam respeitadas e garantidas na oferta do ensino, concretizando uma escola voltada a atender aos interesses das comunidades camponesas e as suas complexidades sociais, garantindo

a permanência no espaço em que estão territorialmente situados, visando o desenvolvimento integral dos povos do campo.

Descremos na próxima subseção as políticas voltadas para a Educação do Campo no município de Pouso Redondo, Santa Catarina, *locus* dessa pesquisa.

#### 4.2 POLÍTICAS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE POUSO REDONDO, SC

No que concerne à Educação do Campo, o Município de Pouso Redondo, Santa Catarina, através da Lei nº 1.955, de 19 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino (Pouso Redondo, 2006). O referido documento apresenta, em seu art. 30, as diretrizes gerais para a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico a partir da realidade da comunidade escolar.

Art. 30 – Os estabelecimentos de ensino, na elaboração dos seus currículos de ensino e demais ordenamentos de atividades escolares, deverão propor, para conhecimento da administração oficial do Sistema Municipal de Ensino, o seu projeto pedagógico, o qual, como um todo orgânico, deverá obedecer:

I - As diretrizes gerais para a elaboração e implementação do projeto político pedagógico registrado abaixo:

- a) Organizar a equipe de estudos para subsidiar filosoficamente o trabalho de elaboração e implementação do projeto político pedagógico;
- b) Reunir professores e associação de pais e professores para integrar a equipe, promovendo estudos e estabelecendo diretrizes de trabalho a partir da realidade da comunidade escolar;
- c) Organizar conselhos escolares com todos os envolvidos no processo para iniciar o trabalho.

d) Buscar junto à equipe estabelecida acima, os encaminhamentos coerentes com a comunidade escolar, para a efetiva implementação do projeto.

**Parágrafo único.** Os currículos de Ensino deverão ter aprovação da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Pouso Redondo, 2006, n. p.).

Através do art. 30 é possível observarmos que as instituições de ensino do município devem obedecer a algumas diretrizes para a elaboração do seu Projeto Político Pedagógico, entre elas a organização de equipes de estudo, compostas por professores e a associação de pais e professores. Os sistemas de ensino devem buscar, junto à equipe pedagógica, encaminhamentos alinhados com as demandas da comunidade escolar em que a escola está inserida, para que, em seguida, haja de fato a efetivação desses encaminhamentos.

A Lei nº 1.955/2006, dedica a Seção IV para a Educação no Campo. O art. 49 aponta que:

Art. 49 – A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Pouso Redondo, 2006, n. p.).

O art. 49 nos diz que a identidade da escola do campo é definida através do meio em que está inserida, baseada nos saberes próprios dos estudantes, respeitando-se a memória coletiva dos povos do campo e na articulação dos movimentos sociais, que defendem um projeto de campo vinculado aos anseios das comunidades campesinas e seu projeto de futuro.

Já o art. 50 apresenta que o Sistema Municipal de Ensino viabilizará as adaptações necessárias à adequação às peculiaridades da vida rural do Município de Pouso Redondo, especialmente:

- I. Promovendo adaptação de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Autorizar a organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Pouso Redondo, 2006, n. p.).

O art. 51 discorre sobre as propostas pedagógicas das escolas no campo:

Art. 51 – As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, identificada no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino (Pouso Redondo, 2006, n. p.).

O art. 52 apresenta as estratégias específicas adotadas para o atendimento escolar das escolas no campo, tais como o calendário escolar e as propostas pedagógicas:

Art. 52 – O Sistema de Ensino, através de regulamentação da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, fixará as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (Pouso Redondo, 2006, n. p.).

Por fim, o art. 53 dispõe que além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica, o Sistema de Ensino, normatizará a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, contemplando os seguintes componentes:

- I. Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva no município de Pouso Redondo;
- II. Indicadores para as Propostas Pedagógicas das escolas rurais que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e, respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Pouso Redondo, 2006, n. p.).

O art. 53 enfatiza em seu parágrafo único que a formação de professores das escolas rurais acontecerá nos horários estabelecidos nos programas de formação continuada estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação.

O município de Pouso Redondo, através da Lei nº 1.955/2006, apresenta um esforço para garantir uma Educação no Campo contextualizada e inclusiva, que considere os saberes sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia existentes nas comunidades camponesas do município (Pouso Redondo, 2006). Reconhecendo as diversidades existentes no campo e comprometida, deste modo, com a formação integral dos estudantes.

Na seção seguinte, abordaremos as dimensões técnicas e políticas que orientam a elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo.

## 5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA?

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual (Marx; Engels, 2007, p. 107).

Para compreendermos como se dá a elaboração de um Projeto Político Pedagógico é necessário entendermos o momento em que estamos inseridos, explorando as contradições presentes na escola, para que consigamos, deste modo, construir algo novo, partindo do que já foi construído anteriormente. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), em seus arts. 12, 13, e 14, dispõe sobre as incumbências das instituições de ensino de elaborar e executar sua proposta pedagógica, devendo articular-se com as famílias e a comunidade, criar processos de integração da sociedade com a escola, promover a participação docente na elaboração da proposta pedagógica, a qual a gestão democrática do ensino público se dá com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

De acordo com Veiga (1998) o Projeto Político Pedagógico se constitui como uma ação intencional, que possui sentido explícito, com compromissos definidos coletivamente. A construção de um Projeto Político Pedagógico passa por um processo de mobilização da comunidade escolar, e através de reflexões coletivas, se delimita as diretrizes que vão orientar a elaboração desse projeto (Macedo, 2013).

Segundo Saviani (1982), não se pode separar a dimensão política da pedagógica, pois a primeira se realiza como prática da segunda, portanto, o projeto pedagógico é também político, pois está intimamente ligado ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos de uma comunidade. O Projeto Político Pedagógico é dotado de significados e denomina-se projeto porque visa a mudança através da transformação e da construção coletiva; político, porque utiliza um referencial teórico, crenças, visões de mundo e intenções reais sobre um processo de transformações; e pedagógico, pois todo processo é educativo e coletivo, conduzindo à busca de conhecimentos significativos (Lima, 2011). Corroborando com a afirmação anterior Gadotti (1994), complementa que não se constrói um projeto pedagógico sem direção política, por isso, todo projeto é também político. É político, pois apresenta compromisso com a formação cidadã para a convivência social, de sujeitos participativos, responsáveis, críticos e criativos. E é pedagógico, pois define ações educativas e características

necessárias às escolas de cumprirem suas intencionalidades. Portanto, o projeto é político e pedagógico, apresentando significação indissociáveis (Veiga, 1998).

Através da materialização coletiva do Projeto Político Pedagógico, a escola tem a possibilidade de traduzir seus anseios, necessidades e expectativas, tendo em vista a construção e implementação de uma prática educativa sistemática e intencional (Souza, 2016).

O Projeto Político Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações do interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 1998, p. 14).

Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico, conforme descreve Veiga (1998), pode organizar o trabalho pedagógico, com a organização da escola como um todo, incluindo as salas de aula, sua relação com o contexto social imediato, buscando preservar sua visão de totalidade. A principal possibilidade de construção de Projetos Político Pedagógicos perpassa pela autonomia da escola e de sua capacidade de delinear sua própria identidade, significando resgatar a escola como um espaço público, de debate, diálogo, fundamentando-se na reflexão coletiva.

O Projeto Político Pedagógico, parafraseando Gadotti (1994), é marcado pela diversidade de quem o compõe, cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento, marcado por suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais, nem um padrão a ser seguido. Portanto, as escolas devem ter e desenvolver sua autonomia para estabelecer seu projeto, executá-lo e avaliá-lo. A autonomia do Projeto Político Pedagógico da escola faz parte, junto a gestão democrática, da natureza do ato pedagógico. A gestão democrática faz parte de uma exigência do Projeto Político Pedagógico, ela exige a mudança de mentalidade da comunidade escolar e implica que a comunidade, famílias, estudantes, professores e funcionários assumam sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (Gadotti, 1994).

Gutierrez e Catani (1998) ressaltam que a participação de diferentes sujeitos se funda no exercício do diálogo entre as partes envolvidas. Essa comunicação acontece entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, envolve agentes dotados de distintas competências e habilidades para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. Tal como já foi mencionado, Vasconcellos (2009) afirma que o Projeto Político Pedagógico faz parte de um planejamento participativo, efetivado na trajetória, definindo as práticas educativas,

e, deste modo, sendo construído coletivamente. Assim, é uma tentativa de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.

De acordo com Veiga (1995), há alguns princípios orientadores para a elaboração e materialização do Projeto Político Pedagógico, que vise uma educação democrática, pública e gratuita. Para tanto, é necessário que haja igualdade de condições e permanência na escola, e essa igualdade de oportunidades requer a expansão de atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

A qualidade da elaboração do Projeto Político Pedagógico implica dimensões técnicas e políticas, em que cada uma tem suas perspectivas própria. Neste sentido, Demo (1994) diz que, as dimensões técnicas estão ligadas ao manejo dos instrumentos perante os desafios do desenvolvimento. Já a dimensão política é condição da participação humana de fazer história diante dos fins históricos da sociedade humana. A gestão democrática engloba as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, e implica na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática deve repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização que propicia a participação coletiva, garantindo, portanto, a ampla participação dos diferentes representantes da escola nas ações administrativas-pedagógicas desenvolvidas.

A liberdade está ligada a ideia de autonomia do ato pedagógico, desse modo, deve haver a liberdade de aprender, ensinar, pesquisa a arte e o saber na escola. A valorização do magistério é um princípio central nas discussões do Projeto Político Pedagógico, pois a qualidade de ensino ministrado nas escolas, bem como, seu sucesso na formação de cidadãos críticos no campo social, político, econômico e cultural está intimamente ligada com a formação inicial e continuada dos professores, as condições de trabalho e a remuneração adequada (Veiga, 1998).

A valorização dos profissionais da educação, quando garantido o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (Veiga; Carvalho, 1994, p. 51).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico deve partir dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério, e é entendida como um processo de luta, contrapondo-se a rotinização e fragmentação do trabalho pedagógico e a dependência do poder autoritário e centralizador da administração central (Veiga, 1998).

As lutas pela elaboração do Projeto Político Pedagógico devem estar contextualizadas com a realidade da Educação do Campo. Isso remete à realização da I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo (Souza, 2016). É necessário construir escolas do campo junto a um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, desafios, sonhos, história e cultura

dos sujeitos que compõe o campo. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 27), a Educação do Campo deve estar:

Voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e expropriação, ou seja, [...] não bastar ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

A Educação do Campo detém algumas conquistas importantes no âmbito das políticas públicas, através da articulação dos movimentos sociais pela efetivação de uma educação que vá além da educação escolar, que esteja imersa aos processos não formais desenvolvidos pelos sujeitos que compõe o campo brasileiro. Porém, alguns desafios ainda permeiam a Educação do Campo. De acordo com Caldart (2004b), o desafio imposto aos sujeitos do campo é o de avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade nas lutas políticas e nas práticas pedagógicas produzidas até então. Este desafio se desdobra em diferentes tarefas combinadas, manter viva a memória da Educação do Campo, identificar as dimensões fundamentais da luta política e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre o PRONERA, apresenta em seu texto que as escolas do campo deverão elaborar seu Projeto Político Pedagógico e que a Educação do Campo se concretizará através da oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como, materiais, livros didáticos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto adequadas ao Projeto Político Pedagógico, em conformidade com a realidade e a diversidade das comunidades campesinas (Brasil, 2010). O Projeto Político Pedagógico da escola do campo, conforme Reis (2000), deve ser compreendido como um documento orientador das práticas educativas destinadas aos povos do campo.

Para Roseli Caldart (2004b), o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo é algo vivido, construído coletivamente, com traços que o identifique como parte do campo, e deve ser construído considerando os aspectos de socialização, em que a escola seja compreendida como um espaço de vivência das relações sociais, de formação de sujeitos conscientes de transformações de um projeto de desenvolvimento. É preciso construir uma visão de mundo crítica ao olhar para a realidade, considerando as historicidades, a relação entre os fatos e acontecimentos, respeitar e ao mesmo tempo construir novas formas de vida.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (Caldart, 2004a, p. 6).

Ao pensarmos sobre a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo, deve-se considerar as identidades os sujeitos de compõe o campo, sua autoestima, memória e resistência cultural e a militância social, permitindo aos estudantes a reflexão de como a escola pode ajudar a cultivar utopias, respeitando a cultura camponeses e a própria fase em que se encontram os diferentes educandos, refletindo, deste modo, sobre a intencionalidade educativa da escola.

Diante do exposto no decorrer desta seção, abordamos que a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo deve ser coletiva, articulada, com intencionalidade, considerando diversidade cultural e social, as experiências das comunidades camponesas, suas expectativas e vivências, visando à formação social, pautada em um projeto de desenvolvimento voltada a atender as demandas dos povos do campo.

## 6 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997, p. 32).

Nesta seção, delimitamos o *lócus* da pesquisa, apresentamos a abordagem epistemológica e metodológica utilizada, definindo os sujeitos pesquisados e os instrumentos de pesquisa e de coleta e análise dos dados obtidos.

### 6.1 ADENTRANDO AO TERRITÓRIO DA PESQUISA

Para respondermos ao primeiro objetivo específico dessa dissertação, a qual procura **descrever o contexto sociocultural no qual se situa uma escola do campo em Pouso Redondo, SC**, é necessário adentrarmos ao território pesquisado. O município de Pouso Redondo, Santa Catarina, *lócus* desta pesquisa, está localizado na Microrregião do Alto Vale do Itajaí no Estado de Santa Catarina. Sua área territorial<sup>25</sup> corresponde a um pouco mais de 362,4 km<sup>2</sup>, sua área é predominante rural, estima-se que o meio rural corresponde a 337,4 km<sup>2</sup> distribuídos em diferentes comunidades, enquanto a área urbana corresponde apenas a 25 km<sup>2</sup> (Figura 1 e Figura 2).

---

<sup>25</sup> Dado obtido através do Censo 2023 realizada pelo IBGE.

Figura 1 – Localização da Microrregião do Alto Vale do Itajaí no Estado de Santa Catarina



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Figura 2 – Localização do município de Pouso Redondo, SC na Microrregião do Alto Vale do Itajaí, no Estado de Santa Catarina



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A história de constituição do município de Pouso Redondo é marcada pela presença do povo Laklãnõ, no que remonta ao século XVII, possuíam uma estreita relação com a natureza, viviam da caça de animais e da coleta de alimentos, apreciavam o mel silvestre, raízes e frutos, e o pinhão se tornou um alimento bastante apreciado e consumido devido ao seu alto valor nutritivo (Cristofolini, 2018). O povo Laklãnõ possui uma identidade própria através do idioma, costumes, cultura e território. Tendo em vista:

[...] os [...] Xokleng – Laklãnõ – formavam uma nação. Tinham língua, costumes, cultura [...]. Faziam parte do cotidiano: a família, o sexo, o nascimento dos filhos, a vida grupal, as atividades de caça, a coleta, a divisão dos alimentos, as festas, as disputas e a morte (Cristofolini, 2018, p. 24).

No início do século XIX, o povo Laklãnõ não possuía um território definido por limites fixos (Priprá, 2021), de acordo com Santos (1973), o povo Laklãnõ habitava a Região do Vale, aproximando-se das encostas das montanhas e do planalto do sul do país. Sobreviviam da caça, da pesca e da coleta de frutos silvestres e mantinham viva sua língua, cultura e tradição.

A subsistência dos Laklãnõ Xokleng se dava basicamente através da caça e da coleta de frutos, e isso exigia a exploração e o deslocamento por um vasto território onde as variáveis de clima, estação e oferta de alimentos deveriam ser consideradas. A mata atlântica e as araucárias abundantes na região supriam as necessidades e permitiam a sobrevivência (Jorge, 2018, p. 28).

