

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

GISELDA MESCH FERREIRA DA SILVA

**PLANOS DE ESTUDOS DA ESCOLA DO CAMPO: SITUAÇÕES-LIMITES A UMA
PRÁTICA EMANCIPATÓRIA DOS SENTIDOS HUMANOS**

**Jaguarão
2018**

GISELDA MESCH FERREIRA DA SILVA

**PLANOS DE ESTUDOS DA ESCOLA DO CAMPO: SITUAÇÕES-LIMITES A UMA
PRÁTICA EMANCIPATÓRIA DOS SENTIDOS HUMANOS**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado à banca examinadora do Programa de Pós Graduação Stricto-Sensu em Mestrado Profissional da Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvana Maria Gritti

**Jaguarão
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S586p Silva, Giselda Mesch Ferreira da
PLANOS DE ESTUDOS DA ESCOLA DO CAMPO: SITUAÇÕES-
LIMITES A UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA DOS SENTIDOS HUMANOS
/ Giselda Mesch Ferreira da Silva.
120 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO
EM EDUCAÇÃO, 2018.
"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Plano de Estudos. 2. Currículo. 3. Educação do Campo. 4.
Planejamento. 5. Situações-Limites. I. Título.

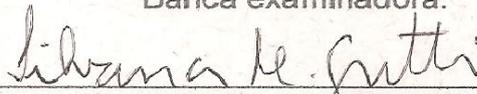
GISELDA MESCH FERREIRA DA SILVA

PLANOS DE ESTUDOS DA ESCOLA DO CAMPO: SITUAÇÕES-LIMITES A UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA DOS SENTIDOS HUMANOS

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado à banca examinadora do Programa de Pós Graduação Stricto-Sensu em Mestrado Profissional da Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Relatório defendido e aprovado em 13/07/2018:

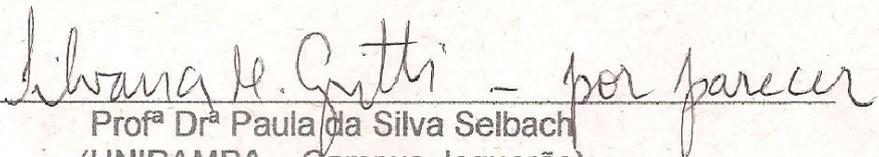
Banca examinadora:



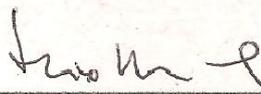
Prof^a Dr^a Silvana Maria Gritti

Orientadora

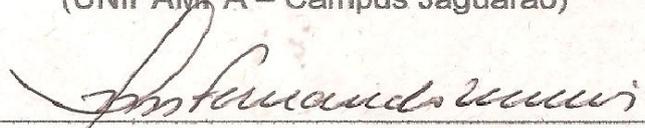
(UNIPAMPA – Campus Jaguarão)

 - por parecer

Prof^a Dr^a Paula da Silva Selbach
(UNIPAMPA – Campus Jaguarão)



Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
(UNIPAMPA – Campus Jaguarão)



Prof. Dr. Luís Fernando Minasi
(FURG)

Oferto, com todo o meu amor, às pessoas que me são muito caras: meu esposo, Valtair da Silva e meus filhos Dionathan e Lucas Mesch, fontes inesgotáveis de calor e vida.

AGRADECIMENTOS

A todos e todas que de uma maneira ou de outra contribuíram na construção desta pesquisa, desde aqueles que estiveram comigo na escola de intervenção, até aqueles e aquelas que reservarão um tempinho para ler esta produção.

Às educadoras Clea Duarte, Leila Margareth Jesus, Maria do Carmo Alvarez, Simone Catharino e ao educador Carlinhos Knierim por terem aceitado o convite de serem sujeitos da pesquisa.

Aos profissionais da Escola Dom Fernando pela acolhida e respeito durante a minha curta estada no educandário.

Aos profissionais da Escola Rui Barbosa, onde exerço a função de Orientadora Educacional da EJA, pela paciência da minha ausência, bem como pelo estímulo e apreço que demonstram pela minha pessoa.

Aos colegas do curso de mestrado e, em especial ao Alexandre Oliveira e a Bruna Todeschini que passaram da categoria de colegas a amigos muito queridos.

A família do Alexandre, seus pais e esposo Tobias que muito me acolheram na travessia Uruguaiana – Bagé – Jaguarão, e vice-versa, deixando-me à vontade e fazendo com que eu me sentisse em casa.

Aos educadores/as do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós Graduação da UNIPAMPA – Jaguarão pelo tempo de convívio, respeito e aprendizagens.

A minha muito querida comadre Prof^a Dr^a Vera Lucia Spacil Raddatz pela amizade e contribuição na revisão ortográfica deste relatório. Você é pessoa que muito me ensina e por isso serei eternamente grata.

Aos educadores e educadoras da minha banca, Prof. Dr. Luís Fernando Minasi, Prof. Dr. Lúcio Hammes e Prof^a Dr^a Paula Selbach pelo respeito ao me ouvir, dedicar seu tempo para a leitura da pesquisa, bem como pelas excelentes contribuições na banca de qualificação. A vocês, queridos e queridas, meu eterno reconhecimento.

A amada e encantadora orientadora Prof^a Dr^a Silvana Maria Gritti por ter me aceitado como orientanda e ajudado a ser uma pessoa melhor, através da escuta respeitosa e acolhedora, sendo sempre solícita e incansavelmente companheira.

A memória de meu velho e amado pai, Alipio Ferreira, analfabeto das letras, mas cheio de conhecimento do mundo, o primeiro a mostrar na prática o ensinamento

freireano de que “*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*” (FREIRE, 1989, p.11).

A minha querida mãe, Gecy Mesch, que, mesmo nas fugas que seu cérebro faz devido à doença que lhe acomete, tenho certeza que ora por mim e me entrega aos cuidados do Pai.

As minhas irmãs, irmãos, sobrinhos e sobrinhas por existirem e me fazerem compreender que somos únicos e imprescindíveis.

Ao Dionathan e ao Lucas, filhos amigos, razão de minha luta por um mundo melhor, mais justo e humano.

Ao meu companheiro Valtair por me aceitar como sou e estar ao meu lado na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na pobreza e na riqueza, respeitando-me, demonstrando ser fiel, sendo sempre amoroso e aceitando estar comigo até o fim de nossas vidas.

A Deus, meu amigo, confidente, fortaleza e calma, sempre comigo dando-me força, saúde e sabedoria, meu muito obrigada.

MENSAGEM

Credo do Educador

Creio na Educação, porque humaniza, busca o novo,
é geradora de conflito, preparando para a vida.

Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.

Creio na educação que, quando libertadora,
é caminho de transformação,
para a construção de uma nova sociedade.

Creio na Educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.

Creio na Educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

A Escola

Escola é o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que se alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico, numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz!

Educadora Anônima

“O ato de liberdade mais sublime e revolucionário do homem, transformado em sujeito social, é emitir a crítica, propor soluções e responsabilizar-se pelas consequências de ambas as ações”.

Paulo Freire

RESUMO

Este Relatório Crítico-reflexivo de pesquisa-ação reflete sobre a área da educação do campo, embasando-se na pedagogia freireana. Respalado no pilar Ação-Reflexão-Ação, tem como objetivo conhecer que situações limites encontram os Planos de Estudos de uma escola do/no campo para tornar a educação proposta em seu PPP uma prática emancipatória dos sentidos humanos de todos que dela participam. A pesquisa teve como objeto de estudo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Fernando Mendes Tarragó, Polo Municipal em Uruguaiana/Fronteira Oeste do RS, situada às margens da BR 290, Itapitocai. Através de encontros denominados Diálogos Dodiscentes, onde a proposta foi de situar o participante enquanto educador/educando, o coletivo foi conduzido a pensar a sua escola e o seu papel como educador. O resultado a que chegou o grupo foi anunciado em carta aberta à comunidade, indicando que trabalha numa escola localizada no campo, entretanto esta não é uma escola do campo, pois seu currículo não tem nada de diferente de uma escola urbana. Foi apontado ainda que é necessário lutar para a efetivação de um trabalho que a torne uma escola verdadeiramente do campo. Escola do campo que, advinda dos movimentos sociais, nasce da luta e da resistência.

Palavras-Chave: Educação do Campo, Currículo, Planos de Estudo.

RESUMEN

Este Informe Crítico-reflexivo de investigación-acción refleja sobre el área de la educación del campo, basándose en la pedagogía freireana. Respaldo en el pilar Acción-Reflexión-Acción, tiene como objetivo conocer qué situaciones límites encuentran los Planes de Estudios de una escuela del / en el campo para hacer la educación propuesta en su PPP una práctica emancipatoria de los sentidos humanos de todos los que participan de ella. La investigación tuvo como objeto de estudio la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Don Fernando Mendes Tarragó, Polo Municipal en Uruguaiana / Frontera Oeste del RS, situada a orillas de la BR 290, Itapitocai. A través de encuentros denominados Diálogos Dodiscentes, donde la propuesta fue de situar al participante como educador / educando, el colectivo fue conducido a pensar su escuela y su papel como educador. El resultado a que llegó el grupo fue anunciado en carta abierta a la comunidad, indicando que trabaja en una escuela ubicada en el campo, sin embargo esta no es una escuela del campo, pues su currículo no tiene nada diferente que una escuela urbana. Se señaló también que es necesario luchar para la efectividad de un trabajo que la convierta en una escuela verdaderamente del campo. Escuela del campo que, proveniente de los movimientos sociales, nace de la lucha y de la resistencia.

