

Refletindo sobre a elaboração do projeto político - pedagógico nas escolas localizadas no campo na região metropolitana de Curitiba

Resumo

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a construção do projeto político pedagógico no contexto das escolas localizadas no campo. Tem como objetivo refletir sobre o processo coletivo de construção desse documento, enquanto documento orientador da prática pedagógica na escola e, verificar qual a relação que este estabelece com a realidade local. Com base em relatórios das atividades desenvolvidas no projeto do Observatório da Educação com apoio financeiro da CAPES, do qual participam professores das escolas das redes municipais, graduandos, mestrandos e doutorandos, o estudo apresenta também experiências desenvolvidas em dois municípios da região metropolitana de Curitiba. Os resultados preliminares da pesquisa destacam a incoerência entre o que consta nos projetos político pedagógicos das escolas localizadas no campo, e a realidade local. Constatou-se ainda que o processo de elaboração dos mesmos não vem sendo realizado de forma coletiva, porém experiências apontam que apesar das resistências locais este processo é possível.

Palavras-chave: Educação do campo. Projeto Político Pedagógico. Trabalho coletivo.

Rosana Aparecida da Cruz
Universidade Tuiuti do Paraná
rosanacruz2007@yahoo.com.br

Rita das Dores Machado
Prefeitura Municipal de Tijucas do Sul
ritabir@bol.com.br

Regina Bonat Pianovski
reginabonat@yahoo.com.br

Introdução

Pensar sobre o projeto político-pedagógico significa pensar sobre o papel da escola e sobre que sujeitos deseja formar, pois este documento pautado nos princípios da gestão democrática e da formação humana, outorga à escola a possibilidade de decidir sobre sua própria gestão.

Este estudo pretende refletir sobre o processo de elaboração dos projetos político – pedagógicos das escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. Consiste num recorte das pesquisas que estão sendo desenvolvidas no projeto do Observatório da Educação, financiado pela CAPES, no qual participam professores das redes municipais de ensino, graduandos, mestrandos e doutorandos.

A primeira parte do texto aborda o projeto político-pedagógico, na perspectiva da formação humana, tendo como aportes teóricos Veiga e Araújo (2010) e Veiga (2010); também traz os estudos de Caldart (2004) sobre os elementos para a elaboração de um projeto político pedagógico pautado nos princípios da Educação do Campo. Num segundo momento, apresenta o contexto da pesquisa com um breve panorama da Região Metropolitana de Curitiba. Finaliza com as experiências desenvolvidas em dois municípios parceiros no projeto, os quais estão em processo de reelaboração dos seus Projetos Político Pedagógicos.

Projeto político pedagógico

O projeto político - pedagógico está previsto na LDB 9394/96, e contempla as iniciativas de democratização da educação básica, dando à escola autonomia para decidir sobre sua gestão, por meio do planejamento das ações que devem ser efetivadas no sentido de atingir suas expectativas futuras. Ao elaborar o projeto político pedagógico numa ação coletiva, a escola tem a possibilidade de rever seu percurso histórico e projetar suas ações futuras, em busca de uma educação melhor para todos.

Segundo Veiga, o projeto político-pedagógico não é apenas uma obrigação legal, mas deve estar pautado numa concepção de formação humana, representando um projeto futuro, pois “como espaço de ação humana exige um compromisso de

adequação intencional do real ao ideal. Exige também uma articulação entre os interesses individuais e coletivos. Nesse sentido torna-se possível falar em projetos pessoais e coletivos.” (VEIGA, 2010, p. 30).

...o projeto político-pedagógico não é uma intervenção estrutural, e sim uma intervenção de caráter conjuntural, que vai inserir a escola na sociedade, fazendo com que ela responda acerca de seu sentido, seja em termos de reprodução social, bem como de produção social. Para que serve a escola é a questão central que o projeto político-pedagógico deve enfrentar para se configurar propriamente como projeto, tanto em sua emergência, implantação e consolidação. A escola reproduz, mas produz, e o projeto político-pedagógico é uma expressão possível como alternativa à reprodução inerente à produção que a escola promove. (VEIGA, 2010, p. 32).