Contudo, no decorrer do século XIX o povo Laklãnõ “foi sendo encurralado e empurrado para o Alto Vale do Itajaí, onde não podiam mais transitar de um lado para outro. Presos, passaram a ter que se habituar a viver de um modo que lhe foi imposto por meio da força e da violência” (Priprá, 2021, p. 12). Sobre a presença do povo Laklãnõ no Estado de Santa Catarina, Santos (1973) afirma que:

[...] entre o litoral e o planalto, os Xokleng começam a se sentir apertados. Essa área é extremamente acidentada. Em alguns momentos a serra desce abruptamente até junto ao mar. Em outros, recuos da montanha permitem que entre esta e o mar estendam planícies e vales [...]. A montanha e o vale cobertos de floresta subtropical, eis o ambiente geográfico e histórico dos Xokleng (Santos, 1973, p. 37).

A região que hoje compreende o município de Pouso Redondo, durante o século XIX era rota de passagem das tropas de gado que vinham das terras altas do Planalto Serrano em direção ao Vale do Itajaí. Formou-se no meio da mata, próxima ao atual município, uma clareira de forma arredondada, permeada por um córrego, que facilitava a permanência do gado e das tropas. Deste local de pouso, surgiu o topônimo Pouso Redondo (Cristofolini, 2018). Ainda no decurso do século XIX, de acordo com Farias (2005) a partir da abertura do Caminho das Tropas<sup>26</sup>, dá-se início ao contato do povo Laklãnõ com os tropeiros. Neste sentido:

Ainda no séc. XIX, sendo lugar de passagem das tropas de gado conduzidas por tropeiros, formou-se um pouco acima da sede do atual município uma clareira no meio da mata, que servia como lugar de parada dos tropeiros para descanso e pouso das tropas. Essa clareira era de forma arredondada e circundada por um pequeno córrego, o que facilitava em muito a permanência dentro dos seus limites, de bom número de animais.

Esse lugar tornou-se para obrigatória dos tropeiros, pois estava a meia distância dos campos da cima da serra para quem se dirigia a Curitiba e Lages, e para os que desciam a serra em busca de Rio do Sul, Ibirama, Blumenau e Itajaí (Cristofolini, 2018, p. 21).

<sup>26</sup> De acordo com Bauer (2015) a abertura de uma ligação terrestre entre o litoral e o planalto catarinense criou uma importante rota comercial, denominada Caminho das Tropas.

Ainda durante o século XIX, no período de pós-independência do Brasil, o governo brasileiro passou a incentivar a vinda de imigrantes europeus para o país, dando início a um projeto de colonização, junto ao projeto de dizimação dos povos indígenas. No Estado de Santa Catarina o processo de colonização iniciou no ano de 1829, na região, hoje denominada, de São Pedro da Alcantara. A região do Alto Vale do Itajaí passou a contar com a presença intensificada de imigrantes de alemães e, posteriormente, italianos e húngaros centrados em pequenas propriedades rurais (Cristofolini, 2018).

A abertura da estrada de tropas, ligando Rio Grande a S. Paulo (1728), o surgimento de Lages (1771) e o aparecimento de fazendas de criação nos campos de Lages, Curitiba, Curitiba e Guarapuava, praticamente vieram impedir que os Xokleng continuassem a fazer suas incursões de coleta nos ricos pinhais que se adensavam ao entremeio dos campos. Logo a seguir [...] intensificou-se a colonização europeia no Rio Grande e em torno de Curitiba. Foi este movimento populacional que empurrou os Xokleng definitivamente para dentro dos atuais limites do Estado de Santa Catarina (Santos, 1973, p. 33-34).

Farias (2005) afirma que o contato efetivo entre o povo Laklãnõ e os imigrantes europeus se deu a partir do século XIX e a interação entre os imigrantes europeus e os Laklãnõ foi marcada pela pressão de disputa territorial, moldando a dinâmica entre os povos indígenas e os colonizadores.

Os imigrantes europeus vinham para a Região do Alto Vale do Itajaí com a falsa ilusão de um lugar vazio, contudo, essa região era habitada pelo povo Laklãnõ. Com o avanço da colonização no Estado de Santa Catarina, os conflitos entre indígenas e tropeiros ficou cada vez mais acentuado (Cristofolini, 2018). Com a chegada dos primeiros colonizadores, através das companhias de “batedores de mato” instituídas na região, o território “[...] passou a ser alvo de ataques e disputas, a população nativa foi expulsa e/ou aniquilada” (Peixer, 2002, p. 41).

Apesar de já ter sido rota de passagem para os tropeiros, o município de Pouso Redondo passou a ser habitado por alemães, que se fixaram na região, observada a necessidade de estreitar as relações entre os municípios de Blumenau<sup>27</sup>, no Vale do Itajaí e Lages<sup>28</sup>, no Planalto Serrano, dando início ao processo de colonização do município com a implementação das primeiras roçadas e a criação de gado. Mais tarde, houve também a criação de serrarias, voltadas

---

<sup>27</sup> O filósofo alemão Hermann Bruno Otto Blumenau, em 1850, obteve do Governo Provincial uma área de terras para estabelecer uma colônia agrícola, com imigrantes europeus, dando início ao que hoje, é a cidade de Blumenau.

<sup>28</sup> O tropeiro Antônio Correia Pinto de Macedo, em novembro de 1766, funda o povoado das Lagens, que objetivava a exploração da região, através da pecuária extensiva, absorção da mão de obra escrava, voltada para o mercado externo (Locks, 1998).

para o ciclo de exploração da madeira. O território era dividido entre imigrantes europeus, criadores de gado e agricultores, caboclos, fugitivos do conflito que ocorrera no oeste catarinense, conhecido como a Guerra do Contestado<sup>29</sup>, e outros grupos sociais. Durante o século XX, através da política de distribuição de terras, os núcleos de colonização disseminaram-se pelo território catarinense, com a concessão de terras devolutas e a colonização de pequenas propriedades (Cristofolini, 2018).

A área que passou a ser habitada pelos imigrantes que chegavam ao município era território tradicional do povo Laklãnõ, que foram envolvidos pelas frentes de colonização, perdendo cada vez mais suas terras. O território que pertencia tradicionalmente e historicamente ao povo Laklãnõ passou a fazer parte de um plano de ocupação sistemático e irreversível (Cristofolini, 2018). “Os governos e as companhias de colonização estavam em acordo, inclusive, quanto à conveniência de se minimizar a presença indígena” (Cristofolini, 2018, p. 29).

No decorrer do século XX, formou-se uma pequena vila chamada de Barreira, pois, durante a década de 1920, o governo do Estado instituiu na região uma barreira para a arrecadação de tributos, visto que a região era um local estratégico de passagem em direção à Serra, Vale do Itajaí e Litoral. No decorrer dos anos, houve um aumento populacional, fato este, que transformou a vila Barreira em distrito de Pouso Redondo, em 1933.

No ano de 1958 é alcançada a autonomia política do distrito de Pouso Redondo, tornando-se, de fato, município. Devido a autonomia política e o aumento populacional, observado os aspectos educacionais do município, cria-se escolas rurais objetivando atender as diferentes comunidades campesinas que aspiravam por uma escola voltada a assistir suas necessidades, no momento a de cursar o então ensino primário.

Ao final da década de 1960, o município contava com 30 escolas multisseriadas, sendo 15 da rede estadual e 15 do sistema municipal. Observada a extensão territorial do município, o aumento populacional e as dificuldades no transporte escolar. Na década de 1970, notava-se a necessidade de levar o Ensino Fundamental para as comunidades campesinas, portanto, há a criação de novas escolas voltadas ao atendimento do ensino primário e secundário. No ano de

---

<sup>29</sup> Segundo Paulo Pinheiro Machado a Guerra do Contestado foi um conflito social, ocorrido nos planaltos catarinense e paranaense entre 1912 e 1916, que colocou de um lado Coronéis, grandes fazendeiros, governo e, de outro lado, posseiros, pequenos lavradores, ervateiros, tropeiros e agregados. O conflito teve início com a perseguição policial ao grupo de sertanejos que se reunia em torno do curandeiro José Maria, na comunidade de Taquaruçu. O contexto principal do conflito é a vigência do coronelismo no planalto, o impacto da construção da **Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande** sobre extensa região (com a expropriação e o deslocamento de milhares de sertanejos), e a herança política de conflitos ligados à **Revolução Federalista** (1893-1895), que impactou fortemente o planalto.

1998, o município assume a gestão de diferentes Escolas Básicas Estaduais, entre elas, a Escola Básica Padre José Balistieri, de Corruchel e a Escola Básica Padre Dionísio Peluso, de Alto Pombinhas. Atendendo a orientações da Lei municipal nº 1.556/2000 há a alteração das denominações das Escolas municipais, sendo parte dessa alteração a Escola Básica Padre José Balistieri que passa a se chamar Centro Educacional Padre José Balistieri e a Escola Básica Padre Dionísio Peluso torna-se Centro Educacional Padre Dionísio Peluso (Cristofolini, 2018).

A história de constituição do município de Pouso Redondo, Santa Catarina, é marcada pela presença do povo Laklãnõ, que testemunhou a chegada dos tropeiros que levavam gado do Planalto Serrano ao Vale do Itajaí, durante o século XVIII e a ocupação dos imigrantes europeus no decorrer do século XIX. O encontro entre esses diferentes povos acarretou conflitos e, conseqüentemente, transformações no território e nas maneiras de organização social dos sujeitos que compõe esse território. A história do município, portanto, apresenta uma interação entre diferentes sujeitos, sendo assim, destaca-se a importância de compreender o passado, para que, deste modo, possamos compreender os modos de organização, costumes e cultura que permeiam e compõe uma comunidade.

Na subseção seguinte, apresentaremos a abordagem epistemológica e metodológica que compõe a pesquisa.

## 6.2 ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa, de acordo com Demo (2006), deve ser parte do processo de emancipação dos sujeitos, que deste modo, se constrói como sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, como sujeito participante capaz de reagir contra a condição de objeto e de não cultivar o outro como objeto. A pesquisa como forma de diálogo compõe o processo cotidiano de uma vida movida por interesses sociais. De maneira mais simples, pode significar conhecer, saber, para enfrentar a vida conscientemente (Demo, 2006). As pesquisas realizadas no campo da educação podem ser exploradas a partir do materialismo histórico-dialético, visto que, a realidade humana é constituída através da prática social dos sujeitos. Gaudêncio Frigotto (2010, p. 79) acerca das contribuições do materialismo histórico-dialético nas pesquisas educacionais, reflete que:

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente.

De acordo com Célia Vendramini (2010), o materialismo histórico-dialético, é a expressão das relações sociais, que permite compreender os problemas reais em sua essência, impondo comprometimento e engajamento com a realidade.

Visando ao debate crítico sobre esse movimento em torno da Educação do Campo, pretendemos submeter a conceituação “Educação do Campo” à dialética, questionando, em primeiro lugar, as fronteiras estabelecidas entre campo e cidade na atualidade. Mais do que isso, nos interessa apreender o movimento que compele à transformação social (Vendramini, 2010, p. 127).

Seguindo a linha do materialismo histórico-dialético, “o pesquisador [...] deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (Triviños, 1987, p. 73).

Não é possível, porém, para o pesquisador, imbuído de uma concepção marxista da realidade, realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção do homem, ideia da personalidade, da educação etc. (Triviños, 1987, p. 73).

De acordo com Triviños (1987, p. 51-52), sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade (...). O materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos e etc., cuja ação pode introduzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais.

De acordo com a perspectiva do materialismo dialético, a ciência ancora a sua concepção de mundo. Nessa abordagem, a matéria é entendida como a essência do mundo, sendo anterior à consciência. Assim, a realidade objetiva e suas leis são compreensíveis (Triviños, 1987). “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (Kosik, 1976, p. 20). A “coisa em si”, não é facilmente observada, é necessário que haja a busca pela essência, através da mediação por parte do pesquisador para a compreensão da essência do

fenômeno, devendo, a pesquisadora desvencilhar-se da aparência fenomênica. Portanto, esta pesquisa, tem por objetivo, analisar se há ou não a participação de uma parte da comunidade escolar na atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. Sob a perspectiva metodológica, esta pesquisa se caracteriza com uma abordagem qualitativa, que através de sua objetividade e validade conceitual contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento científico em que muitas informações sobre a vida dos povos precisam ser interpretadas de uma maneira ampla (Triviños, 1987).

A pesquisa qualitativa é guiada através do desejo de explicar os acontecimentos da vida cotidiana, e explicar esses acontecimentos por meio de conceitos já existentes, portanto, a pesquisa qualitativa envolve estudar os significados da vida das pessoas nas condições em que realmente estão inseridas, e cotidianamente vivem, representando as perspectivas e visões dos participantes de um determinado estudo, abrangendo as condições sociais, institucionais e ambientais, locais onde a vida das pessoas se desenrola (Yin, 2016).

Para a coleta de dados desta pesquisa, optamos pela roda de conversa, pois ela proporciona melhores resultados quando trabalhada com sujeitos de diferentes grupos (Triviños, 1987). A medida que a roda de conversa acontece novas hipóteses podem surgir através da interação entrevistador/entrevistado, possibilitando, novos caminhos a serem percorridos. A roda de conversa, é um dos meios que o entrevistador realiza a coleta de dados, partindo de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que futuramente podem oferecer novas hipóteses (Triviños, 1987).

Ao que se refere aos sujeitos envolvidos, uma parte da comunidade escolar, esses participaram de uma roda de conversa visando, através de questões orientadoras, ouvir os participantes, seus pontos de vistas e suas experiências, objetivando verificarmos se há, ou não, a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico. “[...] convém lembrar, que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados” (Gil, 2002, p. 115).

Como método de pesquisa científica utilizaremos a pesquisa documental, como material empírico a ser estudado, o desenvolvimento de uma pesquisa documental está vinculado ao manuseio de documentos e fontes que não receberam um tratamento analítico, ou que poderão ser reelaborados conforme os objetos da pesquisa (Gil, 2002).

Ainda no que concerne a coleta de dados desta pesquisa, utilizaremos o texto do Projeto Político Pedagógico de uma escola localizada no campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina, como fonte de pesquisa documental que possibilitará verificarmos se há ou não a participação da comunidade escolar na atualização do texto que compõe o PPP da escola. O

documento escrito é uma importante fonte para os pesquisadores nas ciências sociais (Cellard, 2008). Assim, “entendemos que o PPP da escola serve como guia, para que a comunidade escolar – professores, estudantes, comunidade, servidores e gestores – vislumbre o sentido da escola, da educação e do conhecimento para a vida e a intervenção na realidade” (Silva, 2022, p. 93).

Para analisar os dados obtidos durante a pesquisa, utilizaremos a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), através de diferentes etapas de análise de conteúdo. Sendo a pré-análise o período de organização e sistematização dos dados obtidos, a codificação a etapa destinada à análise de registro e unidade de contexto, e a etapa de tratamento de resultados, a inferência ou interpretação está ligada a significação das etapas anteriormente analisadas. A análise de dados, quando realizada de maneira sistemática, seguindo um rigor científico, contribui para a construção de conhecimento a partir das informações coletadas durante a pesquisa. A abordagem proposta por Bardin (2016) oferece uma estrutura para orientar esse processo, permitindo que as pesquisadoras explorem, compreendam e interpretem de maneira crítica os dados para responder à questão que orienta a pesquisa.

Este estudo aproxima-se da Educação do Campo no município de Pouso Redondo, Santa Catarina, quando procura descrever o contexto sociocultural em que estão situadas as escolas do campo no município, considerando os aspectos histórico-culturais, sociais e econômicos. A Educação do Campo pode ser considerada um movimento de luta de classes, por direitos e políticas públicas voltadas a atender as demandas dos povos camponeses, opondo-se as demandas do capital. Na subseção seguinte, serão apresentados os procedimentos utilizados na pesquisa.