Palabras clave: Educación del Campo, Currículo, Planes de Estudio.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEED-RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
COM – Círculo de Pais e Mestres
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Educação
Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPCA – Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo
KM – quilômetros
LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS – Organização Mundial da Saúde
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RE – Regimento Escolar
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ocupação dos pais dos estudantes do 1º ao 9º ano da escola.....	18
Tabela 2 – Formação/Titulação dos Profissionais da escola.....	19
Tabela 3 – Área dos profissionais que cursaram o Ensino Superior.....	19
Tabela 4 – Dados da formação das turmas no ano de 2016.....	19
Tabela 5 – Dados de aproveitamento da escola no ano de 2016.....	20
Tabela 6 – Aprovação/Reprovação – Rendimento na rede pública.....	34
Tabela 7 – Média de estudantes por turma, na rede pública.....	34
Tabela 8 – Distorção idade/série.....	36
Tabela 9 – Sujeitos da Pesquisa.....	54
Tabela 10 – Dados de aproveitamento da escola no ano de 2017.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 AMBIENTALIZAÇÃO	9
3 DEMARCANDO O CAMINHO	11
3.1 CAMINHO TRAÇADO PELA PESQUISADORA.....	12
3.2. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	16
3.3 PLANOS DE ESTUDO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
3.3.1 Planos de Estudos: aspectos relevantes	21
3.3.2 Objetivo Geral e Específicos da Pesquisa	24
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONJUNTURA ATUAL	26
4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CONQUISTAS LEGAIS.....	28
4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?.....	32
5 ESCOLA NO CAMPO OU ESCOLA DO CAMPO?	37
5.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	37
5.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE RETROSPECTO.....	41
6 PLANOS DE ESTUDOS DA ESCOLA DO CAMPO, SEMENTES PARA UM BOM PLANTIO	45
7 FERRAMENTAS PARA O PLANTIO	49
7.1 SEMEADURA.....	51
7.1.1 Os Semeadores	53
7.1.2 Detalhando a semeadura	55
7.2 AVALIANDO A SEMEADURA.....	58
8 ANALISANDO O PLANTIO	61
8.1. CONHECER O TERRENO E PENSAR O ESPAÇO.....	61
8.2. PREPARAR A TERRA.....	64
8.3. IDENTIFICAR E SELECIONAR AS SEMENTES	66
8.4 PRATICAR A SEMEADURA	70
8.5 CULTIVAR O PLANTIO.....	74
8.6 ANUNCIAR A COLHEITA.....	77

9 INÉDITO VIÁVEL.....	81
9.1 DENUNCIAR E ANUNCIAR.....	83
9.2 ESPALHAR A NOVIDADE.....	85
10 NOVOS RUMOS.....	87
10.1. SONHANDO COM BOAS COLHEITAS.....	88
10.2. (RE)NASCIMENTO DA UTOPIA.....	90
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES	111
ANEXOS	115

1 INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico-Reflexivo insere-se na linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação” que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus Jaguarão – RS e tem como mola propulsora a educação do campo.

Num sentido mais restrito abrange os caminhos da construção do currículo e como este processo interfere nas práticas pedagógicas explícitas e ocultas da EMEF Dom Fernando Mendes Tarragó, situada às margens da BR 290, distrito do Imbaá, no município de Uruguaiana, fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Durante coleta de dados despontou em várias dimensões observadas o currículo expresso nos Planos de Estudos. A elaboração dos Planos de Estudos, tergiversado a sua comunidade e organizado de maneira uniforme às demais escolas da rede, inclusive as urbanas, encontrando dificuldades em se firmar enquanto proposta aos estudantes matriculados em escola do campo foi o problema apontado para ser pesquisado.

Identificado o problema e, entendendo ser este uma forma de “roubar dos sujeitos envolvidos a sua identidade” (FREIRE, 2005) ao não reconhecer a importância de sua história como ponto de partida para o trabalho pedagógico, resolve-se trazê-lo para o centro da pesquisa por ser um debate urgente e necessário.

Neste sentido o objetivo geral desta pesquisa é conhecer as situações limites que encontram os Planos de Estudos de uma escola do/no campo para tornar a educação proposta em seu Projeto Político Pedagógico uma prática emancipatória dos sentidos humanos de todos que dela participam.

E, para tal feito, os objetivos específicos buscaram analisar a práxis pedagógica que acontece na escola; discutir com os docentes o (re)conhecimento da luta política dos trabalhadores do campo, fortalecendo a identidade destes sujeitos e fomentar a transição paradigmática das práticas que permeiam a escola tensionando no coletivo docente a busca de ações que efetivem o fazer pedagógico que respeite a identidade cultural da população do campo.

Fundamentada em Freire e em sua indagação sobre o mundo, bem como o total respeito aos sujeitos envolvidos no processo, a metodologia buscada para atender aos objetivos da pesquisa foi a da ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005).

A partir de encontros, batizados por mim de “Diálogos Dodiscentes” criou-se um espaço para o entendimento da realidade pesquisada. Os Diálogos Dodiscentes pretendiam, num clima de informalidade rigorosa que requer a pesquisa (FREIRE, 1999), ouvir os sujeitos, bem como suas alusões a tarefa de educador em escola do campo. Não reconhecendo a dualidade entre as práticas ensinar/aprender, pois estas são inseparáveis, os Diálogos Dodiscentes também visavam a levar os educadores a se enxergarem como educandos, sem com isto, perderem a essência docente.

Sem ter a pretensão de incorrer na refuta aos Planos de Estudos da referida escola por saber ser esta uma prática que precisa ser debatida e analisada por toda a comunidade escolar, foi importante apurar os sentidos dos sujeitos da pesquisa, promovendo no interior da escola pequenas discussões acerca do currículo expresso nos Planos de Estudos, com subsídios suficientes para defender uma proposta emancipadora dos sentidos humanos de todos que nela participam.

Defender uma proposta educativa humana e emancipatória, viável às escolas do campo e, em particular a escola em questão, foi a pretensão desta pesquisa, de forma que os sujeitos partícipes incorporem em suas práticas pedagógicas o sentido desta proposta, a partir do estudo evidenciado.

A estrutura deste relatório divide-se em dez capítulos distribuídos de modo a elucidar o leitor do que trata a pesquisa. O primeiro, o segundo e terceiro capítulos trazem o pano de fundo da pesquisa, buscando ambientar e demarcar o território estudado ao mesmo tempo em que apresenta os objetivos que se pretende alcançar com o trabalho.

O quarto e quinto capítulo visam a aproximar o leitor da teoria que fundamenta a pesquisa. Estes capítulos discutem o conceito de educação do campo, discorrem sobre a mobilização e o esforço em torná-la visível, mostrando sua trajetória, bem como as suas conquistas legais. Enfim, os dois capítulos apresentam a conjuntura atual desta modalidade de ensino.

Em seguida, os capítulos seis e sete interligam o problema debatido, currículo expresso nos Planos de Estudos, com técnicas adotadas no campo. Especificamente, o capítulo seis trata dos Planos de Estudos como sementes necessárias a um bom plantio. Já o capítulo sete faz uma relação dos processos metodológicos como ferramentas de plantio realizadas na pesquisa proposta.

O oitavo capítulo analisa a intervenção realizada, apresentando detalhadamente, os oito Diálogos Dodiscentes que marcaram a trajetória intervencionista.

Na culminância final do relatório encontram-se os capítulos nove e dez. Ambos, inspirados em Freire (1999, 2005), cingem à urgente necessidade de anunciar e denunciar a realidade, vislumbrando o encontro de novas e profícuas colheitas no campo educacional para a concretização de uma escola plural e emancipatória.

Ainda no capítulo nove encontra-se a tese freireana do inédito viável como forma de pensar novas posturas educativas imprescindíveis à construção de sujeitos autônomos e remete ao décimo capítulo que aborda a importância de renascer em nós, educadores comprometidos com uma educação viva e transformadora, a utopia de uma escola emancipadora dos sentidos humanos a todos que nela participam.

2 AMBIENTALIZAÇÃO

A pesquisa que emerge da comunidade escolar de inserção brotou da constatação de incongruências do trabalho desenvolvido em relação à realidade escolar.

Enquanto a Proposta Político Pedagógica foi construída a muitas mãos, as das famílias, dos professores, dos funcionários e dos estudantes, inclusive tendo que provar a participação à mantenedora através de atas dos encontros realizados para a construção dos referidos documentos, os Planos de Estudos foram elaborados em conjunto com as demais escolas da rede municipal. Para tanto, foram realizados encontros mensais de educadores, por áreas do conhecimento e por ano de escolarização, na Secretaria Municipal de Educação do município de Uruguaiana – SEMED, servindo como base comum a todas as escolas da rede, não respeitando o princípio da contextualização em que a escola está inserida.

Embora com uma participação compulsória, o Projeto Político Pedagógico contou com a participação da comunidade escolar, o que curiosamente não evoluiu como processo de construção de relações mais horizontais entre escola e comunidade, uma vez que num segundo momento descarta-se a participação/contribuição dos sujeitos antes envolvidos. Por quê? Para quê? A quem interessa uma participação tutelada, limitada e o que ela comunica?

Apresenta-se nesta breve descrição a primeira situação limite: o processo de construção sofre alternâncias de participação. Ora há autonomia, mesmo que chancelada e em outro momento a construção é homogeneizada desfigurando o caráter democrático de construção que a escola tem para tanto.

Por ter iniciado minha vida profissional em escola multisseriada no meio rural guardo um carinho especial às comunidades camponesas, tendo construído em mim grande respeito pelas pessoas que vivem no campo. Sinto que temos uma dívida enorme com estes sujeitos que ajudaram/ajudam na construção e desenvolvimento do país, no entanto são alijados de direitos de uma vida digna na terra, local a que dedicam a maior parte de sua existência.

É notável no semblante sofrido e envelhecido precocemente, fruto das muitas horas de trabalho debaixo do sol, da chuva, da seca as marcas deixadas no rosto e na alma desses seres humanos. Uma pergunta que todos deveriam se fazer é “Que seria da vida urbana sem o trabalho que é feito no campo”?

Com este trabalho acredito que houve a possibilidade de, sustentado nas ações do grupo docente participante da pesquisa na escola e no chão da escola, suscitar o pensar de um currículo voltado aos interesses da comunidade.

A visão “urbanocêntrica” (FERNANDES, 2004) dos currículos, prática recorrente em muitos documentos de escolas do campo ainda hoje, é outra situação limite que interfere nas práticas educativas. Como intervir, apurando o olhar sobre essas atitudes pedagógicas ainda recorrentes?