Para Veiga a construção de projetos político-pedagógicos numa perspectiva de formação humana “significa trilhar caminhos participativos e solidários com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola melhor para todos”. Para a autora nestes projetos devem estar definidas as ações que a escola pretende realizar, de forma a envolver a escola num plano global, visando configurar-lhe uma sistematização. (VEIGA, 2010, p.33).

Portanto, o projeto político-pedagógico é pensado previamente, mas edificado presentemente pelas ações educativas concretas de ordem escolar. Trata-se de conferir coerência, de unificar as ações docentes, discente, familiar, o que implica envolvimento por parte da gestão escolar como mediação. É nesse sentido que a escola pode ser concebida como instância de formação, que envolve cotidianamente as dimensões pedagógica e didática, mas que implica questões de ordem psicológica, sociológica, histórica e filosófica. Afinal, as disciplinas e os conteúdos escolares – centrais em tal instância de formação – se fazem, são revistos, se consolidam e se refazem em vista da dinâmica formativa. (VEIGA, 2010, p.34).

Neste sentido com base nas investigações realizadas nas escolas localizadas no campo, constatou-se que a concepção teórica que deveria contemplar a realidade destas escolas vai de encontro com os princípios da Educação do Campo, ideologia que surgiu por iniciativa dos movimentos sociais que defendem uma educação construída com os povos do campo que valorize a sua identidade e os reconheça como produtores de conhecimento. Tal ideologia segundo Caldart: “faz o diálogo com a teoria pedagógica

desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos *para* ele. (CALDART, 2004, p. 18).

Neste sentido, Caldart (2004) apresenta alguns fundamentos para este projeto de educação: a compreensão da sua materialidade de origem e o diálogo com a teoria pedagógica. “O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto de Educação do Campo.” (CALDART, 2004, p.20).

Este diálogo apontado por Caldart (2004) deverá estar pautado em uma pedagogia crítica, que vise à emancipação humana e a luta por justiça social. A autora apresenta três referências.

A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, propiciando “pensar sobre a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo”. (CALDART, 2004, p.20-21).

A segunda corresponde:

a interlocução com a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. (CALDART, 2004, p.20-21).

Paulo Freire (1987) destaca na Pedagogia do Oprimido sobre o processo da libertação do sujeito. Ele discute sobre a ação, reflexão e ação diante das mudanças na sociedade dialogadas pelos próprios homens. É no encontro com as pessoas, que procuramos dialogar sobre os fatos que precisam ser modificados na realidade, num processo permanente de discussões coletivas.

O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão

de ambos, na práxis de ambos, é que essa teoria se faz e se re- faz.(FREIRE, 1987, p.107)

A terceira referência é a Pedagogia do Movimento “que dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo.” (CALDART, 2004, p.20-21).

Dentre os traços fundamentais para a construção de um projeto político pedagógico para as escolas do campo destacados por Caldart, a autora destaca; a importância de se pensar em “processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.” (CALDART, 2004, p.23). Nesta perspectiva luta pela superação da antinomia rural e urbana, e pela superação da visão do rural como lugar de atraso

Caldart também aponta para a luta por políticas públicas que garantam aos povos do campo o acesso universal à educação, “passar a olhar para o jeito de educar quem é esse sujeito de direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista.” (CALDART, 2004, p. 27).

Os sujeitos das nossas pesquisas são os alunos e professores das escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba, portanto a seguir traremos uma breve caracterização deste contexto.