### 6.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para realização da coleta de dados desta pesquisa, entrei em contato com uma escola do campo, do município de Pouso Redondo, SC, informei a intenção de pesquisa, e por conseguinte, solicitei o aceite necessário para pesquisar os partícipes que compõe parte da comunidade escolar, sendo eles, professores atuantes em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, gestão escolar, uma amostra de estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, e uma amostra dos representantes das famílias dos estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, com a aplicação da coleta de dados, neste caso, a realização da roda de conversa, com a efetuação das questões orientadoras.

A escola do campo pesquisada, conta com um(a) (1) gestor(a) escolar, sete (7) professores atuantes em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II e setenta e um (71) estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II.

No que tange a participação dos estudantes na roda de conversa, foi utilizada uma amostra de 10% de estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, o que corresponde a uma amostra de sete (7) estudantes. A amostra utilizada será composta por líderes e vice-líderes (quando houver) das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II. Quando convidados, explicitarei os objetivos da pesquisa, e em seguida, entrei em contato com suas famílias, neste caso, representantes legais, solicitando o aceite necessário, bem como, a leitura e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos representantes legais e a leitura e preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os estudantes menores de idade, assentindo em participar da pesquisa.

No que se refere a participação dos representantes das famílias na roda de conversa, foi utilizada uma amostra de 10% das famílias dos estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II. Neste caso a amostra é composta por seis (6) representantes das famílias dos estudantes, visto que, há estudantes que pertencem ao mesmo núcleo familiar compondo a amostra de estudantes. A amostra dos representantes das famílias na roda de conversa foi composta por representantes legais dos estudantes convidados para compor a pesquisa. Para o aceite necessário entrei em contato explicitando os objetivos da pesquisa, em seguida, solicitei a leitura e preenchimento do TCLE assentindo em participar da pesquisa.

A amostra utilizada para compor a pesquisa foi de 10%, correspondente aos estudantes e 10% correspondente a família dos estudantes, apenas devido ao tempo disponível para a análise dos dados. Os diálogos da roda de conversa foram gravados com gravador e, posteriormente, transcritos e analisados pela pesquisadora.

No que concerne a participação da gestão escolar e de professores atuantes em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, entrei em contato com o(a) gestor(a) escolar e com seis (6) professores atuantes em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, explicitando os objetivos da pesquisa, em seguida, solicitei a leitura e preenchimento do TCLE assentindo em participar da pesquisa. Ao todo, o estudo contou com, aproximadamente, 20 participantes.

A roda de conversa aconteceu nas dependências de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC, no dia previamente agendado, teve duração de aproximadamente uma hora, e

contou com a presença de um (1) (a) gestor (a) escolar, quatro (4) professores atuantes no Ensino Fundamental II e que, deste modo, compõe a unidade escolar, juntamente com seis (6) estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II e cinco (5) representantes das famílias dos estudantes, ao todo, a pesquisa contou com quatorze (14) participantes. Os diálogos da roda de conversa foram gravados com gravador, e posteriormente transcritos e analisados pela pesquisadora.

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 76338723.2.0000.5368 e seguiu os pressupostos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

## **7 PROBLEMATIZANDO REFLEXIVAMENTE SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE POUSO REDONDO, SC**

Nesta seção, procuramos discutir de maneira problematizadora e reflexiva o texto do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC, mais precisamente buscamos responder a dois objetivos da pesquisa, sendo eles **investigar como ocorre o processo de atualização do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC, e identificar a percepção da comunidade escolar sobre a atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC.**

### **7.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO, SC**

Nesta subseção, buscamos atender ao segundo objetivo específico dessa dissertação, portanto, buscamos **investigar como ocorre o processo de atualização do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC.**

Sobre a construção do PPP, a LDB, traz em seu art. 15, que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996, n.p.). Através da referida lei foi garantida as instituições de ensino a criação de ambientes pautados em princípios autônomos, que abranjam dimensões pedagógicas, administrativas e de gestão financeira. Sendo possível, deste modo, a elaboração de planos de trabalho alinhados com as expectativas da comunidade em que a escola está inserida.

O município de Pouso Redondo através do Decreto nº 103 de 13 de outubro de 2023 dispõe sobre o funcionamento da Gestão Democrática da Rede Pública Municipal de Ensino (Pouso Redondo, 2023). Em seu Capítulo I, denominado “da autonomia da escola pública”, apresenta na Seção I, intitulada “da autonomia pedagógica”, em seus arts. 3 e 4, elementos para a elaboração e consolidação de um PPP mais autônomo pedagogicamente.

Art. 3º - Cada Unidade Escolar deve formular e implementar o seu PPP, em consonância com as políticas educacionais vigentes, por meio das normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Município de Pouso Redondo.

§ 1º - Fica garantida, como expressão da autonomia escolar e do direito à educação como política pública governamental constitucionalmente assegurada, a manutenção da nomenclatura "Projeto Político Pedagógico" (Pouso Redondo, 2023, p.2)

§ 2º - Cabe à Unidade Escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade, articular o PPP com a CF (1988) e LDB (1996), os planos nacional, estadual e municipal de educação, com os Estatutos da Criança e do Adolescente, da Igualdade Racial, da Juventude, do Idoso, da Pessoa com Deficiência, a Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), a Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros em vigência no país (Pouso Redondo, 2023, p. 2).

A Seção II denominada “da autonomia administrativa” do referido documento, apresenta elementos que regulamentam a autonomia administrativa das escolas para elaboração do PPP.

Art. 4º - A autonomia administrativa das Unidades Escolares e Educacionais, observada a legislação vigente, será garantida dentre outros aspectos descritos em normas específicas, por: formulação, aprovação e implementação do PPP da Unidade Escolar; elaboração e aprovação nas instâncias colegiadas da escola, do regimento interno escolar;

III. elaboração dos horários de aulas de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação;

IV. Organização e implementação do Calendário Escolar, em consonância com o Calendário Escolar aprovado pelas instâncias competentes no âmbito da Secretaria Municipal de Ensino (Pouso Redondo, 2023, p. 3).

De acordo com Gadotti (2001), não se pode haver escola sem autonomia para construir seu PPP, executá-lo e avaliá-lo. Deste modo, Mendes (2019, p. 6) afirma que “faz-se necessário refletir sobre o significado dessa autonomia, pois muitas vezes esse conceito pode ser encarado equivocadamente, como independência e isolamento”. Barroso (1998) expõe que a autonomia é um conceito relacional e sua ação ocorre dentro de um contexto de interdependência e em um sistema de relações. A autonomia, segundo o autor, também um conceito que apresenta um grau de relatividade, pois podemos ser autônomos em relação a algumas coisas e não sermos em relação a outras. A autonomia, neste caso, se apresenta como uma forma de gerir e orientar as diversas dependências em que os sujeitos e os grupos encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Isso posto, o PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina, reestruturado no ano de 2023, está organizado em diferentes seções, entre elas a apresentação, identificação da instituição, contexto local-institucional, dimensão administrativa, dimensão pedagógica, princípios educacionais, princípios educacionais da Educação Infantil, plano de ação e por fim, a avaliação do projeto. O documento, portanto, é composto por diferentes aspectos que orientam o funcionamento da escola e “visa assessorar os desafios do cotidiano da escola de uma forma sistematizada, consciente, científica e

participativa”. De acordo Bussmann (2013, p. 37), “por razões pedagógicas e técnico-administrativas, inerentes ao compromisso da escola com a educação e o ensino, são reforçados hoje a necessidade e o desafio de cada escola construir seu próprio Projeto Político Pedagógico e administrá-lo”.

O PPP da escola do campo dispõe em seu texto que:

A escola não deve elaborar o seu projeto pedagógico apenas devido a uma exigência legal, mas sim a partir da necessidade de inovar a ação coletiva no cotidiano de seu trabalho. Como vimos, a legislação assegura a possibilidade de sua elaboração, mas são os sujeitos da escola que garantem sua realidade. Porém, isso não basta: é preciso que a escola reconheça que é preciso todos os seus atores tornarem-se responsáveis serviços educacionais que ela presta à comunidade, procurando sempre da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem esta é a finalidade do projeto pedagógico (PPP, 2023,.p.5).

Corroborando com esta assertiva, Bussmann (2013, p. 37) afirma que:

Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos.

Concordamos com Bussmann (2013), a elaboração do PPP não é apenas um exercício voltado a atender exigências legais de criação de um documento burocrático, mas sim, um processo contínuo de ação-reflexão, que exige esforços colaborativos da comunidade escolar para sua construção e efetivação, com objetivos bem definidos para a qualificação da escola e de sua prática. Para isto, é necessário que haja a conscientização sobre a não imediatez dos resultados, sendo fundamental que haja uma compreensão realista sobre os objetivos estipulados no PPP e sua concretização.

O Projeto Político Pedagógico da escola do campo dá-se como:

o instrumento que explicita a intencionalidade da escola como instituição, indicando seu rumo e sua direção, bem como assegurar não só o sucesso da aprendizagem dos alunos, mas também, como as suas presenças e participações numa escola prazerosa e de qualidade. Ao ser construindo coletivamente, permite que os diversos atores expressem sua concepção (de sociedade, escola, relação ensino-aprendizagem, avaliação, etc...) e seus pontos de vista sobre o cotidiano escolar, observando tanto o que a escola já é e quanto o que ela poderá vir a ser, com base na definição de objetivos comuns da ação compartilhadas por seus atores (PPP, 2023, p. 5).

O PPP, portanto, é o documento que visa orientar não somente as práticas desenvolvidas na escola, ele explicita a intencionalidade da escola enquanto instituição. A atualização do PPP

deve ser coletiva, envolvendo a participação de diferentes sujeitos da comunidade escolar, pois o envolvimento coletivo na sua construção e atualização impacta em uma educação que compartilha objetivos comuns.

A primeira seção do PPP é composta pelo contexto do município de Pouso Redondo, SC, percorrendo aspectos geográficos e históricos de sua constituição, em seguida apresenta a estrutura organizacional da educação municipal (PPP, 2023). Porém, ao considerarmos os aspectos geográficos abordados anteriormente, percebemos área territorial de Pouso Redondo, SC, é predominante rural, estima-se que o meio rural corresponde a 337,4 km<sup>2</sup> dos 362,4 km<sup>2</sup> totais, fato, este, que não é mencionado no PPP da escola do campo.

Na segunda seção, o PPP apresenta a identificação da escola, partindo do início das suas atividades, ocorrida no ano de 1943, perpassando diferentes fatos que marcaram as transformações do espaço físico e institucional que a escola dispõe atualmente.

Na terceira seção, o PPP traz o contexto local-institucional. De acordo com o PPP, a escola atende aproximadamente dez localidades do interior de Pouso Redondo, porém, não menciona o nome das localidades atendidas. A maior parte dos sujeitos apresenta residência fixa, com renda familiar predominante na faixa de um a três salários mínimos, as atividades voltadas à agricultura são aspectos marcantes entre as comunidades, contudo, o PPP não evidencia qual tipo de agricultura é praticada pelas famílias dos estudantes.

Ao analisarmos a segunda e a terceira sessão descritas no PPP da escola do campo, observamos que o documento, apesar de mencionar que a escola atende dez localidades do interior de Pouso Redondo, SC, e que a agricultura é uma prática presente na comunidade, não apresenta demais informações sobre as peculiaridades que compõe cada uma das comunidades campesinas atendidas, não faz menção a quais comunidades a escola atende e quais as distâncias percorridas pelos estudantes para chegarem até a escola e quais as práticas agrícolas são desenvolvidas, afim de observar-se os ciclos de preparo da terra, plantio e colheita.

Na quarta seção, o PPP apresenta a dimensão administrativa. Nela consta que a escola é composta por aproximadamente 26 funcionários, entre eles, professores, administrativo e serviços gerais. O prédio da escola conta com sete salas de aula, uma sala de informática, onde se encontra também a biblioteca, uma sala para os professores, uma sala para a coordenação pedagógica, secretaria e direção e uma cozinha. A escola ainda conta com pátio coberto, com espaço destinado para o refeitório, uma quadra poliesportiva, um ginásio coberto e um parque de diversões. Além disso, a escola dispõe de uma horta, que é mantida pelos estudantes.

De acordo com o PPP, a escola abrange diferentes níveis de ensino, sendo estes, Educação Infantil, que conta com 41 crianças matriculadas; Ensino Fundamental – Anos

Iniciais, com 85 crianças; Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com 85 crianças; e Ensino Fundamental – Anos Finais, com 65 estudantes.

O PPP destina sua quinta seção para a dimensão pedagógica da escola e apresenta questões gerais para a operacionalização das ações pedagógicas, fundamentadas na Lei Orgânica do município de Pouso Redondo, nº 1.955/06 de 19/12/2006. De acordo com o documento, o calendário escolar será elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura, que fixará os dias letivos, dias de trabalho escolar efetivo, recesso escolar, início e término das aulas. Ficará sob responsabilidade da escola o cronograma de atividades que envolvem parada pedagógica, conselho de classe, eventos e projetos.

A quinta seção do PPP, ainda apresenta os critérios para planejamento anual e quinzenal, como se dará os registros educacionais em caso de acontecimentos que surgirem na escola durante o ano letivo, as atribuições da coordenação pedagógica e os critérios estabelecidos para a avaliação. A quinta seção expõe, ainda, os aspectos que compõe o pré-Conselho de Classe, este, realizado com os alunos pela Coordenação Pedagógica, e tem como objetivo “escutar o aluno, fazer com que os mesmos façam uma auto avaliação englobando aprendizagem, dificuldades, compromisso, capricho e comportamento” (PPP, 2023, p. 17). Para a realização do pré-Conselho de Classe, a coordenação utiliza uma ficha com perguntas, as respostas obtidas são repassadas para os professores no dia do Conselho de Classe. A referida seção expõe também as atribuições do Conselho de Classe, os critérios para recuperação paralela e por fim, informa que a formação continuada “é comum a todas as escolas do município e é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação” (PPP, 2023, p. 19).

Ao analisarmos a quinta seção do PPP, constatamos que apesar dos esforços em apresentar a dimensão pedagógica da escola, a seção não apresenta orientações pedagógicas articuladas com a Educação do Campo, não apresenta os modos de vida das comunidades campesinas, suas especificidades, peculiaridades, organização social, política, econômica e cultural, os anseios e aspirações das comunidades que compõe a escola. Concordamos com Bento e Longhi (2006, p. 176):

[...] a escola possui uma identidade própria, que se constitui sob a influência da sua realidade local e das diretrizes/teorias gerais da educação. Essa identidade nem sempre é explícita ou, mesmo, reconhecida na própria escola, que acaba por reduzir sua função ao repasse de conteúdos prontos e acabados, sem relacioná-los com o público ao qual atende.

Na sexta seção, o PPP traz em seu texto os princípios educacionais, que orientarão as práticas desenvolvidas na escola.

Sua dimensão política e pedagógica caracteriza uma construção ativa e participativa dos diversos segmentos institucionais – Secretaria Municipal da Educação, pais, professores, funcionários, direção, toda comunidade escolar, ou seja, o ecossistema educacional. A tomada de consciência por parte de todos os profissionais da Instituição e pela comunidade em geral sobre a importância e o sentido concreto do Projeto Político Pedagógico, traz ele para o cotidiano escolar. Com isto, é possível desencadear a participação de todos no processo de construção do mesmo. Perceber que deve existir uma intencionalidade orientadora do trabalho educativo e qual é ela, é um grande avanço para chegar a uma escola de qualidade (PPP, 2023, p.20).