É necessário um currículo escolar que respeite a diversidade cultural, linguística, étnica, de gênero e religiosa, através de aprendizagens que valorizem o campo e as pessoas que nele vivem, realizando uma leitura necessária da identidade dos sujeitos do campo, com um olhar sensível às dificuldades que eles enfrentam, desenvolvendo um respeito maior ao seu protagonismo, pois é este o dever moral confirmado pelos professores no juramento da profissão.

Acredita-se em um currículo que, pela conotação ideológica, política e humana que precisa assumir, articule o trabalho a um projeto de desenvolvimento da vida no campo. Um currículo que forje a discussão de sustentabilidade, de economia solidária, de agroecologia em contraposição ao agronegócio e aos impactos ambientais que o mesmo acarreta.

O contexto que se aplica à pesquisa qualitativa atende crianças e jovens filhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo que veem na escola a oportunidade de uma vida mais digna e justa para seus filhos através de uma educação humana, solidária e libertadora.

3 DEMARCANDO O CAMINHO

Na década de 1990, com o advento da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional as escolas localizadas no campo recebem referência em seu Artigo 28, dentro do Capítulo da Educação Básica, como aponta Brasil (1996, p.10):

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- 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 do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entretanto, o fato da lei maior da Educação Nacional – LDBEN mencionar aspectos relevantes à população rural em seu Capítulo II, que trata da Educação Básica, essa inserção não foi garantia de avanços significativos na Educação do Campo.

O Brasil, saindo de uma forte crise instaurada em 1980, chega à década de 1990 com a economia estagnada (GRITTI, 2003) e o modelo econômico neoliberal instalado desfavorecia como ainda hoje o faz, as camadas populares.

Desta forma, o que restou à educação do campo foi adaptar-se a Lei 9.394/96 que propunha uma adequação curricular, sem um aprofundamento maior que levasse em conta as demais prioridades necessárias a uma educação verdadeiramente voltada aos filhos dos trabalhadores do campo, de forma a respeitar e valorizar a sua cultura.

Este trabalho, embasado na teoria freireana, tem como pauta fundamental refletir junto aos professores do 1º ao 9º ano, da direção e coordenação pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Fernando Mendes Tarragó, de Uruguaiana, os Planos de Estudos, sua elaboração, organização e aplicabilidade ao contexto em que a escola está inserida, instigando a criticidade do coletivo no que se refere às situações limites que estes se encontram para uma prática emancipatória dos sentidos humanos.

Amparado na Pesquisa-Ação este estudo apoia-se também na experiência dos agentes da pesquisa, para encontrar caminhos a uma prática educacional que

invista no sujeito, vendo-o como autônomo, construtor e protagonista de sua própria história.

3.1 CAMINHO TRAÇADO PELA PESQUISADORA

Ao ser aprovada em concurso público no ano de 1987 fui designada para uma escola do meio rural que ficava a 87 quilômetros da cidade pela BR 472. Após este percurso que fazia de ônibus intermunicipal, ainda restava caminhar quase três quilômetros de brete¹ até chegar à escolinha de tábua com uma sala de aula, um banheiro e uma cozinha.

O brete, muitas vezes, tornava-se perigoso devido aos animais bravos que vinham me recepcionar. Entretanto, a aventura receosa do percurso era amenizada ao chegar à escola onde era calorosamente recebida pelas crianças que eram divididas em quatro séries do Ensino Fundamental de oito anos, à época. Eu atendia quatro turmas de 1ª à 4ª série, num espaço único.

Eram as famosas Classes Multisseriadas que sequer ouvia falar no espaço de três anos do Curso de Magistério que me habilitava ao cargo. Por escola multisseriadas, Toledo (2005) define:

Constituído essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aula para quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo local e ao mesmo tempo (p. 6).

Nesta escola eu era a professora, a diretora, a secretária, a merendeira, a servente de limpeza. Enfim, fazia do planejamento de aula à manutenção da escola e merenda das crianças, sendo chamada a atenção pelas supervisoras da Secretaria da Educação que iam vez ou outra inspecionar o trabalho, caso a escola estivesse suja ou empoeirada.

Na granja, local onde se localizava a escola havia algumas famílias. As mulheres, por terem seus afazeres domésticos que era cozinhar para o chefe da família que trabalhava na lavoura, pouco podiam dispensar de auxílio à escola e/ou a professora.

¹ Segundo o Dicionário Caldas Aulete o significado de “brete” é “um curral, corredor curto e estreito por onde se leva o gado para banho, pesagem, vacinação, tratamento, marcação ou abate”.

Recebia uma carona do gerente da granja para a parada de ônibus mais próxima dali, que ficava a 10 quilômetros para poder voltar à cidade e ir para a Faculdade.

Cursava Pedagogia na PUCRS – Campus II – Uruguaiana. O curso nunca tratou ou referia-se à escola rural ou escola do campo. As práticas estudadas eram voltadas à educação urbana.

Quem sabe isto sirva de justificativa para a minha alienação política total naquele período, pois me considerava uma “professorinha rural”, sem muito questionar ou repensar a educação do campo como um instrumento de luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Mesmo trazendo para a sala de aula atividades práticas como pescaria, onde aprendia muito mais que ensinava (FREIRE, 1996) a pescar, limpar o peixe e estudar sua anatomia, também abria sapo a fim de estudá-lo, fazia receitas com a ajuda da turma que experimentava as medidas e depois escrevia os procedimentos utilizados, servindo para a merenda do dia e outras atividades que colocavam o/a estudante como partícipe da ação estudada, eu não tinha sequer a noção do meu compromisso político e social com aquela comunidade.

Após passar em concurso público para o cargo de Orientadora Educacional, trocando de função na escola pública municipal, em 2003, larguei definitivamente a escola rural para trabalhar em escolas urbanas, retornando agora em Julho de 2016 com uma convocação para substituir um colega que saía para concorrer a cargo eletivo.

A partir de 1991 até 2009, concomitante ao serviço municipal, através de concurso público, exerci funções em escolas estaduais, sendo professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de oito anos, Orientadora Educacional, Coordenadora do Ensino Fundamental de escolas estaduais, lotada na 10ª Coordenadoria Regional de Educação e, por último, Diretora de Escola de Ensino Médio.

E é sobre esta minha última função que quero deter-me um pouco, pois é nesta experiência que reafirmei princípios, adotando em minha prática pensamentos freireanos que carrego até hoje e que irão fundamentar a base desta pesquisa. Em 2001 fui convidada pela Coordenadora Regional da 10ª CRE para ser a primeira diretora de uma escola de Ensino Médio que havia sido criada no Orçamento Participativo. No auge de meus 35 anos, sem titubear, aceitei o convite.

Colocar para funcionar uma escola que surgia pela força popular de uma comunidade esquecida que lutava há anos pelo direito de que seus filhos pudessem complementar seus estudos, seria, com certeza, um enorme desafio.

A mesma comunidade, em Assembleias do Orçamento Participativo, escolheu o nome da nova escola entre Aírton Senna, Aires Cunha² e Paulo Freire. Após o estudo dessas biografias, a escolha, através de voto, foi por Paulo Freire, pois eles viam na figura deste educador alguém muito semelhante a eles, gente humilde, excluída e de infância sofrida, no entanto, muito esperançosa por dias melhores.

Baseado no poema de um colega e poeta Silvio Genro (2007, p.24), “A escola que queremos”, foi organizada a aula inaugural, no dia 30 de abril de 2001, ocasião em que ocorreram oficinas, com a participação de toda a comunidade: pais, estudantes, profissionais da educação, líderes comunitários e demais agentes da comunidade ampliada. Nas palavras do colega, a certeza, da escola que aquela comunidade queria: *“Quero uma escola que resgate a cidadania, dando voz a quem não tem; que mostre um rumo seguro; que reinvente a vida plena em participação”* (GENRO, 2007, p.24).

Esta primeira aula, contato com a comunidade, serviu para que buscássemos a superação de paradigmas construídos, não só na comunidade, como nos profissionais que estavam chegando para atuar na escola. Construir uma proposta de escola com um currículo “desgradeante”, como sugere Miguel Arroyo (2011), inspirado em Paulo Freire, foi um dos paradigmas a ser revisto.

Pensar metodologias, currículo formal, sem esquecer o currículo oculto, avaliação, expressão de resultados, o papel de cada envolvido no processo foi um movimento interessante e, ao mesmo tempo, encantador que vivemos com muita alegria.

Como a escola trazia o nome do grande educador Paulo Freire, precisávamos de seus princípios para *sulear*³ a *práxis*⁴ educativa. Então, as expressões freireanas, entendidas como princípios fundamentais para Paulo Freire como, criticidade, amorosidade, inclusão, participação, ética, rigorosidade, humanização, inclusão, não

² Sertanista. Foi o 1º homem branco a casar com uma índia em solo brasileiro.

³ *Sulear* é um termo utilizado por Freire contrapondo-se ao *nortear*. Freire usava *sulear* para tratar dos países localizados ao sul do planeta, onde está a maioria dos países pobres, subjugados, explorados, periféricos do capital. (STRECK, 2009).

⁴ Em Freire, *práxis* é a avaliação refletida da prática que possibilita nova ação. “A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor – oprimido”. (FREIRE, 2005, p. 52).

só enfeitavam as paredes dos corredores da escola, como alicerçavam a nossa ação-reflexão-ação.

Minha experiência profissional como gestora e a consciência de “ser inacabado” (FREIRE, 1996), fez crescer em mim o desejo de aprender ainda mais sobre gestão educacional, pois acredito numa escola plural onde todos e todas tenham voz e vez, onde o respeito e a escuta sejam as armas mais usadas, como afirma Freire (2001):

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles* (p.128).

Já mais madura e cursando Mestrado Profissional em Educação pela UNIPAMPA – campus Jaguarão, distante 620 quilômetros de casa, me reencontro com minhas raízes: a escola do campo e, não posso fechar os olhos para os problemas que nela existem, a despeito da época em que trabalhei, há mais de 20 anos.