Região metropolitana de Curitiba

A Região Metropolitana de Curitiba foi criada em 1973 pela Lei Federal 14/73, composta por 14 municípios.. Segundo o relatório de estudos desenvolvidos pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) a Região Metropolitana de Curitiba (RMC) é atualmente constituída por 29 municípios (QUADRO 1), tendo na capital paranaense seu núcleo, sendo esta a metrópole da região, que se destaca pelo tamanho populacional, porte econômico, funções, relações com outras aglomerações e pelo importante papel que desempenha na rede urbana brasileira. Atualmente possui a maior extensão entre as regiões metropolitanas brasileiras,

ocupando uma área de 16.627 km², que corresponde a 8% do território do Paraná (IPARDES, 2013) com uma população estimada de 3.285.251 pessoas em 2012 (IBGE/IPARDES, 2013), correspondente a 31% da população estadual.

QUADRO 1: MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

MUNICÍPIO	TOTAL DE HABITANTES (IBGE-2010)	TOTAL DE HABITANTES URBANA (IBGE-2010)	TOTAL DE HABITANTES RURAL (IBGE-2010)
Adrianópolis	6.376	2.060	4.316
Agudos do Sul	8.270	2.822	5.448
Almirante Tamandaré	103.204	98.892	4.312
Araucária	119.123	110.205	8.918
Balsa Nova	11.300	6.870	4.430
Bocaiuva do Sul	10.987	5.128	5.859
Campina Grande do Sul	38.769	31.961	6.808
Campo do Tenente	7.125	4.194	2.931
Campo Largo	112.377	94.171	18.206
Campo Magro	24.843	19.547	5.296
Cerro Azul	16.938	4.808	12.130
Colombo	212.967	203.203	9.764
Contenda	15.891	9.231	6.660
Curitiba	1.751.907	1.751.907	-----
Doutor Ulysses	5.727	929	4.798
Fazenda Rio Grande	81.675	75.928	5.747
Itaperuçu	23.887	19.956	3.931

Lapa	44.932	27.222	17.710
Mandirituba	22.220	7.414	14.806
Piên	11.236	4.523	6.713
Pinhais	117.008	117.008 -	-----
Piraquara	93.207	45.738	47.469
Quatro Barras	19.851	17.941	1.910
Quitandinha	17.089	4.887	12.202
Rio Branco do Sul	30.650	22.045	8.605
Rio Negro	31.274	25.710	5.564
São José dos Pinhais	264.210	236.895	27.315
Tijucas do Sul	14.537	2.285	12.252
Tunas do Paraná	6.256	2.792	3.464

FONTE: AUTORAS, 2014.

Quanto ao incremento populacional da RMC, estudos do IPEA (2013) destacam duas fases importantes:

1) 1970 e 1980, o movimento geral de metropolização do país, levou ao crescimento populacional de Curitiba e entorno devido à elevada migração. Segundo dados do IPEA a população da RMC passou de 869.837 habitantes em 1970 (12,55% da população do Estado do Paraná) para 2.003.015 (23,7%) em 1991.

2) A partir da década de 1990, o incremento populacional se deu associado também ao processo de construção de uma imagem da cidade através do marketing urbano combinado com a atração de investimentos, chegando ao ano 2000 com 2.768.394 (28,95% do Estado) e 3.223.836 em 2010, ou 30,86% do total estadual, dos quais 1.757.907 pertencem ao município-polo (16,78% do total do Estado) (IBGE, 2012).

Entre 2000 e 2010, o incremento populacional da região foi de 16,36%, ou 453.364 pessoas a mais. Ao excluir Curitiba (que teve um aumento de 165.059 habitantes), as

outras 28 cidades da Região Metropolitana apresentaram variação de 19,59%, ou 288.305 novos habitantes. Dentre os cinco municípios que mais cresceram estão: São José dos Pinhais (60.008), Colombo (29.636), Araucária (24.986), Piraquara (20.369) e Campo Largo (19.664) e, proporcionalmente, Tunas do Paraná (73,1%), Fazenda Rio Grande (29,6%), São José dos Pinhais (29,4%), Piraquara (28%) e Mandirituba (26,6%). Os únicos municípios que tiveram decréscimo de população foram Adrianópolis (-9,1%, ou -638 habitantes) e Doutor Ulysses (-4,3%, ou -259 pessoas), ambos pertencentes à região denominada Vale do Ribeira, bolsão de pobreza localizado na divisa entre os estados do Paraná e de São Paulo.