O fragmento acima afirma que o PPP é um documento que possui intencionalidade, que é construído coletivamente através da ação de diferentes sujeitos, reconhecendo, desta maneira, a importância da interação entre os diferentes atores que compõe a comunidade escolar. Além disso, o documento propõe a necessária tomada de consciência dos sujeitos que compõe a escola sobre o significado concreto do PPP, para que, deste modo, o PPP não seja apenas uma formalidade, mas seja, de fato, uma ferramenta prática que direciona as ações desenvolvidas na escola, contribuindo na efetivação de uma educação alinhada com os objetivos da comunidade em que a escola está inserida.

Desta feita, outro excerto o PPP enfatiza que:

A chave do sucesso é a participação de todos. A elaboração de um Projeto Político Pedagógico que seja efetivamente conhecido, coerente e colocado em prática por todos da Instituição, requer a participação efetiva. Esta, pressupõe trabalho em grupo, cooperação e disposição para estudar, atualizar-se e, conseqüentemente, inovar. Leva em conta princípios constitucionais básicos como igualdade, liberdade e democracia, das quais requer compromisso e trabalho em equipe. Tais princípios devem estar presentes não só no processo de elaboração, mas também no projeto em si (PPP, 2023, p.20).

O trecho acima enfatiza que a participação de todos na atualização do PPP é o fator chave para sua elaboração. A participação dos sujeitos na elaboração do PPP não deve ser apenas formal, deve atingir os princípios constitucionais básicos como igualdade, liberdade e democracia. Esses princípios requerem o compromisso do trabalho realizado coletivamente, reiterando que o esforço coletivo deve estar presente não somente no processo de elaboração do PPP, mas também deve estar inserido na sua aplicabilidade na escola, alinhado com as aspirações da escola e da comunidade e com seu projeto de futuro.

No decorrer da sexta seção, o PPP apresenta sua fundamentação teórica e suas concepções filosóficas, esta, composta por diferentes autores que dialogam sobre o processo educacional, perpassando por temas como a interação do sujeito, suas ações e seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, os direitos de aprendizagem, autonomia, igualdade e equidade, educação inclusiva, currículo e planejamento, avaliação de aprendizagem e, por

fim, a educação integral. Do ponto de vista teórico não fica evidente a concepção teórica utilizada no PPP, pois apresenta autores de diferentes perspectivas teóricas, isso demonstra que não há uma formação embasada teoricamente para se discutir, elaborar e materializar o PPP da escola do campo.

Na subseção denominada interação: a ação do sujeito e seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, o PPP afirma que a escola, deve ser:

[...] um lugar que proporcione os meios para que os estudantes construam o seu projeto de vida, levando em consideração, em sua organização curricular, as normas e valores que norteiam e preparam o indivíduo para viver em sociedade. A ausência, muitas vezes, de empatia com o próximo, bem como as dificuldades de reconhecimento e respeito aos diferentes valores e crenças, destaca que a função social da educação escolar não se resume à construção de conhecimentos científicos, mas acima de tudo, a ação de humanizar, que demanda o desenvolvimento de habilidades e a demonstração de atitudes na vivência em sociedade (PPP, 2023, p. 22).

Em consonância com o supracitado, Veiga (2003, p. 268) expõe que:

[...] desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

Assinalamos que concernente a interação, há uma regularidade enunciativa, tanto no PPP quando na visão de Veiga (2003), visto que, a educação não está limitada apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas está diretamente ligada com a formação de sujeitos capacitados e engajados, capazes de exercer funções voltadas a diferentes aspectos presentes na sociedade e que sejam protagonistas na direção do seu futuro.

Na subseção destinada a autonomia, igualdade e equidade o PPP nos diz que:

O PPP deve ser o documento norteador que ampara o ato educativo humanizador e como prática de liberdade, numa perspectiva contempladora de todas as dimensões do sujeito inseridos neste processo, que historicamente constituídos, trazem consigo comportamentos, crenças e conhecimentos oriundos do meio social ao qual pertencem e que tais características devem ser o ponto de partida para a aquisição do conhecimento científico, numa perspectiva de ressignificação de si próprio pela experiência propiciada pela escola, pois esta, por se constituir como um elemento fundamental na organização social, deve ter a responsabilidade de formar estes sujeitos de modo a estarem preparados para atuar nesta sociedade, contribuindo significativamente para o seu redimensionamento, tornando o mundo um lugar saudável e agradável de se viver (PPP, 2023, p. 25).

Nesta perspectiva, Nascimento, Nascimento e Lima (2020) descrevem que o PPP contribui com a perspectiva libertadora, articulada com os limites e as possibilidades acerca da

liberdade existente na escola, vinculada com a experiência dos sujeitos que assumem responsabilidades na construção e na implementação do PPP de acordo com contexto social em que está inserido. Paulo Freire (1967), em sua obra “Educação como prática da liberdade”, enfatiza que “ensinar exige liberdade”. Liberdade em conhecer a educação como um processo libertador, que seja capaz de promover uma educação transformadora, promotora da justiça social, da conscientização crítica dos sujeitos, capazes de transformar a sociedade ao seu redor.

Neste contexto, concordamos com Lago e Silva (2013, p. 6) quando afirmam que “o Projeto Político Pedagógico é o documento que estabelece medidas e objetivos para serem desenvolvidos na escola, é uma forma de organização do trabalho escolar”. Sobre a construção do Projeto Político Pedagógico, Roseli Caldart (2004b) nos diz que o PPP da escola do campo deve manter viva a memória da Educação do Campo, construída e reconstruída pelos seus sujeitos.

A construção e atualização do Projeto Político Pedagógico da escola do campo deve ser coletiva, composta a partir das necessidades da comunidade em que está inserido, considerando suas especificidades e particularidades, deve ser fruto da ação coletiva dos diferentes sujeitos que compõe a comunidade escolar. Deste modo, elaborado com intencionalidade, com a capacidade de compreender a realidade escolar da comunidade que o compõe, estando em constante atualização e visando a transformação social da realidade de seus sujeitos.

A subseção Currículo e Planejamento do PPP afirma que o planejamento docente deve estar alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e com a Proposta Curricular da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI). Contudo, ao analisarmos as concepções teóricas e metodológicas existentes no PPP, observa-se a falta de formação para a construção do PPP da escola do campo, pois o documento sequer apresenta as legislações vigentes destinadas a Educação do Campo no âmbito federal, estadual e municipal. O documento não realiza menções as afirmações contidas na Proposta Curricular da AMAVI sobre a Educação do Campo, pautada no art. 28 da LDB e regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e aos demais legislações como o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, o Parecer CNE/CEB nº 1/2006 e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao Caderno de Política de Educação do Campo, bem como, não menciona a Seção IV da Lei Municipal nº 1.955/2006, dedicada para a Educação no Campo.

Ao finalizarmos a análise do PPP da escola do campo é possível constatarmos que o documento não apresenta no decorrer do seu texto nenhuma menção sobre a Educação do Campo, tampouco, apresenta elementos que a caracterizam como uma escola do campo. A ausência de ponderações acerca da Educação do Campo no PPP nos faz refletir sobre uma possível desconexão entre as propostas apresentadas pelo PPP da escola do campo com as peculiaridades que permeiam a vida dos povos do campo. Visto que, a Educação do Campo se caracteriza como uma forma de ensino que busca valorizar os aspectos locais dos povos do campo nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, promovendo, desta maneira, um ensino contextualizado e vinculado as necessidades dos sujeitos que vivem no campo.

O PPP da escola do campo não apresenta a identidade da comunidade em que está inserida, deste modo, não evidencia o protagonismo de seus sujeitos, seus modos de vida, peculiaridades, realidade, relações sociais, anseios, maneiras de organização social e política.

Como forma de suprir o vazio de políticas públicas destinadas a Educação do Campo, existente no PPP de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC, é necessário que haja uma atualização de seu texto, visando a inclusão dos elementos que caracterizam a Educação do Campo e a escola do campo. Refletindo e incluindo os modos de vida dos povos do campo, para que, deste modo, ocorra uma educação contextualizada, que considera as peculiaridades e anseios das comunidades camponesas, assim, fortalecendo a identidade da escola do campo, promovendo a formação de sujeitos críticos e articulados na direção de seu destino.

Na subseção seguinte, procuramos analisar a percepção de parte da comunidade escolar na atualização do PPP de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC.

## 7.2 A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ATUALIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO, SC

Nesta subseção, procuramos atender ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa, que procura **identificar a percepção da comunidade escolar sobre a atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC**. Os sujeitos pesquisados possuem uma relação direta com a escola do campo do município de Pouso Redondo, SC, para tanto, elaboramos questões orientadoras, as quais foram realizadas durante a roda de conversa e, deste modo, orientando, de fato, nosso diálogo acerca de suas percepções sobre a atualização do PPP da escola do campo.

A roda de conversa, realizada nas dependências da escola do campo pesquisada, contou com a presença de três professores atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais, com idades de 45 anos, 30 anos e 25 anos das disciplinas de Ciências, Educação Física e Arte. Com o intuito de fortalecermos a relação com a Educação do Campo, utilizaremos pseudônimos para nos referirmos aos sujeitos pesquisados, apresentando-os com nomes de algumas comunidades rurais de Pouso Redondo, SC. Portanto, os professores participantes da roda de conversa serão denominados **Santa Rita, Ribeirão Vassoura e Barro Branco**.

A roda de conversa com os professores teve como base três questões orientadoras, a primeira questão realizada para os(as) professores(as) foi: a) de acordo com sua percepção, a participação dos(as) professores(as) na construção do Projeto Político Pedagógico contribui na qualidade de ensino ofertada na escola do campo em que atua?

**Santa Rita:** Bom, eu acho que contribui muito pelo ponto de vista que quem conduz toda a estrutura de estudo, de matérias e ensino, são os professores, justamente. Eu acho que apesar de muita rotatividade ainda que existe no meio escolar, dos professores que entram e saem. Eu acho que é fundamental que os professores atuem na construção, se faça a construção coletiva com os professores e que os professores tenham entendimento do quão importante é a fala e o estudo do PPP. Acho que é de suma importância, sim a colaboração dos professores dentro do estudo.

**Ribeirão Vassoura:** Eu também concordo que faz toda diferença, até porque eu comecei a trabalhar esse ano na Escola, na construção do PPP ou tendo noção do que é o PPP para o profissional que não trabalhava na escola, ou profissional que está iniciando a carreira como professor isso vai dar subsídio para ele – “Ah, mas então eu estou na escola, tenho que comportar dessa maneira, estou formando o aluno... lá no PPP vai constar tudo isso. Qual o objetivo da escola, a gente tem os objetivos de cada disciplina, mas qual o objetivo da formação daquele aluno na escola. Sempre falo isso nas salas de aula, falo para os professores, porque o aluno está passando pela escola e o que a gente quer fazer de diferença nele. Então isso tem que estar muito bem estruturado no PPP. Quando ele inicia numa escola como aqui, no Maternal ou no Pré e ele vai ficar aqui até no 9º ano, o que a gente quer que ele... qual o objetivo da equipe pedagógica ou qual é o objetivo do PPP para que esse aluno saia da escola? Quais são os objetivos? Então de suma importância a gente estar casado com toda essa construção do PPP, que traz todo aquele conhecimento teórico de quais métodos de aprendizagem que a gente vai utilizar com nossos alunos. A gente sabe que tem vários métodos e cada professor também tem a sua didática, mas a gente tem que saber qual é o método que que é utilizado e inclusive o PPP vai falar tudo, como é a avaliação, de que maneira que ela é. Assim o profissional vai estar de acordo com o coletivo que foi decidido.

Os(as) professores(as) Santa Rita e Ribeirão Vassoura destacam em suas falas a necessidade de uma abordagem concisa de orientações para a atualização coletiva do PPP da escola do campo, bem como, reconhecem que a participação dos professores é fundamental para a construção do documento. Embora compartilhem da mesma perspectiva em relação a atualização do PPP, os dois professores expressaram em suas falas diferentes aspectos que consideram importantes para a atualização do PPP. O(a) Santa Rita destaca que, de fato, é

importante a participação dos professores da atualização coletiva do PPP, contudo, não narra suas experiências na atualização do PPP. Ribeirão Vassoura destaca que o PPP deve servir como documento orientador para os profissionais que estão ingressando na educação.

Corroborando com as falas dos(as) professores(as) Santa Rita e Ribeirão Vassoura, Luz (2020) nos diz que os professores são atores importantes na construção e desenvolvimento do PPP da escola, pois são eles que desenvolvem um trabalho pedagógico junto aos estudantes. Deste modo, faz-se necessário que haja uma maior integração na participação dos professores na construção do PPP da escola.

A segunda questão orientadora foi sobre: b) como ocorre sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola do campo? Em que momento contribui com suas ideias?

**Santa Rita:** Eu acho que eu, enquanto professor, não teve uma parada de estudo do PPP, eu acredito que seja trabalhado de tempos em tempos a questão do PPP. Mas a minha participação ela tá desde a parada pedagógico que a gente faz, do conselho da classe e até mesmo da reunião com os alunos, conversa com os alunos. O PPP tá integrado dentro de todas as ações dos professores, eu acredito enquanto professor, na escola. Então a gente percebe, talvez a minha participação na construção do Projeto Político Pedagógico da escola tá desde a participação no conselho de classe, de uma reunião pedagógica, então ela tá além do plano político-pedagógico em si. É uma construção diária, eu acredito.

**Ribeirão Vassoura:** Complementando [...] como eu falei, iniciei esse ano na escola e a gente sabe que não tem tempo hábil para todo mundo, todo ano parar. Mas sempre no início ano é feita uma Assembleia de Pais, tem umas certas regras que tem que ser cumpridas e que a direção da escola expõe para os pais, se vai continuar daquela maneira. Tem algumas coisas que já ficaram propriamente decididas pela parte da direção, coordenação, secretaria de Educação e também como o(a) Santa Rita falou a gente vai colocando em reunião pedagógica, em planejamento, as vezes numa conversa informal com a direção – “vamos realizar tal coisa, vamos fazer tal coisa” – ou esse ano, que a gente iniciou com o Grêmio Estudantil que não tinha na escola, foi uma conversa informal, então acredito que a construção do PPP é a todo momento. A gente não viu a coisa propriamente dita - “não, hoje vamos aqui parar para fazer o PPP” – mas ela tá acontecendo o tempo inteiro nas entrelinhas. Cabe a um certo momento, que vai ter que ser alguém que vai se responsabilizar de colocar tudo aquilo no papel. Mas eu acho que é de suma importância uma hora, não sei como é que tá nosso PPP aqui, eu não... nós lemos ali o PPP até pra questão do trabalho da escola, mas de quanto em quanto tempo ele é revisto. Eu sei que, como estava em outra instituição, teve uma época em que foi feito todo um trabalho, um estudo da formação dos diretores, coordenadores e alguns professores, que fizeram uma formação para formar o PPP. [...] Mas respondendo a tua pergunta, acho que ele é feito nas entrelinhas – “ah, mas isso aqui a gente tem que colocar lá no PPP também”.

Os(as) professores(as) Santa Rita e Ribeirão Vassoura enfatizam que a atualização do PPP da escola do campo não deve ser uma atividade isolada, mas sim, uma atividade contínua que envolve diferentes momentos do cotidiano escolar e, que apesar de não ter acontecido uma parada específica para o estudo do PPP da escola, essa construção ocorre no decorrer do ano

letivo, desde as reuniões pedagógicas, conselhos de classe, até às conversas informais com a direção da escola.

Contudo, Santa Rita e Ribeirão Vassoura não evidenciam em suas falas como ocorre sua participação no processo de atualização do PPP. Essa lacuna evidencia que a atualização do PPP da escola do campo deve ocorrer em um momento específico, destinado para sua atualização, contando com os sujeitos que compõe a escola do campo.

Nessa perspectiva, a LDB, no art. 14, inciso I, estabelece a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Contudo, não basta somente estabelecer essa participação, é necessário reconhecer a importância da participação dos professores na atualização do PPP. Bento e Longhi (2006) ressaltam a importância da participação dos professores na atualização do PPP da escola, a partir de suas visões de educação, sugerindo ações possíveis de serem executadas e que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada na escola.