Minha luta agora, fundamentada na Pedagogia de Paulo Freire, é para que juntos, meus colegas e eu, tiremos o véu dos olhos e nos permitamos reconhecer nosso papel de educadores e educadoras comprometidos/as com uma escola do campo onde o currículo precisa ser pensado dentro da perspectiva sócio-histórica de seus sujeitos, como bem argumenta Pimentel (2007, p.20):

[...] o currículo é, antes de tudo, uma configuração dos modos de vida de habitar o mundo, por isso mesmo não pode ser pensado fora dos limites e possibilidades de sentir, agir e pensar a humana-idade que faz as histórias do presente no solo sempre fértil e fecundo da escola e de todos os espaços em que o viver comum inspira e pratica a educação.

Ciente de que há um caminho a construir e, que este percurso se faz urgente, permito-me agora trilhá-lo na companhia de educadores/as também comprometidos/as pela causa da educação. Disposta a organizar um espaço dialógico, de formação continuada e coletiva, possível de pensar um currículo que respeite os sujeitos e suas histórias dediquei-me a pesquisa que resultou neste Relatório Crítico-Reflexivo.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Fernando Mendes Tarragó, também chamada de Polo Educacional⁵, está situada às margens da BR 290, 1º Distrito: Imbaá, Sesmaria do Meio e fica a 15 quilômetros de distância da sede do município de Uruguaiana.

Em 2002, através de doação de terreno, a Secretaria Municipal de Educação do município de Uruguaiana – SEMED, constrói duas salas de aula, secretaria, biblioteca, cozinha e traz as escolas multisseriadas que existiam neste lado leste do município para este espaço e a designa Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Fernando Mendes Tarragó.

Com o intuito de reduzir o transporte de crianças do campo que trazia para escolas urbanas, o executivo amplia o número de salas de aula e inicia o ano seguinte atendendo ao Ensino Fundamental completo, transformando-a em Polo Educacional. Assim sendo, a escola começa a receber crianças oriundas das mais diversas partes da metade leste do município. Neste período, as escolas multisseriadas perderam espaço para as quatro escolas municipais polo que tem no município e, assim, se dá um número expressivo de fechamento de escolas multisseriadas.

O espaço escolar, hoje, precisa de reformas para melhor atender a comunidade escolar, pois foi sendo, ao longo dos anos, expandido, sem ser planejado como uma unidade escolar. A escola consta de dez salas de aula pequenas, uma biblioteca, um laboratório de ciências que, muitas vezes, é usado como sala de aula de outras áreas do conhecimento, uma sala pequena que atende ao laboratório de informática e sala de vídeo ao mesmo tempo, um banheiro masculino e um feminino, uma sala minúscula para os professores que, quando estão todos, não comporta estarem sentados, tendo que ficar alguns de pé.

Há também neste espaço educativo uma sala de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, uma saleta para guardar material de

⁵ Escola polo ou escola nucleada, conforme o PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007, página 4: “No Brasil, as primeiras experiências situam-se nas décadas de 70 e 80 e foram ampliadas em decorrência da atual LDBEN e da criação do FUNDEF, de que resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental. Este processo corresponde, na prática, ao fechamento ou desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguido pelo transporte dos alunos para escolas maiores, melhor estruturadas e abrangendo ciclo ou ciclos completos, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico. O processo de que estamos tratando encontra amparo na legislação educacional.”

educação física, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala para a direção, uma sala de reprografia em conjunto com a coordenação de turno e armários do passivo, uma secretaria, uma cozinha com refeitório, uma quadra de esportes coberta e, no pátio, um caramanchão que serve para atividades festivas da escola. No entanto, não dispõe de uma sala ampla para realizar reuniões com a comunidade, tampouco seminários, sendo utilizado o refeitório quando necessário.

Nesta escola, o transporte escolar começa seu trabalho com as crianças a partir das 4h da manhã para a aula que inicia às 7h e 45 minutos e termina às 11h e 45 minutos. Após os dois ônibus que transportam estudantes do Ensino Médio – EM para escolas urbanas chegarem da cidade, todos os demais veículos partem, transportando as crianças da nossa escola em conjunto com os estudantes do EM para as suas residências, por volta das 12h e 30 minutos.

As crianças e adolescentes chegam, frequentemente, com sono e cansados. Muitos relatam chegar a suas casas e irem direto dormir, o que fazem por toda a tarde, levantando para comer alguma coisa e voltar a dormir para, no outro dia, antes do ônibus passar, estar a postos nas paradas. Muitos ainda caminham, vão de trator, bicicletas ou a cavalo até o ponto que o transporte passa para pegá-los. As tarefas de casa, muitas vezes, retornam intactas, o que deixa os educadores e as educadoras sem muita paciência para lidarem com esta situação.

Quando há reunião com as famílias ou quando se precisa conversar com alguma em especial, as mães, pois são raras as vezes que os pais aparecem, vêm no transporte e precisam ficar toda a manhã ociosa na escola, esperando para retornar com o transporte escolar pra casa.

Os estudantes são em sua grande maioria filhos de trabalhadores rurais (ver Tabela 1) que fazem da lida do campo seu sustento. A referida tabela apresenta informações importantes em relação ao trabalho das famílias dos estudantes que frequentam a escola. Chama a atenção que a grande maioria das famílias aparece como empregados assalariados e não proprietários de terra. Pode-se afirmar, então, não ser a totalidade das famílias dos estudantes da escola que está diretamente vinculada às atividades da produção rural, tendo outras ocupações.

Como mostra a Tabela 1, quanto à ocupação dos pais e das mães, um fator há que se considerar: num número expressivo das famílias as mães não trabalham fora de casa devido à dificuldade de emprego nas localidades. São 154 mães que afirmaram serem donas de casa. Uma pequena parcela das genitoras trabalha como

cozinheira, faxineira ou diarista para os patrões de seu companheiro. São famílias de baixa renda, de pais com baixa escolarização que sempre moraram no interior, mas que, no entanto, não tem emprego fixo, pois mudam com frequência de localidade, reforçando a taxa de transferência dos estudantes que, muitas vezes saem e voltam no mesmo ano letivo para a escola.

Tabela 1. Ocupação dos pais dos estudantes do 1º ao 9º ano da escola:

Ocupação/Pais	Número	Ocupação/Mães	Número
Serviços Gerais em Granja	68	Do Lar	154
Aguador	13	Autônoma (revenda de picolés e sorvete)	01
Trabalhador rural em estância	04	Autônoma (revenda de roupas)	01
Trabalhador rural em granja	04	Pecuarista	01
Capataz	18	Cozinheira	05
Gerente de Granja	12	Diarista	02
Caseiro de estância	05	Balconista loja	01
Cabanheiro	03	Frentista (posto de estrada)	01
Posteiro	02	Diarista	02
Peão de estância	10	Servente de Escola	01
Soldador	01		
Trabalhador agropecuário	02		
Agropecuário	01		
Lavoureiro	01		
Secadorista	01		
Mestre de Obras	02		
Operador de máquinas	01		
Jardineiro	01		
Lavador posto de combustível (posto de estrada)	02		
Alambrador	01		
Pedreiro	02		
Motorista/Tratorista	09		
Aposentado	01		
Agrônomo	01		
Pensionista	01		

Fonte: Ficha de matrícula / Secretaria da escola.

A frequência na escola também é um fator preocupante. Quando chove, devido à situação dos bretes fica inviável o transporte circular, pois arroios

transbordam e estudantes que moram longe da parada do ônibus não podem se deslocar para chegarem à escola, até porque sabem que o ônibus não teve acesso à comunidade. Há épocas que o ônibus não entra em alguma localidade, ficando esta ilha e sem acesso a nada, tampouco à escola.

A partir do mês de julho de 2017, por pressão do Ministério Público, a escola começou o atendimento da Educação Infantil de 4 e 5 anos. No entanto, o espaço continuou o mesmo, sendo preciso reestruturar a escola para atendê-los.

A equipe diretiva composta pela diretora, vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e duas orientadoras educacionais, mais as duas merendeiras, as três serventes, uma bibliotecária, uma coordenadora de turno, uma guarda escolar, uma atendente do Atendimento Educacional Especializado – AEE, um estagiário e 23 professores (ver Tabela 2 e 3) atenderam, no ano de 2017, 183 estudantes do 1º ao 9º ano (ver Tabela 4), bem como 8 crianças da Educação Infantil, Etapa V e VI que corresponde à idade das crianças matriculadas na escola a contar de maio do referente ano.

Nesse grupo discente do Ensino Fundamental tem 13 repetentes, o que representa 7% de reprovação no ano anterior (ver Tabela 5).

Tabela 2: Formação/Titulação dos profissionais da escola:

Ensino Médio	Magistério	Ensino Superior	Pós Graduação	Mestrado	Doutorado
03	09	25	12	00	00

Fonte: Secretaria da escola.

Tabela 3: Área dos profissionais que cursaram o Ensino Superior.

Pedagogia	Matemática	História	Línguas	Ciências	Zootecnia	Ed. Física
10	03	03	04	04	01	02

Fonte: Secretaria da escola.

Tabela 4: Dados da formação das turmas no ano de 2016.

Turmas	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Totais
Femininos	11	08	09	08	12	11	11	11	09	90
Masculinos	13	05	08	10	07	21	13	07	09	93
Repetentes	00	00	01	03	00	02	04	00	03	13
Total	24	13	17	18	19	32	24	18	18	183

Fonte: Secretaria da Escola – Dados de Maio de 2017

Tabela 5: Dados de aproveitamento da escola no ano de 2016.

Turmas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Totais
Aprovação	100%	100%	93%	90%	100%	91%	79%	100%	86%	93%
Reprovação	00%	00%	7%	10%	00%	9%	21%	00%	14%	7%

Fonte: SEMED – PRODORE – Setor de Levantamento de dados estatísticos

Interessante salientar que a escola tem um grupo de profissionais com boa qualificação (ver tabela 2), apresentando no seu total três funcionários que possuem somente o Ensino Médio e doze concluíram alguma especialização. Entretanto nenhum dos profissionais da escola tem mestrado e/ou doutorado.

A tabela Nº 4 apresenta os estudantes da escola que estão divididos em séries, tendo um total quase equânime quanto à divisão de gênero, sendo 90 femininos contra 93 do masculino.

Concluindo a apresentação do ambiente escolhido para a intervenção, reitera-se a satisfação em estar num lugar que ocupa seu espaço para rever a sua prática, buscando caminhos solidários de compreensão e valorização dos sujeitos que nele estão inseridos. Assim, é possível pensar um currículo que fortaleça a identidade dos sujeitos, reconheça sua trajetória e trabalhe a partir dela.