Em relação às desigualdades socioeconômicas as estatísticas sociais revelam que a proximidade e a inclusão na região metropolitana não foram suficientes para diminuir a distância socioeconômica entre os municípios. Enquanto a taxa de pobreza é de 8,6% em Curitiba, a mesma é de 21% para os integrantes do NUC (variando de 14% em São José dos Pinhais a 35% em Itaperuçu) e 35% para os demais (variando de 19% em Rio Negro a 57% em Doutor Ulysses) (IBGE/IPARDES, 2000).

Com relação à educação, cabe destacar que num levantamento realizado pela equipe do projeto do Observatório da Educação – CAPES, em 2012, foram localizadas 264 escolas localizadas no campo e, destas escolas 93 apresentam o ensino multisseriado. Este levantamento das escolas está sendo revisado, frente ao fechamento e nucleação de muitas escolas.

Na sequência serão abordadas as experiências desenvolvidas em dois municípios quanto ao processo de reelaboração dos projetos político pedagógicos, no que tange às possibilidades e dificuldades encontradas.

O processo de reelaboração do projeto político pedagógico nas escolas localizadas no campo

As experiências destacadas a seguir representam um recorte das investigações que estão sendo realizadas no projeto do Observatório da Educação,

financiado pela Capes , que tem como objetivo a reelaboração dos projetos político – pedagógicos das escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba.

Iniciamos nossas ações com um levantamento dos projetos político - pedagógicos de todas as escolas localizadas no campo dos 24 municípios que aderiram ao projeto, para que numa ação conjunta com os professores, coordenadores e diretores pudéssemos realizar uma análise, problematizando de que forma estes contemplam a realidade local. Este foi o primeiro passo no sentido de provocar a necessidade de reelaboração destes projetos.

Nossas análises revelaram que tais projetos são desconhecidos da maioria dos professores, não estabelecendo uma relação com a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras. Muitos municípios contratam empresas para elaborar tais documentos, o que acarreta um distanciamento entre o que está escrito e o que realmente acontece, resultando numa incoerência entre teoria e prática.

Num dos municípios integrantes do projeto, a única escola localizada no campo apresenta o ensino multisseriado, situação em que numa mesma sala encontram-se crianças de diferentes séries. Neste município as primeiras provocações para a reelaboração do projeto político - pedagógico foram decorrentes das demandas da professora:

1- Dificuldades quanto ao desenvolvimento do planejamento exigido pela Secretaria Municipal de Educação, uma vez que a proposta do município atende a uma lógica seriada e há a necessidade de vários planejamentos para a mesma turma.

2-O projeto político pedagógico também não contempla as necessidades e realidade da escola.

As ações desenvolvidas consistiram em: reuniões na Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de analisar a proposta do município e reelaborar o projeto político pedagógico desta escola, de modo a contemplar a realidade local no que tange a multissérie e a realidade do campo. Estas reuniões estiveram fundamentadas nos documentos sobre a Educação do campo, dentre eles as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, o decreto nº 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de Educação

do Campo, e a Instrução nº 007/2010 – documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que orienta os estabelecimentos na construção do projeto Político pedagógico.

Quanto à Instrução nº 007/2010, expressa que o projeto político- pedagógico deve contemplar:

os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica através das quais são subsidiadas as decisões, a condução das ações, dos programas desenvolvidos no estabelecimento de ensino, os impactos destes sobre o processo de ensino aprendizagem, bem como a análise dos seus resultados. (PARANÁ, 2010, p. 1).

Nesta instrução, nº 007/2010, estão enumerados os elementos que devem ser contemplados no projeto político - pedagógico: A identificação da instituição; o marco situacional que se refere ao diagnóstico do estabelecimento de ensino; o marco conceitual que abrange os princípios didático-pedagógicos; e o marco operacional que compreende o planejamento e as ações da escola. (PARANÁ, 2010).