A terceira questão orientadora indagada aos professores: c) para você, de que maneira é possível incluir os saberes dos povos do campo na elaboração do Projeto Político Pedagógico?

**Ribeirão Vassoura:** Trazer os membros da comunidade pra dentro da escola, que a gente fez... como a gente tá fazendo agora, como a gente fez também naquele trabalho que a professora de História fez também, trazendo membros da comunidade pra vir dar seus depoimentos de como foi construída a escola, em eventos da escola quando a gente faz, como Dia da Família, teve a comemoração de 80 anos. Eu acho que é nesse momento e até mesmo as vezes em alguns momentos em que algum professor, alguém convida alguém, traz relatos, eu acho que ali a gente escuta desse pessoal da própria comunidade o que eles desejam que seja a escola. Então eu acho que esses momentos é bem válido.

**Santa Rita:** Bom, eu acho que toda uma comunidade traz uma história, e eu percebi que a festa de 80 anos, como eu não conhecia nada sobre a escola que eu trabalho, como a gente conhece pouco da riqueza das pessoas que estão próximas, eu acho que a escola, a comunidade do campo, ela pode contribuir muito, justamente, pelas gerações que passam na escola e toda... olha as gerações que tem um aluno que estudou naquela escola. Tudo é conhecimento, tudo é uma riqueza. Eu acho que contribui muito, sim, eu acho que a vinda, como a(o) Ribeirão Vassoura falou, a vinda das famílias na escola, participando da comunidade, nossa própria festa junina, que eu acho que é um... sem dúvida acho que é um evento que marca nossa escola todo ano, que a gente espera todo ano é a festa junina da escola. Que acho que é uma festa que reúne quase toda extensão da comunidade aqui, Lajeado, Rio Novo, Corruchel, enfim... é uma maneira de trazer eles, participando mesmo, acho que é válido para construção do PPP, sim, a participação da comunidade, bem interessante, bem importante.

Os(as) professores(as) Santa Rita e Ribeirão Vassoura destacam em suas falas a importância da participação da comunidade escolar na construção de um PPP contextualizado que considere as especificidades e particularidades da comunidade em que a escola está

inserida, reconhecendo o valor da história da comunidade e a grandeza de seus conhecimentos existentes.

De acordo com Bento e Longhi (2006), os professores são agentes essenciais para elaborarem a redação técnica e buscarem o referencial teórico para fundamentar os ideais e opiniões expostos nas reuniões de construção do PPP, no entanto, essa redação poderá ter o apoio de outros agentes envolvidos. A atualização coletiva do PPP é justamente a possibilidade de reconhecer as identidades existentes no campo e a possibilidade de reflexão e mudança das práticas pedagógicas desenvolvidas (Bento; Longhi, 2006).

Ao final do diálogo com os professores observamos que, apesar das indagações durante a roda de conversa, o(a) professor(a) **Barro Branco** optou por não expressar suas percepções acerca das questões levantadas durante a realização da roda de conversa.

Após o diálogo com os professores, iniciamos o diálogo com os seis estudantes presentes na roda de conversa, estes, líderes e vice-líderes das turmas em que frequentam. Os estudantes receberam os pseudônimos de **Alto Paleta, Alto Pombinhas, Alto Rio de Traz, Arroio Grande, Pinheiro e Corruchel**, referenciando as comunidades campesinas de Pouso Redondo, SC. Com idades entre 12 e 15 anos. Contudo, apenas quatro estudantes expressaram suas opiniões acerca das questões levantadas, os(as) estudantes **Pinheiro e Corruchel**, não expressaram seus pontos de vista acerca das questões realizadas durante a roda de conversa.

A primeira questão orientadora procurou saber dos estudantes: a) você acha que a escola do campo em que estuda valoriza os saberes que fazem parte da sua comunidade? Como você acredita que esses saberes poderiam ser incluídos no projeto político pedagógico da escola do campo?

**Alto Paleta (15 anos):** Eu acho que sim, nossa escola valoriza bastante, como o(a) Santa Rita e o(a) Ribeirão Vassoura estavam falando é... como a festa de 80 anos que traz a história da nossa comunidade, o Dia da Família também que teve aqui na escola, eu acho que trazendo a família pra nossa escola. Os projetos, os trabalhos dos alunos nas paredes. Então eu acho que sim, é muito importante. Bom, tanto é que... eu acho que já é inserido que nem a professora “tava” falando, entre as entrelinhas assim, sem ter o projeto em si... na nossa escola há a participação das famílias... os costumes, a nossa escola sempre valoriza bastante isso, fazendo festas, convidando as famílias para vir participar da escola. Eu acho que é isso.

O(a) Alto Paleta destaca em sua fala que a escola do campo valoriza os saberes locais através dos eventos que são realizados na escola, indicando que a comunidade escolar é convidada a participar ativamente dos eventos promovidos pela escola, evidenciando que a participação da comunidade escolar está integrada nas práticas cotidianas da escola.

Contudo, destacamos que a participação da comunidade escolar não pode se dar apenas em eventos desenvolvidos pela escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) reconhecem a importância da participação da comunidade escolar com os assuntos desenvolvidos ao longo do ano letivo na escola, a presença da comunidade escolar, neste contexto, forma uma relação de diálogo e compreensão, pois a “prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade” (Brasil, 1998, p. 10).

A segunda questão orientadora visa saber dos estudantes: b) para você, suas opiniões e ideias são ouvidas e consideradas na escola do campo em que estuda? Por quê?

**Alto Pombinhas (14 anos):** Eu acho que normalmente sim, a gente pode opinar nas coisas que a gente quer, que sempre tão ouvindo a gente, então eu acho que é uma forma de ajudar o PPP.

**Alto Rio de Traz (12 anos):** São ouvidas.

**Arroio Grande (13 anos):** Sim, eu acho que sim, porque sempre que a gente fala, pede uma coisa, a escola sempre dá o melhor ali pra gente, acho que sim.

**Alto Paleta (15 anos):** Eu também acho que sim, tanto é que o Grêmio é... a gente foi até a diretoria, conversamos bastante. Teve bastante coisa que a gente conseguiu realizar, teve outras coisas que a gente foi esquecendo, foi deixando meio de lado, podia ter trabalhado bem mais esse ano, mas o que foi trabalhado com a escola, a escola... a escola fez... reformar as portas dos banheiros, a gente já conseguiu arrumar a lavoura, arrumamos as flores aqui fora, veio materiais novos pra Educação Física, veio bola de futsal, bola de handebol, tudo. Então acho que sim, a escola escuta os alunos, a opinião dos alunos... que eles pedem.

Em resumo os estudantes Alto Pombinhas, Alto Rio de Traz, Arroio Grande e Alto Paleta concordam que a escola do campo em que estudam valoriza suas opiniões e responde de maneira positiva as demandas levantadas pelos estudantes. A menção ao Grêmio Estudantil demonstra que há uma representação estudantil, que possibilita um maior diálogo com a gestão da escola.

Nesse contexto, Melucci (2001) afirma que a participação dos estudantes no Grêmio Estudantil envolve posicionamentos e práticas que refletem uma identidade coletiva que dá sentido as ações desenvolvidas, é o momento em que o jovem demonstra sua relação e envolvimento com os assuntos desenvolvidos na escola. Além disso, o Grêmio se torna um local de negociação de posicionamentos, um fenômeno social de compartilhamento de pontos de vistas e de realidades, experiências essas, que preparam o jovem para a vida (Martins; Dayrell, 2013). Entretanto, o PPP da escola do campo não apresenta em seu texto a existência do Grêmio Estudantil, tampouco estabelece critérios para sua elaboração e materialização,

sendo necessário sua atualização visando a inclusão de um projeto destinado a criação e funcionamento do Grêmio Estudantil.

A terceira questão orientadora destinada aos estudantes questiona: c) como sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico pode contribuir para uma educação mais significativa para você e seus colegas?

**Alto Pombinhas (14 anos):** Eu acho que eu, expressando a minha opinião, eu posso... contribuir...

**Arroio Grande (13 anos):** Pode até ajudar os amigos a expressar as opiniões deles também.

**Alto Paleta (15 anos):** Isso! A pessoa as vezes conversando, escutando, mantendo o foco dentro da sala de aula, querendo ou não acaba influenciando os amigos dela a fazerem isso também. Então, quando a gente se esforça, presta atenção, estuda, a gente tem que perguntar bastante dentro da sala de aula também, a gente não pode ficar com as dúvidas... é com dúvidas. Professor tá lá é pra explicar, o professor é a pessoa que se não conseguir tirar as dúvidas naquela hora, vai pesquisar e vai trazer as dúvidas... eu já fiz umas perguntas pra professores que já trouxeram de casa mesmo assim – “ó, não consegui responder na outra aula mas tá aqui a resposta” e eu acho que isso tá influenciando nossos amigos, nossos colegas. Eles acabam perdendo o medo “ó ele tá perguntando, não faz mal, tá tirando dúvida” então acho que quando a pessoa acaba se esforçando, estudando, mantendo o foco na sala de aula... sem medo de perguntar, tendo um bom relacionamento com o professor, perguntando, tirando as dúvidas, argumentar, ter sua própria opinião dentro da sala de aula, isso é muito bom.

Em síntese, os(as) estudantes Alto Pombinhas, Arroio Grande e Alto Paleta enfatizam que as expressões realizadas dentro e fora da sala de aula contribuem para um ambiente educacional mais proveitoso e, que as experiências individuais podem influenciar o coletivo, criando, desse modo, uma dinâmica positiva entre os estudantes. Para Longhi e Bento (2006 p. 176) “promover a participação dos alunos significa atestar para eles sua importância, bem como mostrar que a escola se preocupa com eles e deseja assumir a responsabilidade de buscar caminhos que possibilitem transformar a realidade em que vivem”.

Para a elaboração do PPP, é necessário reconhecer as realidades em que vivem os estudantes da escola, ouvir suas histórias de vida, seus sonhos futuros e refletir sobre eles. Os estudantes devem ser ouvidos durante essa elaboração, para que se conheça a visão que possuem da escola (Longhi; Bento, 2006).

A roda de conversa contou com a presença de cinco mulheres representantes das famílias dos estudantes. Entretanto, no decorrer da roda de conversa, apenas **Serra Azul**, 42 anos e **Serra do Aterrado**, 39 anos, expressaram suas percepções acerca das questões realizadas. O silêncio das demais participantes, **Fachinal**, **Boa Vista** e **Lageado Grande** evidencia o desconhecimento das famílias dos estudantes acerca da atualização do PPP da

escola, corroborando com a premissa de que as famílias são incluídas somente em atividades festivas promovidas.

No início do diálogo com a família dos estudantes, a primeira questão orientadora foi:  
a) para você, como deve ocorrer a construção do Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

**Serra Azul:** Eu penso que deveria ser assim como foi feito hoje, chamado algumas famílias, alguns alunos e ouvido a opinião deles também. Porque muitas vezes a opinião de uma casa, de uma família vai abrir mais oportunidades, uma ideia diferente, algo novo, porque não que esteja errado, mas assim, a direção, os professores eles trabalham em cima de uma realidade da educação e as vezes vindo de dentro de uma casa uma ideia, uma coisa, as vezes vem coisa nova pra se trabalhar, sabe? Então quem sabe se tivesse mais oportunidade desse tipo de coisa, eu sei que é difícil, nem sempre as pessoas têm disponibilidade de vim, pelo trabalho, ou pelo transporte, mas assim, se tivesse esse tipo de coisa, uma reunião que chamasse as pessoas pra conversar, pra ver o que elas pensam, que ideias que elas teriam, sabe? Porque as vezes, do nada lá, uma família tem uma ideia que acaba ajudando toda a comunidade escolar e não só a... a coordenação ou os professores se reunir, sabe? Ouvir os alunos, colocar alguns alunos, que eles são novos, eles ainda tão aprendendo, mas as vezes eles dão uma ideia, alguma coisa que sugere alguma coisa pra colaborar, sabe?

**Serra do Aterrado:** Só complementando [...], eu acho que também a gente trazendo mais as pessoas, a gente traz a vivência da criança, a realidade que a criança tá inserida naquele... no seu espaço, porque engloba todo um... um monte de coisa que o professor pode trabalhar em cima em sala de aula. A infinidade de matérias, de temas a ser trabalhado, eu acho que trazendo essas pessoas vai trabalhar mais a realidade da criança.

Serra Azul e Serra do Aterrado destacam em suas falas que a escola do campo deve proporcionar mais momentos destinados à participação das famílias na construção do PPP, pois através da diversidade existente no campo, considerada as particularidades de cada família, tal como a compreensão da realidade em que o estudante está inserido, pode resultar em um ensino mais alinhado com as peculiaridades da vida no campo. Portanto, observa-se na fala das famílias a contradição social, tomada pelo materialismo histórico como um princípio metodológico. Marx concebe o sujeito cognoscente como sujeito histórico, visto que, reconhecer e transformar são tomadas de consciência histórica (Paraná, 2008).

Marx considera o processo de conhecimento como uma atividade prática, laboriosa, o qual, ao apropriar-se do real, o transforma. O pensamento é uma forma de transformar o real e há historicidade no conhecimento empírico de situações particulares. A realidade social está em contínua transformação, é historicamente determinada e está sujeita a leis históricas. Para captar essa totalidade, o conhecimento percorre níveis inter-relacionados de análise contextualizada: ações e atitudes individualizadas, por um lado, e ações e movimentos coletivos, processos históricos estruturais, por outro lado (Paraná, 2008 p. 62).

Serra Azul e Serra do Aterrado expressam em suas falas o desejo por uma escola que articule os saberes acadêmicos com os saberes encontrados nas diferentes comunidades atendidas, ouvindo suas realidades. De acordo com Bento e Longhi (2006) ouvir as famílias significa envolver-se com elas, demonstrando interesse em tudo que acontece nos tempos e espaços da escola.

As falas de Serra Azul e Serra do Aterrado demonstram uma estreita relação com a contradição dialética, posta pelo materialismo histórico dialético. Sobretudo, quando evidenciam a visão homogênea presente na Educação do Campo, que por vezes, ignora as peculiaridades das comunidades camponesas, bem como, apresentam a necessidade de uma escola do campo contextualizada, que considere os conhecimentos e saberes das famílias e dos estudantes da escola do campo na atualização do PPP. A práxis, portanto, se dá como um meio fundamental para a atualização coletiva do PPP, através da mobilização e diálogo com as comunidades camponesas para a materialização de uma escola alinhada às suas necessidades e peculiaridades. Isso posto:

A participação da família nas discussões possibilita à escola compreender e reconhecer mais profundamente a realidade de seus alunos. A escola é uma parceira na educação das crianças, é uma das instâncias responsáveis pela formação humana, não a única. A família é, geralmente, a primeira que estabelece uma relação entre a criança e o mundo. Concepções, valores, comportamentos que a criança desenvolve estão relacionados com essa experiência ou com a falta dela. Ouvir os pais significa abrir a escola para quem, mesmo não estando presente diretamente na escola, está envolvido com ela, tendo interesse em tudo o que ocorre nos tempos e espaços da instituição (Longhi; Bento, 2006 p. 177).

A terceira questão orientadora procurou questionar às famílias dos estudantes: b) de que maneira a cultura e os saberes dos povos do campo podem ser inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola?