3.3 PLANOS DE ESTUDO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Enquanto coordenadora pedagógica, no período de julho a dezembro de 2016, servi-me do Diário de Campo como instrumento para coleta de dados, traduzido por Falkembach (1987, p. 20) como:

[...] registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa [...]

Durante o processo de coleta de dados, os registros que compunham o Diário de Campo fundamentaram a apreensão da realidade, deixando emergir o problema

que se apresentava à comunidade de forma nítida e transparente por ser “um documento pessoal-profissional no qual o estudante [profissional] fundamenta o conhecimento teórico - prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional, através do relato de suas experiências e sua participação na vida social” (LEWGOY, SCAVONI, 2002, p.63).

3.3.1 Planos de Estudos: aspectos relevantes

O problema manifestado, os Planos de Estudos, a sua elaboração e as situações limites para efetivá-lo, passa pela autonomia da escola assegurada pela LDB, no seu Art. 12 “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (1996, p.5).

Ao mesmo tempo em que a escola é chamada pela mantenedora a revisar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE), autonomamente, no coletivo da comunidade, exigindo, inclusive, atas de reuniões com os segmentos de pais, professores e funcionários para comprovar a participação de todos os sujeitos envolvidos na construção, os Planos de Estudos foram elaborados pelos professores e pelas professoras dentro das formações continuadas mensais que ocorrem na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, sob a coordenação de professores/as das Áreas do Conhecimento lotados na referida Secretaria. Registro esse, feito no Regimento Escolar, através de solicitação da mantenedora:

O Plano de estudos é uma construção coletiva das escolas que compõem a rede municipal de ensino. Foram elaborados sob a coordenação da mantenedora com a participação dos educadores das áreas do conhecimento em formação continuada (REGIMENTO ESCOLAR, 2017, p.5).

A justificativa de um Plano de Estudos único a todas as escolas da rede municipal de educação do município de Uruguaiana foi de que os educadores, em reunião de formação, queixavam-se aos coordenadores de que, quando um estudante trocava de escola, dentro da própria rede, encontrava dificuldades em acompanhar o conteúdo, pois cada escola tinha uma organização diferente quanto à divisão dos conteúdos mínimos a serem trabalhados no ano letivo.

Alegavam, ainda, que alguns conteúdos vistos no 6º ano numa escola, podiam entrar na grade curricular do 7º, 8º ou 9º ano, por exemplo. Os professores afirmavam que, causava mais problemas ainda se, um estudante aprovado para o 8º ano fosse transferido para uma escola que tinha o conteúdo referente à Revolução Industrial, por exemplo, como conteúdo de 7º ano. Segundo os docentes o estudante seria prejudicado por não “ver” esse conteúdo no nível em que estava matriculado, ou seja, Ensino Fundamental.

A equipe gestora da SEMED, há 12 anos no cargo, optou por construir, em conjunto com o corpo docente, um Plano de Estudos único por componente curricular. Portanto é o mesmo Plano de Estudos que atende escolas urbanas e as escolas polos, ou seja, do campo, o que vai de encontro à legislação vigente como o Parecer 323 do Conselho Estadual de Educação do RS de 31/03/1999 que em sua página 19 afirma ser o Plano de Estudos uma “organização formal do currículo, conforme definido pela escola”, bem como a Resolução Nº 243, de 7/04/1999, também do CEED-RS, que resolve, no seu Art. 3º “Os Planos de Estudos, enquanto expressão concreta do projeto pedagógico da escola, serão resultado de elaboração coletiva, envolvendo o corpo docente e discente, a comunidade na qual a escola se insere e a entidade mantenedora” (1999, p.01).

A escola se retroalimenta, vê seu currículo posto em prática através dos Planos de Estudos, pois ele direciona o trabalho, afirma que contextos e quais caminhos a escola precisa trilhar.

Basicamente um Plano de Estudo é composto por objetivos, metodologia, avaliação e, por conteúdos mínimos a serem trabalhados, anualmente, nas áreas e nos diferentes níveis de ensino, detalhando e distribuindo tais conteúdos por série, etapa, ciclo ou módulo que a escola trabalha.

Os autores Taffarel, Escobar e Perin (2010) ao contribuírem nos cadernos didáticos sobre educação do campo afirmam que:

Os Planos de estudos nos dizem sobre os objetivos a serem alcançados e o conhecimento que será tratado em uma dada organização do trabalho pedagógico no interior da sala de aula, na escola e para além dela, visto termos os espaços pedagógicos e os tempos pedagógicos na escola e para além dela. É esta, portanto, a lógica e teoria do conhecimento, que requer o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, que vai nos permitir estabelecer nexos e relações entre o geral, o particular e o singular (p. 187-188).

Para tanto, este documento que versa sobre a aprendizagem da escola precisa estar ancorado, aliado à proposta político pedagógica da escola. Precisa responder às reais necessidades dos sujeitos envolvidos. E, para tanto, precisa ouvir a sua comunidade e, principalmente, ser flexível e revisto a cada ano.

Há que se buscar espaços pedagógicos que viabilizem o planejamento. Planejamento, à luz do PPP, que esteja pautado no debate teórico de reconhecimento da função social da escola.

Este tema ao ser debatido sistematicamente e com muita seriedade é capaz de fazer brotar do/no coletivo, naturalmente, a necessidade de ressignificar os conteúdos, bem como incluir outros que precisam estar no seio da comunidade para que esta se (re)descubra, se (re)invente.

Fundamental, portanto, incluir nos Planos de Estudos conteúdos com tal significância, porque reais as demandas locais, para que libertem, que revelem no humano a necessidade de superar as amarras que o aprisionam e o transformem em sujeitos plenos, capazes de intervir no mundo (FREIRE, 2005).

Entretanto, tudo isso só será possível com muito estudo, planejamento, formação e vontade de fazer diferente. Evidente que não é fácil, mas não é impossível (FREIRE, 1999). Seria como um parto doloroso (FREIRE, 2005, p.48), que possibilita o renascimento de outra forma de ver o mundo, a escola e os sujeitos que nela trabalham, constroem e produzem.

Muito mais que uma lista de conteúdos, os Planos de Estudos perpassam a sala de aula e o seu entorno de forma viva, orgânica, pois encaminham para uma visão de escola plural que respeita os sujeitos, suas histórias e perspectivas. Neste viés é um documento deveras importante e no momento de sua (re)construção o olhar da escola precisa estar na utopia de homem, sociedade, mundo, escola, educação que se pretende, como inédito viável a construir.

O município de Uruguaiana possui quatro escolas polo que deixaram de elaborar seus Planos de Estudos de acordo com sua realidade, desrespeitando a cultura e as reais necessidades da população do campo, conforme argumenta Libâneo (1994, p.128):

[...] não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente. Ao mesmo tempo, o domínio de conhecimentos visa, especificamente, o

desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos, isto é, das funções intelectuais entre as quais se destaca o pensamento independente e criativo.

Os Planos de Estudos precisam atender, além das necessidades do conhecimento, o respeito ao ritmo que cada um tem para aprender. Há também que focar na dimensão do desenvolvimento humano que as aprendizagens construídas na escola possibilitam. Afinal, um dos núcleos fundantes da educação, quem sabe o mais urgente nos tempos difíceis que atravessamos, é educar para a busca de ser mais, educar para humanizar (FREIRE, 1999).

No planejar, no pensar a sala de aula e elaborar sua aula, o educador, com base no seu Plano de Estudo, precisa pautar a humanização como base fundante de escolarização.

3.3.2 Objetivo Geral e Específicos da Pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa foi conhecer que situações limites encontram os Planos de Estudos de uma escola do/no campo para tornar a educação proposta em seu Projeto Político Pedagógico uma prática emancipatória dos sentidos humanos de todos que dela participam.

Por situações limites, Freire (2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, define como os obstáculos, as barreiras que precisam ser transpostas para alcançar algo que até então se sabe possível, o inédito viável, que veremos mais pra frente neste relatório.

É Nita Freire (2009), a segunda esposa de Paulo Freire, quem esclarece acerca da expressão “situações limites” destacadas por Paulo Freire. A autora argumenta que tais situações limites abarcam dois condicionantes, os opressores e os oprimidos.

As situações-limites implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem diretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos. Os primeiros veem os temas-problemas encobertos pelas “situações-limites” daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundo quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas ‘situações-limites’ quando passam a ser um ‘percebido-destacado’, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito-viável” (p. 205-206).

Trata-se de dar visibilidade às situações limites que impedem os Planos de Estudos de se efetivarem, buscando o inédito viável que se propõe esta pesquisa, que tem como chão a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Fernando Mendes Tarragó, Polo Municipal em Uruguaiana, situado às margens da BR 290, Itapitocai.

Respaldada no pilar Ação-Reflexão-Ação (FREIRE, 1997a) a fim de alcançar o objetivo proposto foi necessário, especificamente: analisar a práxis pedagógica que acontece na escola; discutir com os docentes o (re)conhecimento da luta política dos trabalhadores do campo, fortalecendo a identidade destes sujeitos, e fomentar a transição paradigmática das práticas que permeiam a escola, tendo em vista no coletivo docente a busca de ações que efetivem o fazer pedagógico que respeite a identidade cultural da população do campo.

Os objetivos gerais e específicos tiveram a intenção de provocar nos sujeitos da pesquisa uma análise das práticas evidenciadas na escola com vistas a mudanças nas posturas pedagógicas.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONJUNTURA ATUAL

O Brasil vive, logo após o impeachment da presidente eleita para o seu 2º mandato (2014-2018) interrompido em 2016, momentos turbulentos na política social e econômica. Neste contexto, a democracia brasileira sofre forte golpe de forças conservadoras representadas pela elite política do país. Com base em suspeitas de desrespeito a lei orçamentária e improbidade administrativa a presidente eleita legitimamente é afastada, iniquamente, e assume seu vice, Michel Temer. (acrescentei)

Justificado em uma possível crise deixada pela presidente deposta, o atual Presidente aprova, no Senado Federal, Emenda Constitucional Nº 95 que altera a Constituição Federal de 1988 no que se refere aos investimentos públicos. Estes ficam congelados em 20 anos, segundo a Emenda, limitando os gastos federais ao orçamento do ano anterior, corrigido pelo Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo – IPCA⁶.