Outra ação desenvolvida refere-se à reunião realizada com a comunidade, para levantar dados sobre a realidade das famílias: formação dos pais, situação sócio econômica, condições de trabalho e expectativas com relação à escola. O objetivo desta reunião vai de encontro ao previsto no processo de elaboração do projeto político pedagógico: a elaboração do marco situacional.

Com estes dados foi iniciada a reelaboração do projeto político pedagógico da escola, processo encontra-se no atual momento paralisado. No último contato realizado na escola deparamos com professoras desmotivadas, impotentes frente às situações emergentes. Tais situações referem-se à nova ameaça de fechamento de escola, mediante um movimento de desestabilização e desarticulação da comunidade.

De acordo com a afirmação de Arroyo (1980, p. 171): “À medida que a consciência se torna mais coletiva e a organização é maior, a pressão do trabalhador será para usar a escola não como fuga da classe, mas a serviço da classe, conquistando o direito ao saber, a ciência e à técnica.”

O trabalho coletivo empodera a comunidade, pois descentraliza o poder possibilitando que os sujeitos possam tomar decisões e orientar processos educativos que contemple a realidade dos sujeitos que vivem no campo, valorizando sua identidade e cultura. Neste sentido, Souza (2011) ao discorrer sobre a prática pedagógica nas escolas localizadas no campo no estado do Paraná, afirma a existência de duas ideologias: a ideologia da educação rural e a ideologia da Educação do Campo. Enquanto a educação rural refere-se a uma educação para o povo do campo, a Educação do Campo implica numa educação construída com o povo do campo na perspectiva da formação humana.

Seguindo este raciocínio podemos constatar que no município onde acontece a experiência acima relatada, persiste a concepção de educação rural, e orientadas por tal ideologia a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação vem exercendo pressão política sobre a escola.

Para justificar tal afirmação aponto alguns fatos importantes:

1- Até 2012 a professora exercia também o cargo de diretora da escola e era remunerada por isto, no entanto em 2013 perdeu o cargo de diretora e a também a remuneração, mas continua exercendo as mesmas funções na escola.

2- Frente à constatação da situação ilegal do terreno onde funciona a escola desde 1985, deixaram de fazer benfeitorias: a pintura não foi realizada, o mato está alto, o parquinho que havia sido levado para restauração não foi reinstalado na escola.

3- Apesar de a professora ter constituído a APMF e o Conselho Escolar, não tem informações se a escola foi registrada no MEC, para que possa ser beneficiada pelos projetos direcionados às escolas do campo. Como afirma Veiga (2010, p. 120) “o conselho escolar é fomentado e viabilizado como colegiado instituído para possibilitar a descentração de um poder autoritário.”

4- A professora não é bem recebida quando vai a Secretaria de Educação reivindicar alguma coisa para a escola.

Constata-se que há um movimento no sentido contrário a uma gestão democrática que de empoderamento aos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Como afirma Veiga (2010, p. 128):

[...] professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis e os elementos representativos da comunidade, empoderados, devem comprometer-se com a luta do outro; ser capazes de romper com o hierarquizado; não cristalizar o instituído e inovar a escola, baseados numa concepção emancipatória e democrática de educação. Enfim, devem buscar uma educação que responda aos interesses coletivos a fim de gerar inovações e qualidade de vida para todos.

Percebemos que há um confronto de lutas: enquanto a professora luta por uma educação emancipadora, o município resiste retirando todas as formas de empoderamento, desmobilizando a comunidade e enfraquecendo a luta política.