**Serra Azul:** Às vezes trazendo uma pessoa da comunidade pra uma conversa com os alunos, porque, assim, as vezes uma pessoa idosa vai saber contar a história de algum lugar, da região, da comunidade, da localidade, trazendo pra conversar... porque assim, os alunos são muito acostumados com o professor ali na frente explicando e eles ouvindo. Depois fazendo o trabalho pra entregar ou a prova. Às vezes trazendo de fora, sabe? Uma pessoa mais idosa, um... alguém de fora pra dar aula aquele dia, pra fazer uma conversa, pra modificar o de todo dia, sabe? O costume de todos os dias de dentro de sala de aula. Seria uma ideia, né?! A cultura, de sei lá, tentar... cada comunidade aqui ao redor, eu sei que a gente tem as festas das comunidades, tentar trazer a comida típica pra dentro da escola, por que não? Lá na minha comunidade a gente é acostumado a fazer os bolos pra vender, o risoto, trazer essa... cada comunidade, cada grupo trazer isso pra cá. Porque é legal as pessoas se sentirem valorizadas quando se busca a história, sabe? É... as pessoas gostam e é uma forma de trazer as famílias pra dentro da escola

A Serra Azul destaca que é necessário levar os saberes da comunidade escolar para dentro da escola, através de rodas de conversa com pessoas idosas que moram na comunidade fomentando a inserção de elementos culturais, como comidas típicas de cada comunidade, para proporcionar o resgate e a valorização da história local, criando uma maior conexão entre a escola do campo e a comunidade campesina. De acordo com Longhi e Bento (2006, p. 177):

A contribuição dos pais pode não ter base teórica, mas, certamente, trará angústias, desejos e medos que eles sentem em relação à vida escolar de seus filhos. Trará sentimentos que, se até aquele momento não influenciavam diretamente a organização da escola por não estarem nela envolvidos, exerciam influência sobre a motivação com que mandavam as crianças para a escola e as matriculavam. Além desse aspecto, é possível que os pais ressignifiquem o olhar que a escola, principalmente por meio do professor, possui em relação à prática pedagógica e à organização. O olhar que vem de fora proporciona a observação de pontos que já se acomodaram aos olhos daquele que convive diariamente naquele espaço.

A terceira questão orientadora do diálogo com as famílias questiona: c) como a escola pode envolver a comunidade escolar na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, que contenha as características da própria comunidade? Quais parcerias locais podem ser aproveitadas?

**Serra Azul:** Aqui na nossa escola a gente já tem isso, a gente já tem essa parceria, a gente tem o contato... a gente tem o Dia da Família na Escola, tem a reunião no início do ano, em outras vezes... como esse ano aconteceu pra construção do muro da escola, foi pedido, teve a parceria dos pais, a participação de alguns pais que vieram colaborar também, e assim, as vezes falta... é que a gente fica com receio, aqui a gente tem a APP que também se movimenta com a coordenação, mas as vezes é receio de pedir para que as pessoas venham pra ajudar na horta, pra pintar o muro da escola, pra fazer uma coisa diferente. É legal trazer a família pra dentro da escola, porque a escola tá sempre de portas abertas, mas as vezes falta a gente achar uma maneira de fazer com que eles venham mais vezes e não venham só quando for chamado que o aluno aprontou, porque o aluno se machucou. Tentar trazer eles mais vezes pra escola.

A Serra Azul enfatiza em sua fala que já existe uma parceria entre a escola e a comunidade escolar, através da realização de eventos, reuniões de pais, junto ao envolvimento de algumas famílias na concretização de alguns projetos desenvolvidos pela escola, bem como, a existência e articulação da Associação de Pais e Professores (APP) em colaboração com a gestão da escola. Aponta também a necessidade de encontrar formas de incentivar uma maior participação das famílias no ambiente escolar, fortalecendo, deste modo, a relação entre a escola e as famílias dos estudantes. Concordamos com Bento e Longhi (2006), a construção do PPP deve ocorrer coletivamente, portanto, deve contar com a participação das famílias na sua elaboração, ainda mais por se tratar de um documento que expressa a identidade de uma

comunidade escolar e não de apenas um grupo ou uma equipe técnica, sendo, portanto, uma necessidade e não apenas uma obrigação.

A fala de Serra Azul revela a contradição existente nas iniciativas da escola do campo para promover a participação da comunidade nas suas atividades, bem como, evidencia a necessidade de engajamento frequente e significativo das famílias dos estudantes com as atividades desenvolvidas pela escola. Como forma de superar essa contradição, a escola do campo deve buscar estratégias que valorizem o diálogo e os saberes das comunidades camponesas, reconhecendo, deste modo, o papel fundamental das famílias na educação dos estudantes.

Para finalizarmos a roda de conversa, foram realizadas indagações à gestão escolar com a realização de questões orientadoras. Nos referiremos o(a) gestor(a) escolar como **Sumidor**, fazendo menção a uma comunidade camponesa de Pouso Redondo, SC. A primeira questão para a gestão escolar foi: a) em sua percepção, enquanto gestor(a) escolar, a colaboração entre escola e comunidade escolar contribui para o sucesso da escola do campo?

**Sumidor:** Com certeza, e a gente tem uma ótima colaboração aqui na nossa escola das famílias, com a equipe, com os alunos, com a direção, a gente tem a participação ativa desse grupo de pessoas e isso faz, com certeza, toda a diferença pra que a gente tenha uma escola bem sucedida, porque não é só a escola sozinha, a gente não pode ter escola sozinho, a gente tem que ter a parceria das famílias que estão ali em contato com esses alunos, trazendo as realidades de casa, então é ótimo ter essa parceria, e com certeza, faz toda diferença.

Sumidor destaca a importância da participação das famílias para um bom funcionamento da escola, visto que, a escola não pode funcionar de maneira isolada e que a parceria com as famílias é essencial, “quanto mais ampla for a participação de diferentes agentes no processo de construção do projeto, mais ampla pode se tornar essa autonomia” (Longhi; Bento, 2006, p. 174). Reconhecendo, desse modo, que a colaboração entre a comunidade escolar e a escola é fundamental para a criação e consolidação de um ambiente escolar contextualizado.

A segunda questão orientadora realizada para a(o) gestor(a) da escola do campo: b) de que maneira a gestão escolar incentiva a participação dos professores e de demais membros que compõem a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

**Sumidor:** Como já foi citado antes, muitas vezes esse documento ele já chega basicamente pronto pra gente, já existe algo que a gente segue e ali tem as partes dele que compõem o documento que a gente faz as adaptações conforme nossa realidade escolar, todo ano acontece adaptações no PPP, mudando os projetos, mudando quadro de funcionários, número de alunos, as comunidades que são atendidas, então todo ano

acontece essas alterações. No ano passado a gente fez um curso durante o ano todo, eu e a coordenadora pedagógica, como direção de escola, que foi ministrado pelo Senai, onde a gente recebeu toda uma formação pra construção do nosso PPP, então ele está recentemente modificado, atualizado, de acordo com as informações que a gente veio recebendo no curso do ano passado. E tiveram momentos também de parada com professores pra leitura, pra expor aquilo que a gente estava alterando, então a gente faz esses momentos, mas muitas vezes ele já chega, a maior parte dele pronto pra gente. Então a gente acaba adaptando, colocando as informações na própria direção mesmo, enquanto administrativo da escola.

É possível destacarmos na fala de Sumidor que os(as) gestores(as) escolares participaram de uma formação que objetivava instruí-los para a elaboração do PPP, contudo, observamos que a formação foi ministrada por uma empresa privada. Sob este viés, é possível constatar a mercantilização da educação, principalmente:

[...] se pensarmos na aceitabilidade sem refutações dos programas de governo paliativos e compensatórios que na aparência são progressistas, mas se os desvelarmos perceber-se-á sua íntima relação com a manutenção do sistema capitalista, o que determina a legitimação dos interesses dominantes (Nascimento, 2011, p. 109).

A escola do campo, deve romper com a lógica do capital, deve contemplar alternativas de educação emancipatórias e enfatizar a urgência de instituir uma mudança estrutural que possibilite, em comunhão com outras alternativas, ir além da lógica capitalista que parece se tornar sacralizada no imaginário coletivo (Nascimento, 2011).

Sumidor também afirma que houve momentos de parada com professores para a leitura do PPP, contudo, como analisado nas falas de Santa Rita e Ribeirão Vassoura não ocorreu um momento específico para o estudo do PPP, sequer para sua atualização que contasse com a presença dos professores.

Além disso, em sua fala, Sumidor destaca que o PPP da escola chega com uma estrutura pré-estabelecida da Secretaria de Educação e Cultura e que, portanto, a escola realiza adaptações administrativas de acordo com a realidade escolar, como a alteração de projetos, quadro de funcionários, número de estudantes e as comunidades atendidas pela escola, por fim, enfatiza que essas alterações são realizadas pela direção da escola. Portanto, é possível observarmos que não há uma atualização coletiva do PPP, esta, ficando somente no campo da idealidade, sendo, desta forma, um documento de gabinete imposto para a escola do campo através de um viés urbano cêntrico.

Com isto, é possível confrontarmos a fala de Sumidor, quando afirma que o PPP chega até a escola com uma estrutura pré-estabelecida, com a informação contida na Seção II do PPP da escola do campo, denominada “da autonomia administrativa”, qual apresenta elementos que

regulamentam a autonomia administrativa das escolas para atualização do PPP, bem como, observamos divergência entre teoria e prática ao analisarmos a Seção VI do PPP da escola do campo, a qual afirma que o PPP é um documento atualizado coletivamente através da ação de diferentes sujeitos que compõe a comunidade escolar. Além disso, o PPP propõe não ser apenas uma formalidade, mas sim, uma ferramenta prática que direciona as ações desenvolvidas na escola, alinhada com os objetivos da comunidade em que a escola está inserida. Porém, é possível constatar com a fala de Sumidor que não há a atualização coletiva do PPP, visto que o documento não faz menção a participação da comunidade escolar no decorrer do seu texto, nem apresenta os objetivos da comunidade em que escola está inserida, constituindo-se, deste modo, apenas como uma formalidade exigida.

De acordo com Vasconcelos e Oliveira (2009, p. 47), “não compete à equipe diretiva assumir o papel de guardião do projeto, e em especial do cumprimento da programação. Isto é tarefa de todos”. Bento e Longhi (2006) apontam que a construção do PPP não deve ser autoritária e hierárquica, pois a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimento, mas sim, um lugar privilegiado para realizar um trabalho pedagógico amplo, visando à formação integral dos cidadãos capazes de exercer a cidadania por meio da participação e reflexão da realidade da comunidade escolar.

A última questão orientadora realizada com a gestão escolar procurou compreender: c) quais são os principais desafios enfrentados pela gestão escolar nas tentativas de articulação da participação ativa dos professores e da comunidade local na construção do Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

**Sumidor:** Talvez até por ser já um documento que é bastante já... não é novo... ele já tem aí um tempo já que existe e mesmo assim ainda falta conhecimento das pessoas. A gente observa, porque, por ser um documento extenso, por se falar em reunião a gente já tem um pouco de resistência, talvez esse seja o principal desafio que a gente acaba encontrando, isso mesmo até pelo corpo da escola, porque, como disse o Ribeirão Vassoura antes, troca muito os professores, agora ali do ano passado pra cá que a gente tá com os professores efetivos nos anos finais, e isso, contribui bastante, porque os que estão aqui vão tomar conhecimento e vão dar uma sequência naquilo e os professores novos, que chegam, nem todos, pedem o documento, ou leem o documento, então existe sim, uma resistência e talvez essa seja um dos principais desafios que a gente encontra, de fazer observar a importância que esse documento tem pro dia a dia do trabalho da escola e dar sequência a isso... usar nas suas aulas, nas reuniões, trazer “pras” famílias, talvez seja esse um dos desafios encontrados.

Sumidor destaca em sua fala que ainda há falta de conhecimento sobre o PPP, um dos desafios encontrados é a resistência de algumas pessoas em debater o PPP devido a extensão do documento, tal como, a resistência de entendimento sobre a importância do PPP para o cotidiano escolar e, que além desses fatores, a gestão escolar afirma que a troca frequente de

professores também contribui para esses desafios, visto que nem todos os novos professores solicitam ou leem o PPP da escola.

Contudo, ao confrontarmos as falas dos professores Santa Rita e Ribeirão Vassoura com as falas de Sumidor, não identificamos a resistência existente por parte dos professores na atualização do PPP da escola do campo, bem como, as falas evidenciam que não há na escola do campo momentos destinados para atualização do mesmo posto pela gestão escolar, e que a leitura do documento da escola do campo deve ficar a cargo dos professores. Portanto, faz-se necessário, que a gestão escolar promova momentos de estudos e, por fim, momentos destinados para a atualização do PPP de forma coletiva que contemple a presença de toda a comunidade escolar. Para então, ouvir suas demandas considerando as especificidades que permeiam a escola do campo, para que desta forma, haja uma educação contextualizada e alinhada as demandas das comunidades campestres.

Sumidor enfatiza sobre a necessidade de conscientizar professores e famílias sobre a importância do PPP para o dia a dia da escola. Isso posto, Longhi e Bento (2006, p. 175) afirmam que:

Os funcionários devem ser sensibilizados a participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico, o que poderá acontecer de diversas formas: acreditando que este processo pode melhorar a educação; buscando as questões que influenciam o trabalho desenvolvido na escola; relatando, por meio de questionários e entrevistas, sua prática e o que acreditam ser necessário mudar para ter um ensino de qualidade; e procurando trazer soluções para as questões-problema da escola. A participação dos mais diferentes segmentos faz com que, na sua individualidade, o funcionário da escola perceba a importância da sua função na organização e funcionamento da escola. Esta conscientização terá reflexos na coletividade já que cada um poderá passar a exercer seu papel compreendendo a influência que exerce sobre a função do outro.

Ao finalizarmos a análise dos diálogos da roda de conversa, fica evidente que os professores expressam em suas falas que a atualização do PPP deve ir além da elaboração do documento, e que a adaptação ao mesmo deve atender as realidades específicas contidas na escola, reafirmando seu dinamismo.

Os estudantes reconhecem sua influência na construção do PPP da escola em que estudam, especialmente através de coletivos como o Grêmio Estudantil. As famílias dos estudantes destacam a importância da realização de momentos destinados a discussão do PPP, além da importância de levar a comunidade para dentro da escola, valorizando assim, os saberes e a cultura das comunidades locais.

Por fim, a gestão da escola enfatiza que o PPP é um documento que chega praticamente pronto e, aponta a necessidade de superar alguns desafios encontrados nesse ambiente, como,

por exemplo, a resistência e a falta de conhecimento sobre o PPP por parte de alguns professores. Deste modo, reafirma-se a ilusão da atualização coletiva do documento, haja vista, que não há um momento específico dentro do planejamento da escola do campo para a atualização coletiva, não havendo na prática cotidiana uma ação concreta para tal feito.

De acordo com a forma como procuramos conceituar a importância e relevância de um Projeto Político Pedagógico, não caberia uma construção autoritária e hierárquica. Isso porque compreendemos a escola não como lugar somente de transmissão de conhecimento, e sim como lugar privilegiado para realizar um trabalho pedagógico muito mais amplo visando à formação integral dos cidadãos e buscando o exercício da cidadania por meio da participação e reflexão da realidade da comunidade escolar (Longhi; Bento, 2006, p. 174).

Ao considerarmos as diferentes perspectivas apresentadas através do diálogo com a comunidade escolar – gestão escolar, professores, estudantes e famílias dos estudantes – fica evidente que o PPP da escola do campo não deve ser um documento burocrático imposto, voltado a atender exigências administrativas, deve ser um documento vivo, construído coletivamente, com a colaboração da comunidade escolar, que considere os saberes da comunidade em que a escola está inserida e que esteja em constante transformação.

O Projeto Político Pedagógico, neste contexto, precisa refletir a realidade e as especificidades das comunidades camponesas, ou seja, deve valorizar as práticas culturais e experiências dessas comunidades. A atualização coletiva do PPP permite que os envolvidos com o ambiente escolar se sintam parte integrante do processo educativo, promovendo um senso de pertencimento. Somente com o envolvimento da comunidade escolar na atualização do PPP, esse cumprirá seu papel orientador da prática educativa de forma significativa e transformadora.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos essa dissertação, é possível refletirmos sobre a Educação do Campo como um movimento marcado pela luta das comunidades camponesas e dos movimentos sociais populares, intimamente ligada às lutas pelo acesso e permanência à terra, pela igualdade e emancipação social, por uma educação contextualizada, voltada a atender as necessidades e especificidades dos povos do campo, que valorize os saberes locais, as tradições e a cultura das comunidades camponesas, que pense e articule o campo como um espaço de saberes e que seja conduzida pelos sujeitos que habitam e vivem do campo.