Especialistas apontam que, como consequência à Emenda, haverá o congelamento de salários, a impossibilidade de melhoria de serviços públicos federais, pois não acontecerá concurso público, reajuste salarial dos funcionários e, com certeza, medidas capitalistas de um governo neoliberal vêm em prejuízo à classe popular que depende de políticas públicas para a saúde, segurança, habitação, educação e demais direitos básicos que lhe garantam a sobrevivência com um mínimo de dignidade.

O neoliberalismo, introduzido no Brasil na década de 1990 (ARAÚJO, 2002), volta a ganhar força e, ações já experimentadas pelo povo brasileiro, tornam a ser vivenciadas.

A população menos favorecida vê a riqueza das grandes elites se avolumar, o salário ser archoado, a miséria se proliferar, o desemprego aumentar, privatizações avançarem, a cesta básica ficar insuficiente, grandes multinacionais

⁶ IPCA= O Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo é o índice oficial do Governo Federal, utilizado no Sistema de Metas de Inflação. O mesmo verifica as variações dos custos com os gastos das pessoas que ganham de 1 a 40 salários mínimos, nas regiões metropolitanas de: Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, município de Goiânia e Distrito Federal. A influência de cada setor na composição do índice é dada por: Alimentação (25,21%); Transportes e Comunicação (18,77%); Despesas Pessoais (15,68%); Vestuário (12,49%); Habitação (10,91%); Saúde (8,85%) e Artigos de residência (8,09%). Dados do IBGE.

tomarem conta das riquezas, entidades filantrópicas e não governamentais atuarem na educação, favorecendo seu financiamento, dentre outros prejuízos ao povo brasileiro acontecerem diariamente. Para Boito (1999, p. 77) “a pobreza não é um dado natural com o qual se deparam os governos neoliberais; ela é produzida pela própria política econômica neoliberal, que reduz o emprego e os salários e reconcentra a renda”.

Enfim, numa sociedade capitalista, o capital fala mais alto e o trabalhador sofre pelo desrespeito e injustiça conforme anuncia Marx (1964, p. 102):

Assim, a existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, de que depende a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas.

A esta situação conflitante de luta de classe sempre prepondera a classe dominante sobre os dominados, como se refere Gramsci (2002, p.135): “os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória ‘permanente’ rompe, e não imediatamente, a subordinação”. Para o autor esta relação histórica de divisão antagônica de classes que marca as injustiças sociais se confronta com constante vigilância e passa pela luta por uma educação popular que refute as desigualdades e caminhe em defesa de uma sociedade mais humana.

Neste contexto as ideologias marcam as posições humanas e sem elas a opressão é tida como processo natural entre as classes. Marx (1983, p. 25) pondera:

Quando se estudam essas revoluções [sociais], é preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais, ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo.

Em tal circunstância o processo educacional desenvolvido em escolas públicas no Brasil se mostra impregnado pela lógica do capital e educar ganha status de competição, como define Barone (2000, p.8):

De certo modo, há que se destacar, o processo de valorização da educação vem se mostrando impregnado por uma concepção alicerçada nos

pressupostos da economia, ou seja, educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Essa visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral.

O caráter utilitário, colocar como centralidade um projeto de escola mercantilista em detrimento da formação humana, citado pelo autor, vem impregnando a educação.

Este fator encontra terreno fértil no momento que se debate, no Brasil, o movimento neoliberal “Escola sem Partido”⁷. Este movimento pretende o fim de ideologias nas escolas. Faz-se necessário que a escola reflita o papel que ela ocupa na comunidade, ratificando, democraticamente, sua Proposta Político Pedagógica, trazendo a comunidade para dentro da escola e discutindo sua função social.

A educação do campo precisa se contrapor a lógica de escola rural urbanocêntrica que se deixa permear pela cultura e os saberes urbanos, fortalecendo sua história de luta e valorizando o saber local.

Toda essa luta e tomada de consciência é ideológica? Alguns dirão que é e tentarão, sem medida, desmobilizar a todos que se contraporem a sua lógica dominante. Entretanto, parafraseando Freire (1980) não há como estar neutro diante da vida, pois ao assumir-se “neutro” já se está declarando o lado que se quer estar. Portanto, há que se lutar por uma educação que, porque ideológica, se faz humana e contrária às injustiças sociais.

4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, CONQUISTAS LEGAIS

A educação de todos somente tem a garantia afirmada em 1988 quando é promulgada a Constituição Federal, que em seu Art. 205 prevê:

A educação, **direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (1988, p. 124) (grifo nosso).

⁷ O Projeto Escola Sem Partido tramita em várias Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e Senado Federal e pretende inibir a ação docente, impedindo que os trabalhadores da educação possam influenciar os alunos com suas crenças ideológicas.

Logo no Art. 206, a mesma lei declara a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola a todos os sujeitos.

Na década de 1990 se fortalecem os movimentos em defesa de educação à população rural, pois até então nenhum respaldo legal os sujeitos do campo recebem no que se refere à educação. Vendramini (2007, p. 123) declara:

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

A persistência dos movimentos sociais resulta na conquista de item que referenda a educação rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que dispõe no seu Artigo 28 a oferta de educação básica para a população rural. Entretanto, a educação do campo tem seu apogeu no Parecer Nº 36/2001, que no próximo ano transforma-se na Resolução Nº1/2002 CNE/CEB⁸ o qual “Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, deixando tal Parecer, claro que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

É relevante destacar que boa parte do aspecto legal que assegura a educação do campo foi conquistado através dos movimentos sociais espalhados pelo Brasil, em consonância com a luta por terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST⁹, como exprime Gohn (2011, p.13), “vemos os movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”.

Há que se considerar que, legislação que ampare a educação do campo existe, não estando, nos parece, na ausência de documentos legais os entraves que

⁸ CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

⁹ MST – Movimento dos Sem Terra surge em 1984, no Paraná, tendo como luta a Reforma Agrária.

as escolas do campo enfrentam para consolidarem-se como uma escola pública de qualidade que atenda de forma contextualizada e significativa os sujeitos que nela estudam.

É o caso do Decreto 6040/2007 que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, contemplando as especificidades e o contexto para uma educação do campo; a Resolução Nº2/2008 CNE/CEB que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; a Lei 11.947/2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto – PDDE – na Escola aos alunos da educação básica; a Resolução Nº4/2010 CNE/CEB, na Seção IV, destinada à Educação Básica do Campo, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Decreto 7.352/2011, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; a Resolução Nº 28/2011 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e distritais que tenham alunos matriculados no ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, de acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011; a Lei Nº 12.960/2014 que altera a Lei nº 9.394/96, dificultando o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, dentre outras também importantes e necessárias.

O PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, nascido em 1998 pela luta dos movimentos sociais e sindicais, entra na agenda governamental em 2004 e tem como público alvo os estudantes jovens e adultos, na modalidade EJA, de assentamentos criados pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, ou por órgãos estaduais de terras em parceria com o INCRA. O programa tem o propósito de fortalecer a educação nas áreas da Reforma Agrária estimulando, propondo, criando e desenvolvendo projetos educacionais através de metodologias voltadas ao campo.

Em 2007, o PROCAMPO, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, ação do Ministério de Educação – MEC tem como prioridade atender profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que não tenham qualificação, possibilitando que conquistem a licenciatura específica para trabalhar em escolas do campo.

Em 2011 o PRONACAMPO, Programa Nacional de Educação do Campo, surge com grande expectativa aos trabalhadores das escolas do campo, pois se tratava de um conjunto de ações articuladas que buscavam assegurar a melhoria da educação, proporcionando formação de educadores, livros didáticos específicos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusão digital através de disponibilização de laboratórios de informática, computador interativo (projetor) com lousa digital, bem como cursos de formação de educadores nesta área, disponibilização de recursos financeiros para pequenos reparos em instalações e equipamentos para abastecimento de água, o PDDE – Campo, PDDE – Água, articulação para o fornecimento de energia elétrica através do programa “luz para todos”, a disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes viabilizando o Transporte Escolar a estudantes com moradia de difícil acesso da escola.

Evidente que equipar as escolas com recursos tecnológicos, bem como cuidar de sua infraestrutura são mecanismos importantes a uma educação de qualidade. No entanto, não basta muni-las de recursos materiais para seu funcionamento. Há que se pensar nos sujeitos, no seu bem estar e nas condições favoráveis à aprendizagem, pois ainda existem inúmeros problemas para poder atender as crianças que, para os governos não passam de números e estatísticas.

Uma das situações limites bastante debatida nos encontros de intervenção da pesquisa, além das inúmeras horas que as crianças passam nos ônibus até chegar à escola, como afirma a Educadora Raiz “*Alguns dizem que só querem dormir, mas temos que entender que eles levantam às 3 horas da manhã. Imagina se a gente levantasse 3 horas da manhã pra ir trabalhar?*” é a falta de merenda, como atenta a mesma educadora:

E outra coisa que eu fico muito preocupada é com eles tomarem só um iogurte com pão de merenda. Guris, a gente levanta 6 e meia, toma café em casa, lá pelas 10h toma café de novo e meio dia almoça. E eles? E alguns estudantes dizem que não tomam café, que já levantam em cima do laço e, pra não perder o transporte saem sem tomar café de casa. E isso deve tirar também um pouco do ânimo das pessoas, o vigor, a energia, tanto para os estudos como para tudo. Eu não aceito isso, tenho questionado a direção. Eu não admito, estou inquietada com isso. Cobro da direção que tem que falar isso com a mantenedora pra mandarem mais alimentos. Como vão tomar um iogurte e um pão às 10 horas e vão pra casa ao meio dia chegando em casa mais de 3 horas da tarde? (Educadora Raiz, 06/09/2017).

Paulo Freire em suas inúmeras obras sustenta a tese de que a educação precisa investir no humano. Muito mais que em conhecimentos e habilidades há que se ver o sujeito. A matriz fundante da educação é a humanização (FREIRE, 1999). Então a questão é o que há de humano numa criança, num jovem levantar ainda de madrugada, antes das 4h da manhã, faça chuva, frio ou calor, para ir à escola?