Recorrendo novamente a Arroyo (2008), entendemos que este movimento decorre de visões contraditórias e projetos de educação também contraditórios:

A defesa da gestão democrática nas escolas e sua minuciosa regulamentação têm explicitado velhas tensões entre, de um lado, coletivos técnicos-gestores que se julgam dotados de saberes, concepções de educação e da racionalidade administrativa e que ocupam as instâncias de decisão e normatização que se julgam tendo clareza da função da escola pública; de outro lado, os coletivos de profissionais da escola pública popular, vistos como incapazes de autogerir um projeto de educação e de escola que garanta outra função social. (ARROYO, 2008, p. 384).

Em outro município, iniciaram as discussões coletivas no ano de 2012. Essas discussões num primeiro momento foram organizadas com os coordenadores e diretores. Num segundo momento no ano de 2013 e 2014 essas discussões foram se ampliando para o grupo de professores, funcionários e pais de alunos. Essas ações coletivas vêm sendo um debate contínuo e permanente sobre um projeto político pedagógico coerente e contextualizado que valorize as relações de trabalho, cultura e a identidade.

A comunidade escolar vem realizando pesquisas de campo, grupos de estudos de leituras fundamentadas nos teóricos sobre o projeto político pedagógico, Educação do

campo e apresentação de seminários a cada etapa vencida. O I seminário do marco situacional foi realizado em 2013 sobre as pesquisas de campo e diagnóstico das comunidades, envolvendo as quinze instituições de ensino, abrangendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Iniciamos em 2014 as discussões nas escolas localizadas no campo sobre o marco conceitual. O grupo vem estudando as diferentes concepções nesse momento trazendo referenciais que problematizam a realidade do campo brasileiro e a construção de um projeto político pedagógico que valorize o diálogo, e a construção coletiva.

Há um despertar pelas práticas educativas realizadas coletivamente e vão surgindo interesses no grupo de professores em querer se aprofundar nas discussões sobre o projeto político pedagógico e sobre a Educação do Campo. Em 2013 iniciou a 1ª turma em Especialização em Educação do Campo no município que vem fortalecendo as discussões na construção coletiva do projeto político pedagógico articulado a Educação do Campo. Paulo Freire explicita a importância em ouvir o outro, pensar com o outro, discutir com o outro, compartilhar com o outro e construir com o outro. Ser produtor do conhecimento e não mero expectador. Nesse sentido é emergente caminhar em busca da emancipação humana. Mas o que é emancipação?

Diante das estruturas capitalistas que vivenciamos na sociedade nos dias atuais, as contradições presentes como a desigualdade social, a lucratividade, a competitividade, o autoritarismo e tantos outros fatores que vivenciamos na atualidade, faz-nos pensar juntos que projeto político - pedagógico queremos. Um projeto político pedagógico que seja regulador ou um projeto político pedagógico que seja emancipador?

Nesse viés, Veiga (2003) destaca em seus escritos sobre a inovação e a construção de um projeto político- pedagógico discutindo dois aspectos: um projeto político-pedagógico meramente burocrático, pronto sem envolvimento coletivo e sobre um projeto político – pedagógico emancipador partindo da premissa que além de sua construção coletiva, provocará rupturas epistemológicas.

Que caminho seguir? Aquele que aliena ou aquele transforma? Lutar pela formação humana se torna realmente um desafio, pois cabe a nós estarmos atentos a

estas formas de dominação em que vivemos, construindo um projeto de escola que conscientize, emancipe e discuta a lógica das dominações capitalistas. Caldart (2009, p. 37) nessa perspectiva afirma que é preciso ter uma [...] “leitura rigorosa do atual estado das coisas, ou do movimento real de sua transformação”. Nesse sentido é necessário problematizar os conhecimentos que possam transformar a sociedade.

O caminho que estamos percorrendo no município consiste nos primeiros passos de um novo jeito de olhar a nossa volta, as pessoas, o cotidiano, a cultura, o trabalho, as contradições presentes e, tudo isso faz com que haja uma redescoberta, uma releitura do lugar, valorizando cada aspecto nessa reconstrução do projeto político - pedagógico, passando da individualidade para a coletividade, da burocracia para a democracia, da fragmentação para a contextualização, da alienação para emancipação e vamos cotidianamente lutando por uma educação melhor, indagando, instigando e persistindo. Como afirma Veiga (2003, p. 277) enfrentando “o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder”.