Ao retomarmos a sistematização de algumas políticas públicas destinadas a Educação do Campo no Brasil, é possível identificarmos que a partir da mobilização dos movimentos sociais e populares, houve a conquista de importantes marcos legais que visam garantir o acesso à educação aos povos do campo. Contudo, apesar das conquistas alcançadas, ainda há desafios a serem superados, especialmente ao que se refere à garantia a terra e a justiça social.

O objetivo dessa dissertação, procurou investigar se há ou não a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. Para atingir esse objetivo, procuramos: a) descrever o contexto sociocultural no qual se situa uma escola do campo em Pouso Redondo, SC; b) investigar como ocorre o processo de atualização do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC; e c) identificar a percepção da comunidade escolar sobre a atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC.

A abordagem epistemológica está ancorada no materialismo histórico-dialético, que compreende a realidade social dos sujeitos pesquisados, e reconhece a importância da práxis humana na transformação dessa realidade. Por meio da análise crítica do texto do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC, e da percepção da comunidade escolar sobre sua construção, pretende-se não apenas descrever, mas contribuir para práticas educativas emancipatórias destinadas à Educação do Campo.

Ao **descrevermos o contexto sociocultural no qual se situa uma escola do campo em Pouso Redondo, SC**, observamos que o município de Pouso Redondo, SC, tem sua história contada através do viés colonizador, a partir de chegada dos imigrantes em seu território, contudo, esse mesmo território foi anteriormente ocupado pelo povo indígena Laklãnõ, o qual foi gradativamente sendo expulso ou aniquilado, juntamente a presença dos tropeiros que conduziam gado de Planalto Serrano ao Vale do Itajaí.

As políticas educacionais destinadas a Educação do Campo no Município de Pouso Redondo, SC, ao estabelecerem diretrizes específicas para elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo e ao dedicar uma seção exclusiva para a Educação do Campo, demonstram um compromisso com a formação dos sujeitos do campo, reconhecendo as diversidades existentes no campo, deste modo, buscam valorizá-las e integrá-las ao currículo escolar, contribuindo para uma educação contextualizada e articulada com as especificidades da comunidade em que está inserida. Entretanto, o PPP analisado sequer faz remissão ao escopo jurídico da Educação do Campo. Deixando nítido que o discurso posto na legislação além de não subsidiar a atualização do PPP, nas falas dos entrevistados também se quer é mencionado.

Contudo, ao **investigarmos como ocorre o processo de atualização do PPP de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC** constatamos que este não está articulado com as especificidades da comunidade em que está inserido, com a valorização da cultura local, com as histórias das comunidades e comidas típicas, por exemplo, revelando a importância da participação da comunidade escolar na sua construção e implementação. O PPP da escola do campo não deve ser apenas um documento burocrático, mas um instrumento que orienta as práticas educacionais, refletindo as aspirações da realidade local. Contudo, a ausência de referências específicas à Educação do Campo no PPP da escola do campo, levanta alguns questionamentos sobre a conexão entre a comunidade escolar e a escola, se essa, considera as peculiaridades e necessidades dos povos do campo. Através da análise do PPP de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC, constatamos que não há uma articulação entre as políticas públicas descritas pelo município de Pouso Redondo destinadas à Educação do Campo e o PPP de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC.

Ao **identificarmos a percepção da comunidade escolar sobre a atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo de Pouso Redondo, SC**, é possível perceber que há uma convergência sobre a importância do PPP da escola do campo, sendo ele um documento que demanda um esforço coletivo para sua atualização, porém, observamos alguns desafios a serem superados, como a inexistência de um momento específico destinado para a atualização do Projeto Político Pedagógico, que conte com a presença da comunidade escolar – gestão escolar, funcionários, professores, estudantes e famílias dos estudantes – visto que, o PPP da escola do campo do município de Pouso Redondo, SC, é um documento ofertado para a escola, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com uma estrutura pré-estabelecida, na qual somente a direção da escola realiza as alterações que considera necessárias, como o número de funcionários e estudantes e projetos desenvolvidos pela escola.

Neste contexto, surgem alguns questionamentos relacionados a atualização do Projeto Político Pedagógico, entre elas, por que a gestão escolar aceita a estrutura pré-estabelecida do PPP? De que forma o PPP poderia ser atualizado coletivamente? Quais estudos são necessários serem feitos para a atualização do PPP? A Educação do Campo, neste sentido, é realmente praticada na escola do campo ou tem um viés urbano?

Portanto, para fortalecer a identidade de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, SC e promover uma educação contextualizada, é necessário além de revisar o PPP incorporando elementos que representem a realidade e os anseios dos povos do campo, faz-se necessário também um esforço coletivo, envolvendo a comunidade escolar – gestão escolar, professores, estudantes e famílias dos estudantes e funcionários – para sua atualização. Essa atualização contribuirá para uma educação comprometida com as necessidades e especificidades dos povos do campo.

A atualização do PPP, quando realizada coletivamente, constitui-se como um movimento de resistência, fruto dos anseios das comunidades camponesas por uma escola que atenda as reivindicações dos povos do campo, visando sua autonomia, pautando-se em um projeto de campo crítico e responsável pela direção do seu futuro, opondo-se as demandas capitalistas que compõe o cenário catarinense. Posto isso, indo em direção aos anseios dos povos do campo, faz-se necessário a concretização de uma escola comprometida a atender as demandas e as urgências dos povos do campo e, que, sobretudo, garanta a efetivação das políticas públicas destinadas ao campo. Nesse contexto, a atualização do PPP da escola do campo do município de Pouso Redondo, SC, não pode ser apenas uma questão burocrática, necessita afirma-se como um movimento de empoderamento dos povos do campo por uma educação voltada a atender aos anseios e aspirações, peculiaridades e especificidades, suas formas de organização social, política, econômica e cultural, promovendo a formação de sujeitos críticos, articulados e donos da direção do seu destino.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Marcos Cintra Cavalcanti de. **Uma avaliação do setor agrícola brasileiro no período 1960-1980**. São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo/Fundação Getúlio Vargas; Núcleo de Pesquisas e Publicações, 1985.
- ALCANTARA FILHO, José Luiz; FONTES, Rosa Maria Olivera. A formação da propriedade privada e a concentração de terras no Brasil. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, Belém, v. 4, n. 7, p. 63-85, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/heera/article/view/26559>. Acesso em:
- ALVES, Adriano Silva. Música: **Eu minha e tu palavra**. Lages: 21ª Sapecada da Serra Catarinense, 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSELIN, Victor. **Grilagem**: corrupção e violência em terras Carajás. Petrópolis: Revista dos Tribunais, 1991.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília (DF): Universidade de Brasília, 1963.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo. In: **Encontro de pesquisa educacional do Norte e Nordeste** – XXII EPENN. Natal, 2014.
- BAUER, Jonei. **A memória e a memória do lugar**. Portal do Rancho, 2015. Disponível em: [https://www.portaldorancho.com.br/portal/trinta\\_anos\\_museu](https://www.portaldorancho.com.br/portal/trinta_anos_museu). Acesso em: 4 jan. 2023.
- BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do Campo: uma trajetória de lutas e conquistas. **Unoesc e Ciência**: ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/4541>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista Formação Por Alternância**, v. 1, n. 2, p. 24-47, 2006.
- BENTO, Karla Lucia; LONGHI, Simone Raquel Pagel. Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3 n. 9, p. 173-

178, jul./dez. 2006. Disponível em:  
[https://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/professores/coletivo.pdf](https://www.cep.pr.gov.br/sites/cep/arquivos_restritos/files/migrados/File/professores/coletivo.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023

BERGOLD, Raul Cezar. A reforma agrária capitalista brasileira. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, n. 21, p. 76-96, jan. 2012. Disponível em:  
<https://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/206>. Acesso em: 25 jan. 2023

BOGO, Ademar. **Marx e a superação do Estado**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Entre as origens e o agora: memórias e trajetórias da educação popular. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 10-24, mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i2.16088>. Disponível em:  
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16088>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em:  
[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf). Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Brasília, 2008. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a **Política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normaativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECE\\_BN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normaativa/view/CNE_PAR_CNECE_BN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo). Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de->

gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12741-ceb-2006. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série):** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político Pedagógico e a gestão escolar. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: SP: Papirus, 2013.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 18 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo *In:* CALDART, Roseli Salete. *et al.* (Org.) **Dicionário da educação do campo.** São Paulo e Rio de Janeiro: Expressão Popular e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023

CALDART, Roseli. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, 2004b.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez. *et al.* (Org.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo.** 1982. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** 1. ed. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CRISTOFOLINI, Evacir Renato. **Pouso Redondo: nossa história, nossa gente.** 2. ed. Blumenau: 2018.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.52963>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52963>. Acesso em: 26 jan. 2023

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2020.

FARIAS, Deisi Scunderlick Eloy de. **Distribuição e padrão de assentamento** – propostas para os sítios da tradição Umbu na encosta de Santa Catarina. 2005. 367 f. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista Cultura Vozes**, v. 93, n. 2, p. 9-17, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salet. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *et al.* (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FREIRE, Paulo. A educação e o processo de mudança social. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**. Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 1994. Disponível em: [https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1333491397.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491397.pdf). Acesso em: 26 jan. 2023

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASSEN, Valcir. **A Lei de Terras de 1850 e o direito a propriedade**. 1994. 236 f. Dissertação (Mestrado em Direito, Centro de Ciência Jurídicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. *In: XI ANPED SUL*. Curitiba: Anped, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação do campo**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

GUTIERREZ, Gustavo Luís e CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. *Gestão democrática da educação : atuais tendências, novos desafios*. Tradução . São Paulo: Cortez, 1998. . . Acesso em: 16 jul. 2024.

HELDER, Raimundo F. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

JIMÉNEZ, Marco Raúl Mejía. La educación popular en el siglo XXI: una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. **Revista de Investigación y Pedagogia: Praxis e Saber**, Lima, v. 6, n. 12, p. 97-128, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v6n12/v6n12a06.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

JONES, Alberto da Silva. **Política fundiária do regime militar: legitimação privilegiada e grilagem especializada (do instituto de sesmaria ao estatuto da terra)**. 1997. 414 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

JORGE, Leidiane Coelho. **O imaginário e as recorrências simbólicas narradas pelos descendentes dos colonizadores europeus sobre os índios Laklãnõ Xokleng: memória e associação semântica na construção história de José Boiteux – SC**. 2018. 151 f. Tese (Doutorado em Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGO, Maria Geovana Pereira do; SILVA, Vanessa dos Santos. Escola do campo e projeto político pedagógico: caracterização e análise da Escola Municipal Jefferson Moreira na comunidade Palmeiral Esperantinópolis - MA. **Gepec - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo**, São Carlos, v. 17, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d17-escola-do-campo-e-projeto-politico-pedagogico.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. *In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. (Org). Diálogos sobre Educação do Campo*. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOCKS, Geraldo Augusto (Org.). **Bases para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de Santa Catarina**. Florianópolis: Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável – EDUCAMPO/UFSC, 2010.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Identidade dos Agricultores familiares brasileiros de São José do Cerrito, SC**. 1998. 216 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Josilaine Antunes. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, p. 131-154, ago. 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3654>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LOCKS, Geraldo Augusto; OLIVEIRA, Marcos Antonio. Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas desde a percepção de atores locais do Planalto Catarinense. *In*: MUNARIM, Antonio; SCHMIDT, Wilson; PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo: políticas e práticas em Santa Catarina**. São Paulo: Outras expressões, 2016.

LUZ, Adriana Correia da. Projeto Político Pedagógico: estariam os professores participando da sua elaboração, acompanhamento e avaliação? *In*: **Conedu: VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, 2020.

MACEDO, Marinalva Sousa. **A construção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

MACHADO, Edson de Moraes. Questão agrária e capitalismo: o caso brasileiro. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 46, n. 1-2, p. 1-20, maio 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/94768>. Acesso em: 27 jan. 2023

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Um estudo sobre as origens sociais e a formação das lideranças sertanejas no Contestado, 1912 - 1916**. 2001. 497 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Nwqt3MSmX8PbD4wtdpqGPDx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2023

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bouter e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Enlison; INNOCENTINNI, Thais; BENELLI, Yuri. Capitâncias Hereditárias e desenvolvimento econômico: herança colonial sobre a desigualdade e instituições. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 433-472, dez. 2012. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5081/1/PPE\\_v42\\_n03\\_Capitanias.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5081/1/PPE_v42_n03_Capitanias.pdf). Acesso em: 27 jun. 2023.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALMEIDA, Ricardo Santos de; BORBA, Sara Ingrid. A educação do campo na direção da educação popular: o caminho se faz ao caminhar. *In*: FOLMER, Ivanio; MEURER, Ane Carine (Orgs.). **O Território em movimento**. 1. ed. Oikos. São Leopoldo/RS, 2019.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDES, Sheila Salles. O Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática da escola pública: concepções e possibilidades. **Intellectus**, v. 54, n. 1, p. 72-81, out./dez. 2019. Disponível em: [www.revistaintellectus.com.br/artigos/60.712.pdf](http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/60.712.pdf). Acesso em: 11 jan. 2024.

MIRALHA, Wagner. Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 8, n. 9, p. 151-172, jan/jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i8.1445>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445>. Acesso em: 27 jan. 2023

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 88, p. 17-31, abri. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2483>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Expressão Popular e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012.

Moura, E. P. G., & Zucchetti, D. T. (2019). A dimensão educativa da educação não escolar: tem sentido este debate?. **Educação**, 42(1), 150–158. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.27950>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27950>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e LDB: uma relação quase vazia. **Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.707>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Sec. 21. *In*: **Pontos de vista** - O que pensam outros especialistas? Brasília, DF: INEP, 2011.

MUNARIM, Antônio. *et al.* **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 1, p. 77-89, 21 set. 2012. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr.v.15i1.0006>. Disponível em:  
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3666/3003>. Acesso em: 30 jan. 2023

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. **Nera**, Presidente Prudente, v. 18, n. 14, p. 106-124, jan/jun, 2011. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1346>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1346>. Acesso em: 30 jan. 2023

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria Socorro Lucena. O projeto político pedagógico como orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 29, n. 2, p. 119-141, maio 2020.

Paiva, V. P. (1987). **Educação popular e educação de adultos** (5a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. São Paulo e Rio de Janeiro: Expressão Popular e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Expressão Popular e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Nabuco, 2012.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia**. Paraná, 2008.

PAULO, Fernanda dos Santos; ZITKOSKI, Jaime José. A educação popular e a vocação ontológica do ser mais: um estudo da trajetória de Carlos Rodrigues Brandão na universidade. **Ciência em Movimento: Educação e Direitos Humanos**, São Leopoldo, v. 18, n. 37, p. 47-54, 2016.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages: Editora UNIPLAC, 2002.

PEIXER, Zilma Isabel; VARELA, Iáscara Almeida. **Educação do Campo**. Lages: Grafine, 2001.

PEREIRA, Josilaine Antunes; LOCKS, Geraldo Augusto. Economia Solidária: espaço de educação popular e empoderamento feminino. In: **Anais...** 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói: ANPEd, 2019.

PEREIRA, Vantuiu. **Primeiro Reinado: o discurso político como chave de entendimento da escrita da história**. Fortaleza: Anpuh, 2009.

PERES, Andréa Bertelli. Análise de interpretação do capitalismo tardio sobre a constituição do Estado capitalista no Brasil. **Leituras de Economia Política**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 63-96, jan. 2009. Disponível em:  
<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L15/03%20Andrea%20Peres.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.