Passar por trajetos longos e tortuosos, chegar ao espaço destinado à escola horas depois, não ter merenda e ainda receber uma aula desgastante com educadores descomprometidos, abordando assuntos que nada têm a ver com suas experiências e que pouco acrescentam em sua vida?

Já em 2012, para atender a Resolução Nº 36 de 21 de agosto de 2012 surge o PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola, que tinha como meta repassar verbas às escolas localizadas no campo para melhorias na infraestrutura física, que fossem necessárias para a execução de atividades educativas e pedagógicas com vista à melhoria da qualidade de ensino. No entanto, Fonseca (2004), faz o contraponto ao PDDE, anotando o caráter subjetivo incutido na referida proposta que seguia um padrão pré-determinado de obediência à lógica mercantilista na educação, pois, ao aderirem ao programa, os entes federativos comprometiam-se com a lógica do Programa Fundescola¹⁰ – Fundo de Fortalecimento da Escola.

Todavia, o que chama a atenção é a dificuldade que as demandas educacionais do campo têm em transformarem-se em política pública, bem como a demora em entrar nas agendas políticas do país.

Houve no período de 2002 a 2015 alguns programas, já citados acima, que possibilitaram às comunidades do campo vislumbrar certa intenção governamental com os problemas localizados nas escolas do campo. Ocorre que, agora com a aprovação da PEC 55/2016, que limita os gastos públicos, as comunidades do campo voltam a preocupar-se com as garantias de continuidade dos programas anteriormente em vigor, quando não havia tal limitação nos investimentos.

4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

¹⁰ O Fundescola foi objeto de análise no âmbito de uma pesquisa realizada em diferentes estados brasileiros (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004). A proposta centrava-se na aquisição, pelos agentes escolares, de “atributos gerenciais”, “ferramentas de gestão” e “treinamento em serviço”.

O último Censo Demográfico, em 2010, registrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, estima que a população rural seja de 29.830.007, ou seja, 15,63% da população brasileira encontram-se no campo. Será este um número ínfimo para receber atenção do governo?

Dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, apontam que, no Ensino Fundamental, o índice de aprovação em escolas do campo é menor do que o das escolas urbanas (na zona urbana a aprovação é de 88,9% e na zona rural é de 86,5%), outra situação limite apresentada.

Estabelecer o tipo de avaliação e como a escola organiza esse mecanismo no processo educativo é um fator indispensável para estudo no interior da escola, principalmente quando existem altos índices de reprovação no ambiente educativo.

Ao contemplar a forma avaliativa em seu Regimento e nos Planos de Estudos a escola afirma sua teoria, seu entendimento e como encara o processo avaliativo, pois não há a dicotomia teoria X prática, sendo que por trás de toda prática há uma teoria que a fundamenta (FREIRE, 1999).

Desta forma é imprescindível um estudo demorado e minucioso acerca dos processos avaliativos na escola, pois “avaliar exige competência, discernimento, equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos” (ANTUNES, 2002, p.10).

O Projeto Político Pedagógico precisa definir a concepção que a escola tem acerca de conhecimento e avaliação, bem como identificar seu papel e função dentro do contexto em que está inserida.

Assumir seu papel, seus sujeitos e o tipo de sociedade que defende ajuda a escola a construir seu currículo. Para Freitas (1995, p. 143):

Há uma tendência para que a função social atribuída à escola capitalista seja retransmitida ao seu projeto político-pedagógico o qual procura controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola.

Freire (2000a) também ajuda a refletir sobre o papel da escola frente aos conteúdos ensinados e de que forma o usamos, para aprovar ou “perseguir” através da reprovação:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (p. 44).

Analisando a Tabela 6 que trata da reprovação e aprovação na rede pública encontramos um dado que chama bastante a atenção e que nos permite refletir acerca da inclusão ou exclusão nas escolas do campo. Trata-se do índice de aprovação nas escolas urbanas ser maior do que o das escolas do campo, tanto nos anos iniciais quanto finais.

As reprovações interferem nos índices de abandono da escola? Que Planos de Estudo as escolas do campo pensam a seus sujeitos que viabilizam um índice de reprovação significativo e maior do que das escolas urbanas como aponta a tabela 6? Seria a reprovação outra situação limite posta às escolas do campo?

Tabela 6: Aprovação/Reprovação – Rendimento na rede pública.

Ano	Localização	Taxa Aprovação no Ensino Fundamental	Aprovação Anos Iniciais (1º ao 5º)	Aprovação Anos Finais (6º ao 9º)
2015	Urbana	88,9	93,1	84,3
	Rural	86,5	88,6	82,9

Fonte: Censo da educação Básica 2015/INEP/DEED

Também o INEP registra que a média de estudantes por turma na zona rural é menor do que na zona urbana (a média de estudantes por turma é de 17,2 nas escolas do campo e de 25,8 nas escolas urbanas).

Se os educadores lutam por melhores condições de trabalho, o que perpassa por turmas menores para poder individualizar o atendimento, como se justifica que haja uma reprovação maior nas escolas do campo do que nas escolas urbanas, cuja média de estudantes por turma é maior? Seria o número de estudantes por sala um fator preponderante no desempenho da turma? Não seria esse um quesito significativo para a qualidade de ensino? Conforme Hoffmann (2003, p.16) “é preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta”.

Tabela 7: Média de estudantes por turma, na rede pública, em 2015.

Localização	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Urbana	25,8	22,1	23	24,2	24,6	25,3	28,6	28,7	28,7	28,6
Rural	17,2	14,9	16,1	17,2	17,8	17,8	21,3	20,3	19,4	18,2

Fonte: Censo da Educação Básica 2015/INEP.

Outro dado interessante de se comparar trata da distorção idade/ano, sendo bastante expressiva no campo, pois chega a ser de 28,9% contra 20,4% na zona urbana, estando os estudantes atrasados em idade para o ano que cursam.

No campo, a distorção idade/ano é um desafio ainda maior que na cidade, pois há, na zona urbana, escolas na modalidade EJA para atender os jovens que, por inúmeras situações-limites, são excluídos da escola. Fator este que complica muito no campo pela ausência desta modalidade, Educação de Jovens e Adultos, em áreas rurais. Cabe-nos questionar o que ocorre com estas crianças e jovens excluídos do processo educativo no campo. O que fazem ao não irem mais à escola?

Para o ingresso tardio ou número de repetência existe legislação específica que estabelece a classificação do estudante em ano/série conforme a faixa-etária. Freire, já em 2003, chamava a atenção para:

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva as instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Para mim, o problema não é evasão, é expulsão. As escolas expulsam muito mais do que dela se evadem os alunos. Esse é um problema que tem de ser discutido, criticado, analisado. Em um determinado momento o adolescente descobre – e descobre sofredamente – que a escola não bate com as dúvidas dele, que a escola não corresponde às suas ansiedades. E, tanto quanto ele possa, o adolescente deixa a escola. No fundo a escola não se tornou capaz de evitar que o adolescente não encontrasse nada, nenhum sentido nela. Essa é uma das razões, mas há outras razões de natureza pedagógica e de natureza política também. A discriminação de natureza de classe na questão da linguagem. A escola pretendendo impor a sintaxe branca, sintaxe da classe dominante, e o menino da classe trabalhadora sendo criticado, sendo diminuído nos seus textinhos, nos seus trabalhos [...] Isto se deve à inabilidade política e à incompetência científica que alguns professores e algumas professoras têm para lidar com a complexidade da linguagem (p. 125).

Corroborando a diminuição de taxas que tratam da distorção idade/ano, a Lei do Plano Nacional de Educação – PNE, nº 13.005/2014 tem como meta para a

década de 2014/2024 “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada” (p.50).

Resta-nos acompanhar efetivamente as metas estabelecidas para a década 2014/2024 propiciando saber se serão respeitadas e incluídas nas agendas políticas do país. Lutar para sua concretização e denunciar caso não sejam cumpridas, é nosso dever moral.

Tabela 8: Distorção Idade Série

Ano	Localização	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2015	Urbana	20,4	3	5,8	15,4	19,2	21,7	30,4	31	26,8	24,3
	Rural	28,9	5,3	9	22,6	30,5	35,9	44,1	43,7	40,3	37,3

Fonte: Censo da Educação Básica 2015/INEP.

Os índices analisados acima dão conta de mostrar a disparidade da escola do campo em relação à escola urbana. Qual o propósito da escola do campo, qual seu perfil, a quem e pra quem existe? A escola do campo exclui ou inclui? O que precisa pra ser uma escola voltada à vida, ao mundo em que seus sujeitos estão inseridos e, segundo Caldart (2004, p. 157), ser “um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los”?

Os dados da Tabela 3 também mostram que as maiores distorções, tanto no rural como no urbano, acentuam-se a partir do terceiro ano e decrescem, suavemente, depois de atingirem um pico alto no sexto ano para o rural e no sétimo para o urbano. Observa-se que ocorre uma diferenciação de índices, mas que no urbano a distorção ano/idade também é acentuada. Isso nos leva a compreender que a educação de forma geral não tem alcançado seu propósito (MENEZES e SANTOS, 2002) que é garantir além da aprendizagem a permanência do estudante na escola, pois a distorção idade/ano deve-se à reprovação e ao abandono escolar.

5 ESCOLA NO CAMPO OU ESCOLA DO CAMPO?

Com o propósito de focar a questão específica do campo abordamos, preliminarmente, a educação universal como direito, bem como as dificuldades para se consolidar como direito de todo cidadão brasileiro e a seguir o caminho trilhado pela educação do campo para ser reconhecida como direito universal a todos os trabalhadores do campo.

Ora, se a educação universal como direito teve obstáculos, o que podemos imaginar do direito à educação aos filhos dos trabalhadores do campo, pois segundo Freire (2005, p. 190):

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam

É a que se dispõe este capítulo, refletir acerca do caminho que se estabeleceu para a garantia da educação no Brasil. Primeiramente, aborda-se a educação de uma forma geral, sem especificar se urbana ou rural, para depois abranger, especificamente, a educação do campo e perceber algumas semelhanças e/ou diferenças em sua implementação.