Considerações finais

Na região metropolitana de Curitiba não temos observado a presença de movimentos sociais organizados, frente a isto as escolas localizadas no campo não recebem apoio político para lutar pelos seus direitos; também percebemos que não há um trabalho coletivo na construção do projeto político-pedagógico. Muitas vezes este é elaborado por empresas contratadas ou pela equipe das secretarias municipais sem envolvimento com a comunidade escolar. No entanto, com os debates realizados no Observatório de Educação, e com as reflexões com o grupo de professores da rede, os diretores e coordenadores vêm despertando novos olhares na construção coletiva.

O pensar coletivo é uma luta constante, pois não é fácil envolver um grupo, sair de um estado de “conforto” passando para um estado de “desacomodação”. O pensar exige esforço, e sair da zona de conforto em busca de construção coletiva é um desafio,

pois historicamente nos deparamos com um sistema hierárquico e individualista na sociedade, que impõe resistência a construção coletiva, apresenta empecilhos na organização de um trabalho que envolva a comunidade escolar.

A participação coletiva requer comprometimento, persistência, engajamento com a comunidade escolar, sendo um caminho que precisamos trilhar num processo de construção, vencendo etapas que vão sendo constituídas lentamente. Concordamos com Machado (2009) que afirma que o Projeto Político-Pedagógico é permanente processo de construção que caminha junto com a prática pedagógica, que faz repensar nas ações que deram certo ou não, no sentido de estar fazendo e refazendo continuamente este exercício de construção; e que os desejos, aspirações de um grupo deve caminhar coletivamente e não individualmente.

As ideias, sugestões deverão vir de todos os envolvidos, os pais, professores, alunos, funcionários enfim de toda a comunidade escolar. Cada comunidade, cada instituição traz a sua identidade, a sua marca, a sua especificidade, características que irão compor um dos primeiros elementos para pensar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que deve ser coerente com as práticas sociais, com o olhar de totalidade e formação humana.

Experiências na região metropolitana de Curitiba nas escolas localizadas no campo vem nos mostrando que esse processo coletivo de construção do projeto político - pedagógico é possível. No entanto, depende de uma árdua luta e muito trabalho. A parceria com as universidades tem propiciado aos professores, por meio dos estudos e pesquisas, a construção de sua identidade de professor de escolas do campo, bem como a possibilidade de perceber e identificar os potenciais e conhecimentos próprios deste contexto.

Referências

ARROYO, M. G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: NOGUEIRA, P.H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. (Orgs.) *Miguel González Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In: NOGUEIRA, P.H. de Q.; MIRANDA, S. A. de. *Miguel González Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. *Resolução nº 2/ 2008*. Brasília: CNE, 2008.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília. Seção 1, p. 32.

CALDART, R. S. *Educação do campo: Notas para uma análise de percurso*. Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro: V. 7.n.1, p.35-64, mar/ jun. 2009

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-49

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

MACHADO, I. F. Um Projeto Político- Pedagógico para a escola do campo. *Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional – Programa de Pós Graduação-Mestrado em Educação-UTP*. Volume 4, nº 8 jul/dez 2009. p. 191-219

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. Como Andam as Metrôpoles. Disponível em: http://www.observatoriodasmetrosoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_curitiba.pdf
Acesso em: 13 de abr de 2014

PARANÁ. *Instrução nº 007/2010*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

SANTOS, M. *Metrópole Corporativa Fragmentada*. São Paulo: Hucitec, 1995.

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

VEIGA, I. P. A; ARAUJO, J. C. S. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2010. p. 11- 37

VEIGA, I. P. Conselho escolar e projeto político pedagógico In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2010. p.113-129

VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação reguladora ou emancipatória?* Campinas, v.23, n. 61, p. 267- 281, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: em 13 de abr de 2014.