POUSO REDONDO. **Decreto nº 103/2023 de 13/10/2023**. Pouso Redondo, 2023. Disponível em: . Acesso em: 2 fev. 2024

POUSO REDONDO. **Lei nº 1955 de 19/12/2006**. Pouso Redondo, 2006. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/p/pouso-redondo/lei-ordinaria/2006/196/1955/lei-ordinaria-n-1955-2006-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-do-municipio-de-pouso-redondo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 fev. 2024

PRIPRÁ, Walderes Coctá. **Lugares de acampamento e memória do povo Laklãnô/Xokleng, Santa Catarina**. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

REIS, Edmerson dos Santos. **O Projeto Político Pedagógico nas escolas do campo: um instrumento essencial**. Teresina: *In*: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (Org.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos. **Projeto Político Pedagógico – uma moda, uma exigência ou uma tomada de consciência?** Portugal: *Jornal a Página da Educação*, n. 93, jul. 2000.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Capitalismo e processo político no Brasil: a via brasileira para o desenvolvimento do capitalismo. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 1-19, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2015.v52n1.8481>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8481>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. Educação do Campo: uma história de luta e resistência. **Revista Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Espírito Santo**, v. 1, n. 4, p. 434-459, out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i4.31859>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31859>. Acesso em: 2 fev. 2024

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Para além da curvatura da vara. **Revista Ande**, São Paulo, n. 3, p. 22-33, 1982.

SILVA, Maria do Socorro. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Sadi José Rodrigues da. **A política curricular e o currículo escolar nas escolas do campo: concepções e práticas em Santa Catarina**. 2022. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

DOS SANTOS, Silvio Coelho. **Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng**. Florianópolis: EDEME, 1973

SORJ, Bernardo. **Estado e classes na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

SOUZA, João Francisco de. **Educação Popular par o terceiro milênio: desafios e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 1998.

SOUZA, Maria do Rosário Santos. **A contribuição do Projeto Político Pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo**: um estudo sobre o subsistema de Maricoabo - Valença- Bahia. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: o debate na esquerda – 1960 – 1980. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

TAMANINI, Elizabete. Educação Popular, patrimônio cultural e museu no século XXI: o que têm a nos dizer sobre a presença da mulher? **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 150-164, jan. 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9334>. Acesso em: 2 fev. 2024

THOMÉ, Nilson. **Sangue, suor e lágrimas no chão do Contestado**. Caçador: Icon Edições/UNC, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas S.A, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 135-146, ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2009.132.05>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4939/2189>. Acesso em: 19 jun. 2023.

VEIGA, Ilma Lima Passos Alencastro; CARVALHO, Maria Helena. A formação de profissionais da educação. *In*: **Subsídios para unia proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília: MEC, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 16. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: [www.efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt](http://www.efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 10 dez. 2023.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE  
(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO, SC**”. O objetivo deste trabalho é investigar se há ou não a participação da comunidade escolar na construção do texto que compõe o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de uma roda de conversa, composta pela gestão escolar, professores que compõe o Ensino Fundamental II da unidade escolar, estudantes e por famílias de estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II com duração de aproximadamente duas horas, previamente agendada a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para investigar se há ou não a participação da comunidade escolar na construção do texto que compõe o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. De acordo com a **Resolução 510/2016** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Os riscos serão mínimos, entretanto, poderão ocorrer sinais e sintomas de ansiedade, estresse, constrangimentos, se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados, sendo o pesquisado encaminhado até Clínica-Escola de Psicologia da UNIPLAC, para atendimento de forma gratuita. Ainda a/o entrevistada/o que mesmo depois de ter assinado o TCLE sinte-se prejudicado de alguma forma poderá postular indenização que apresente congruência com a pesquisa. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade. Mesmo depois de assinar o TCLE o participante terá direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa consistem em investigar se há ou não a participação da comunidade escolar na construção do texto que compõe o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. A pesquisa visa o reconhecimento da diversidade cultural, qual inclui a valorização da identidade, tradições e práticas culturais das comunidades camponesas, à ênfase na educação contextualizada e currículos que estejam alinhados com as necessidades específicas que permeiam a vida no campo.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 999301831, ou pelo endereço Av. Mal. Castelo Branco, 170, Universitário, Lages/SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br.

Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso e CPF) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Pouso Redondo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Responsável pelo projeto: Karla Renata Melo da Rosa

Endereço para contato: Av. Mal. Castelo Branco, 170, Universitário, Lages/SC

Telefone para contato: (49) 999301831 E-mail: karlarosa@uniplaclages.edu.br

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE  
(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)**

O menor \_\_\_\_\_ (nome do participante menor da idade) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO, SC**”. O objetivo deste trabalho é investigar se há ou não a participação da comunidade escolar na construção do texto que compõe o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de uma roda de conversa, composta pela gestão escolar, professores que compõe o Ensino Fundamental II da unidade escolar, estudantes e por famílias de estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II com duração de aproximadamente duas horas, previamente agendada a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para investigar se há ou não a participação da comunidade escolar na construção do texto que compõe o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. De acordo com a **Resolução 510/2016** “Os riscos serão mínimos, entretanto, poderão ocorrer sinais e sintomas de ansiedade, estresse, constrangimentos, se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados, sendo o pesquisado encaminhado até Clínica-Escola de Psicologia da UNIPLAC, para atendimento de forma gratuita. Ainda a/o entrevistada/o que mesmo depois de ter assinado o TCLE sinta-se prejudicado de alguma forma poderá postular indenização que apresente congruência com a pesquisa. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade. Mesmo depois de assinar o TCLE o participante terá direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa consistem em investigar se há ou não a participação da comunidade escolar na construção do texto que compõe o Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. A pesquisa visa o reconhecimento da diversidade cultural, qual inclui a valorização da identidade, tradições e práticas culturais das comunidades camponesas, à ênfase na educação contextualizada e currículos que estejam alinhados com as necessidades específicas que permeiam a vida no campo.

O menor terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 999301831, ou pelo endereço Av. Mal. Castelo Branco, 170, Universitário, Lages/SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br.

Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso e CPF) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Pouso Redondo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Responsável pelo projeto: Karla Renata Melo da Rosa  
Endereço para contato: Av. Mal. Castelo Branco, 170, Universitário, Lages/SC  
Telefone para contato: (49) 999301831 E-mail: karlarosa@uniplaclages.edu.br

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE

(Maiores de 6 anos e menores de 18 anos)  
(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

O Termo de Assentimento não elimina a necessidade de realização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor de 18 anos ou legalmente incapaz.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO, SC**”. Sua família permitiu que você participe.

Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de uma roda de conversa, composta pela gestão escolar, professores que compõe o Ensino Fundamental II da unidade escolar, estudantes e por famílias de estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II com duração de aproximadamente duas horas, previamente agendada a sua conveniência.

A roda de conversa acontecerá nas dependências da escola em que você estuda, em dia previamente agendado, terá duração de aproximadamente duas horas, e contará com a presença da gestão da escola, de professores atuantes no Ensino Fundamental II e que, deste modo, compõe a unidade escolar, e uma amostra de estudantes regularmente matriculados e frequentadores das turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, e uma amostra dos representantes das famílias dos estudantes.

Os resultados da pesquisa serão publicados ao final de sua realização, mas sem identificar as crianças e adolescentes que participaram. Quando terminarmos a pesquisa os resultados obtidos com ela serão expostos aos participantes, destacando a importância de sua participação, possibilitando uma nova perspectiva sobre a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo do município de POUSO REDONDO, SC.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 999301831, ou pelo endereço Av. Mal. Castelo Branco, 170, Universitário, Lages/SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br.

Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “**A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO, SC**”.

Entendi quais os benefícios da pesquisa e que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer tempo, posso dizer “não” e desistir, que não haverá qualquer prejuízo.

As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste de Termo de Assentimento, li e concordo em participar da pesquisa

Pouso Redondo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Responsável pelo projeto: Karla Renata Melo da Rosa

Endereço para contato: Av. Mal. Castelo Branco, 170, Universitário, Lages/SC

Telefone para contato: (49) 999301831 E-mail: karlarosa@uniplaclages.edu.br

## APÊNDICE D – QUESTÕES ORIENTADORAS

### RODA DE CONVERSA

#### 1) Dados pessoais.

Nome fictício:

Idade:

Gênero:

Profissão:

#### 2) Questões orientadoras para o início do diálogo com as famílias dos estudantes.

a) Para você, como deve ocorrer a construção do Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

b) De que maneira a cultura e os saberes dos povos do campo podem ser inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola?

c) Como a escola pode envolver a comunidade escolar na construção de um ambiente escolar mais inclusivo, que contenha as características da própria comunidade? Quais parcerias locais podem ser aproveitadas?

#### 3) Questões orientadoras para o início do diálogo com professores e professoras.

a) De acordo com sua percepção, a participação dos (as) professores (as) na construção do Projeto Político Pedagógico contribui na qualidade de ensino ofertada na escola do campo em que atua?

b) Como ocorre sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola do campo? Em que momento contribui com suas ideias?

c) Para você, de que maneira é possível incluir os saberes dos povos do campo na elaboração do Projeto Político Pedagógico?

#### 4) Questões orientadoras para o início do com a gestão escolar.

a) Em sua percepção, enquanto gestor (a) escolar, a colaboração entre escola e comunidade escolar contribui para o sucesso da escola do campo?

b) De que maneira a gestão escolar incentiva a participação dos professores e de demais membros que compõe a comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

c) Quais são os principais desafios enfrentados pela gestão escolar nas tentativas de articulação da participação ativa dos professores e da comunidade local na construção do Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

**5) Questões orientadoras para o início do diálogo com os estudantes.**

a) Você acha que a escola do campo em que estuda valoriza os saberes que fazem parte da sua comunidade? Como você acredita que esses saberes poderiam ser inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola do campo?

b) Para você, suas opiniões e ideias são ouvidas e consideradas na escola do campo em que estuda? Por quê?

c) Como sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico pode contribuir para uma educação mais significativa para você e seus colegas?

**APÊNDICE E – LOCALIDADES DE POUSO REDONDO, SC**

<b>Localidades de Pouso Redondo, SC</b>	
Professor (a)	<b>Santa Rita</b>
Professor (a)	<b>Ribeirão Vassoura</b>
Professor (a)	<b>Barro Branco</b>
Estudante	<b>Alto Paleta</b>
Estudante	<b>Alto Pombinhas</b>
Estudante	<b>Alto Rio de Traz</b>
Estudante	<b>Arroio Grande</b>
Estudante	<b>Pinheiro</b>
Estudante	<b>Corruchel</b>
Família dos estudantes	<b>Serra Azul</b>
Família dos estudantes	<b>Serra do Aterrado</b>
Família dos estudantes	<b>Fachinal</b>
Família dos estudantes	<b>Boa Vista</b>
Família dos estudantes	<b>Lageado Grande</b>
Gestor (a) escolar	<b>Sumidor</b>

## APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO  
CATARINENSE - UNIPLAC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO/SC

**Pesquisador:** KARLA RENATA MELO DA ROSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 76338723.2.0000.5368

**Instituição Proponente:** Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.638.324

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE POUSO REDONDO/SC" é um projeto de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Educação.

#### "Desenho:

Serão aplicados instrumentos para coleta de dados com o objetivo de investigar e há ou não a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina. Sob a perspectiva metodológica esta pesquisa se caracteriza com uma abordagem qualitativa, que através de sua objetividade e validade conceitual contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento científico, em que muitas informações sobre a vida dos povos precisam ser interpretadas de uma maneira ampla (Trivinos, 1987). Como método de pesquisa científica utilizaremos a pesquisa documental, como material empírico a ser estudado, o desenvolvimento de uma pesquisa documental está vinculado ao manuseio de documentos e fontes que não receberam um tratamento analítico, ou que poderão ser reelaborados conforme os objetos da pesquisa (Gil, 2002) e a realização de roda de conversa. A combinação dos métodos de pesquisa, pesquisa documental e rodas de conversa, reforça a abordagem holística da pesquisa, pois proporciona uma análise aprofundada de documentos, bem como, a construção social do conhecimento. Portanto, a realização da pesquisa documental e da

**Endereço:** Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 88.509-900

**UF:** SC

**Município:** LAGES

**Telefone:** (49)3251-1086

**E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 6.638.324

roda de conversa pode potencializar a qualidade dos resultados que serão obtidos, promovendo uma compreensão mais completa e contextualizada do objeto de estudo."

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos informados são:

"Objetivo Primário:

Investigar se há ou não a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo do município de Pouso Redondo, Santa Catarina.

Objetivo Secundário:

Descrever o contexto sociocultural no qual se situa uma escola do campo em Pouso Redondo, SC; Analisar o texto do Projeto Político-Pedagógico

de uma escola do campo no município de Pouso Redondo, SC;

Analisar a percepção da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de Pouso Redondo, SC."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios informados são os seguintes:

"Riscos:

Conforme preconiza a resolução 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde qualquer pesquisa que envolve seres humanos poderá causar algum tipo de risco a sua integridade física ou psíquica. Considerando o presente estudo, os riscos eminentes com os participantes podem ocorrer durante a roda de conversa. Os riscos serão mínimos, entretanto, poderão ocorrer sinais e sintomas de ansiedade, estresse, constrangimentos, se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados, sendo o pesquisado encaminhado até Clínica-Escola de Psicologia da UNIPLAC, para atendimento de forma gratuita. Ainda a/o entrevistada/o que mesmo depois de ter assinado o TCLE sinta-se prejudicado de alguma forma poderá postular indenização que apresente congruência com a pesquisa. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade. Mesmo depois de assinar o TCLE o participante terá direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexos causal com a pesquisa.

Benefícios:

Os riscos identificados podem ser considerados menores em relação aos benefícios que o estudo poderá proporcionar aos participantes e as pesquisadoras. A pesquisa visa o reconhecimento da diversidade cultural, qual inclui a valorização da identidade, tradições e práticas culturais das comunidades camponesas, à ênfase na educação contextualizada e currículos que estejam

**Endereço:** Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 88.509-900

**UF:** SC

**Município:** LAGES

**Telefone:** (49)3251-1086

**E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

Continuação do Parecer: 6.638.324

alinhados com as necessidades específicas que permeiam a vida no campo."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em relação à inadequação apontada anteriormente, o número de sujeitos de cada grupo da amostra, em números absolutos, consta no projeto completo anexado na plataforma. Também constam no projeto completo os procedimentos a serem adotados para a inclusão dos sujeitos menores. Tendo isso em vista, recomenda-se a aprovação do projeto.

Ressalta-se que a coleta de dados somente poderá ocorrer após a aprovação pelo CEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 88.509-900

**UF:** SC

**Município:** LAGES

**Telefone:** (49)3251-1086

**E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO  
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 6.638.324

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_2249478.pdf	09/01/2024 09:26:46		Aceito
Outros	QUESTOES ORIENTADORAS RODA DE CONVERSA KARLARMROSA.pdf	09/01/2024 09:22:48	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_KARLARMROSA.pdf	09/01/2024 09:21:26	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCEP_KARLARMROSA.pdf	09/01/2024 09:21:17	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_CRIANCA_ADOLESCENTE.pdf	04/12/2023 16:08:03	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_FAMILIAS.pdf	04/12/2023 16:06:23	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE_PRINCIPAL.pdf	04/12/2023 16:04:19	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	27/11/2023 16:32:21	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_INST_ENVOLVIDAS.pdf	27/11/2023 16:30:48	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO_PESQUISADORA_RESPONSAVEL.jpeg	27/11/2023 16:28:16	KARLA RENATA MELO DA ROSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LAGES, 06 de Fevereiro de 2024

Assinado por:  
**Elisa Maria Rodriguez Pazinato Telli**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br