5.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Os percalços enfrentados pela educação do campo no Brasil têm fortes respingos da classe dominante, classe essa que mantém forte poder sobre os meios de produção e a classe dominada (MARX, 1984) e que governa este país há mais de quinhentos anos.

Para discutir a educação do campo é necessário, apresentar primeiro um histórico da educação formal no Brasil. Para tanto, julga-se importante fazer um retrospecto ao Brasil Colônia, quando o direito à educação abrangia, unicamente, as elites brasileiras que dominavam a cultura e a economia na época, conforme frisa Piletti (1989, p. 24) “a principal preocupação do governo, no que diz respeito à

educação, era a formação da elite dirigente (...) havia uma parcela mínima da população – os jovens das classes dominantes tendo acesso aos estudos”.

Os trabalhadores e filhos dos trabalhadores do campo, com função única de produzir e enriquecer os donos dos engenhos de cana de açúcar e de café, cultura básica neste período histórico, tinham acesso negado à escola, sendo a lógica excludente de que não precisavam saber ler para segurar uma enxada, pois para o trabalho braçal não era necessário estar alfabetizado.

Há que se refletir também que, neste período histórico em que o Brasil mergulha, onde a mão de obra africana é escravizada e mantida em grandes latifúndios, é impossível pensar numa educação que contemple a negros, especialmente num país gerido por uma minoria caucasiana¹¹ que detinha o capital e, com isso, o poder absoluto. Grupo de poder esse que considerava o negro não como ser humano, mas como ferramenta de trabalho, objeto de propriedade de algum “senhor” latifundiário (MUNANGA, 1996).

Havia basicamente duas classes bem distintas: a classe dos donos de engenhos e senhores da nobreza que compunham a elite dominante e a classe dominada formada pelos trabalhadores braçais, gente rude, humilde e miserável. É claro que o poder dominante acreditava desnecessário que a plebe estudasse, nem cogitando tal possibilidade. Se houvesse direito à instrução, os merecedores, sem dúvida, seriam seus filhos, como elucida Romanelli (1983, p. 33):

(...) A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos.

Destaca-se também a vinda dos jesuítas para a evangelização dos índios que não serviram à escravidão, sendo atendidos por padres espanhóis que além da catequização ao cristianismo ministravam aulas de gramática portuguesa, latim e

¹¹ O antropólogo alemão que classificou o ser humano em raças, Johann Friedrich Blumenbach, definiu o termo “raça caucasiana” baseado nas feições do crânio de povos que viviam no Cáucaso (região da Europa Oriental e Ásia Ocidental, entre o Mar Negro e o Mar Cáspio). As medidas do crânio eram similares às encontradas nos povos europeus. Portanto, Blumenbach, pegando o termo emprestado de Meiners, formou a teoria de que a feição comum dos povos europeus surgiu no Cáucaso. Johann Friedrich Blumenbach, *The anthropological treatises of Johann Friedrich Blumenbach*, 1865. November 2, 2006.

grego nos primeiros anos do curso, expandindo para aulas de matemática, física e filosofia nos últimos anos do curso (AZEVEDO, 1958).

Com a expulsão dos padres jesuítas, o sistema brasileiro de ensino retrocede como salienta Aranha (1996, p. 134):

O marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde, provocando o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro. Várias medidas desconexas e fragmentadas antecedem as primeiras providências mais efetivas, levadas a sério só a partir de 1772, quando é implantado o ensino público oficial. A coroa nomeia professores e estabelece planos de estudo e inspeção.

Nada havia de legislação que configurasse a mínima ideia de direitos de educação às camadas populares na zona urbana, quiçá aos que viviam no campo. O campo era um território marcado por disputas e conflitos. Num país capitalista, onde o mote maior é o capital e o locupletar, a máxima é não perder tempo e nem dinheiro pensando em alfabetizar a operários, até mesmo porque tal feito poderia voltar-se contra os fidalgos.

A história nos conta que as Constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967) que antecederam a atual Lei Magna brasileira não lograram êxito algum no que se refere à educação como direito de todos e dever do Estado, sendo somente previsto na Constituição Federal de 1988, a garantia da educação como:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. (...). Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (p. 124-126).

Revisando as Constituições anteriores, a de 1988 que traz a educação como direito de todos e dever do Estado, encontram-se estudos que remetem à 1ª Constituição (1824) dois dispositivos que tratavam da educação escolar, um referente à gratuidade de instrução primária e outro à criação de instituições de

ensino. No entanto esse ensino não contemplava negros, pobres ou mulheres, sendo uma política sexista, excludente e discriminatória.

Já no início do século XX, com intuito de frear o fluxo migratório do campo para a cidade e elevar a produção do campo, as Constituição de 1934 e a de 1937, período das reformas institucionais¹², sinalizam com a importância de educação profissional, incentivando o ensino secundário e superior.

É interessante frisar, entretanto, que de fato ocorreu o fluxo migratório, mas não foi um êxodo espontâneo (GRITTI, 2003), pois os trabalhadores, não puderam permanecer no campo, sendo expropriados da terra, esvaziando-a por não ter seus direitos atendidos e partindo em busca de condições dignas de sobrevivência, escolarização e emprego.

Em 1946 a Constituição trata de incentivo ao ensino rural, já previsto na Constituição de 1934, delegando essa atribuição a empresas privadas e na Constituição de 1967 institui a obrigatoriedade de empresas ao oferecimento de ensino gratuito a seus funcionários, bem como a sua prole.

A Constituição de 1964 retoma essa questão de oferta de estudos aos filhos dos trabalhadores afirmando que essa obrigatoriedade de ensino se estenderia, tão somente, a crianças de sete a quatorze anos de idade, no seu “Art. 168, § 3º, II – o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (FÁVERO, 2005, p.312).

Ainda no período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988, outro momento extremamente tenso vivenciado pelos brasileiros, a ditadura militar, acometeu a ruptura de qualquer possibilidade de crescimento democrático, trazendo um grande retrocesso, principalmente, à educação brasileira. A esse período refere-se Gadotti (2006, p. 137):

A educação significa consciência de direitos, consciência da exploração, significa cultura, e os regimes obscurantistas temem a cultura, têm pavor da consciência, têm pavor de que seus interesses sejam do conhecimento público. Por tudo isso eles fazem campanha contra a educação.

Fazendo o contraponto a este regime obscurantista, definido pelo autor supracitado, levantaram-se ativistas de esquerda e o Movimento Estudantil, lutando

¹² Ver FAUSTO, Boris, 1997.

contra as medidas cerceadoras de direitos sociais, culturais, econômicos e educacionais.

Com a repressão à liberdade de manifestação, muitas lideranças estudantis e de esquerda ingressaram em grupos de luta armada visando à derrubada do Governo Militar que estava fortalecendo, através de medidas ditatoriais, cada vez mais, a diferença de classe no Brasil.

Com o fim do período militar novas perspectivas se apresentam à educação. Viveu-se um período de movimentos, marchas e organizações civis, clamando por direitos, democracia e igualdade. A educação experimentou uma grande mudança com a instalação da Assembleia Constituinte que promulga a nova Carta Magna que estabelece direitos à educação aos cidadãos brasileiros.

Respaldada em Torres (1998) é possível dizer que a LDB, que poderia ter sido uma grande conquista tendo um caráter verdadeiramente democrático e emancipador, sofreu grande influência de agentes internacionais, como o Banco Mundial, que tem como finalidade regular o sistema educacional de países em desenvolvimento. Perdeu-se, então, devido a agentes externos reguladores, uma grande possibilidade de ter uma educação pública forte e integradora de direitos iguais para todos.

5.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE RETROSPECTO

Se para a educação da cidade a história marca momentos difíceis, para a educação no campo não foi diferente, como define Leite (1999, p.14):

[...] por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”[...]

Arrisca-se a dizer que para a educação no campo a legitimidade dos direitos ao acesso e à garantia de aprendizagem foi ainda mais difícil que a conquista da educação como direito aos estudantes da cidade, principalmente devido ao controle hegemônico da elite dominante latifundiária.

Num momento de crise do capital em que o campo inicia um processo de mecanização da agricultura e, com isso, diminuindo significativamente o trabalho

manual, o trabalhador rural desempregado é expurgado com sua família da zona rural vendo-se obrigado a migrar para centros urbanos em busca de sobrevivência. Almeida (2005, p. 280) confirma “O Brasil era um país nitidamente rural e assim se manteve até a década de 1920, mas a cada novo período a tendência irreversível foi o aumento da população urbana e o decréscimo da população rural”.

Enquanto isso, no campo continuava a dificuldade de se estabelecer uma educação pública de qualidade e efetivamente voltada às necessidades de sua população, não só por falta de interesse do governo como pela grande dificuldade de conseguir professores para lecionar nestas escolas longínquas, precisando de um incentivo maior do poder público, como ressalta Marcílio (2005, p.175):

De fato, a vida do professor de escolas isoladas era dura, ainda mais porque trabalhava com crianças de diferentes níveis de adiantamento e de idade, ganhava menos, era pouco valorizado e respeitado pelos fazendeiros locais e não raras às vezes tinha de morar em áreas de difícil acesso.

Não se tratava tão somente de conseguir professores dispostos a trabalhar em escolas rurais. A questão era bem mais profunda. Igualmente, se referia à estrutura, condições de trabalho, recursos materiais, proposta metodológica, como alerta Souza (1998). Desta forma as escolas rurais

sobreviveram à sombra dos grupos escolares¹³ nas cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salário para os professores (p. 51).

Persistia, evidentemente, paralelo a estas questões o debate ao tipo de profissional que “servia” para a época. Para Gadotti (1998, p. 138):

Os cursos de formação de professores, mais especificamente o curso de Pedagogia, é regulamentado no Brasil em 1969 no período da ditadura militar, fato este que remete a pensar em um educador passivo, apolítico, técnico sem preocupações sociopolíticas, com um agir totalmente desvinculado da realidade na qual se inseria. Dessa forma, oferece habilitações para supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento com conotações totalmente tecnicista, apoiada no treinamento desses profissionais para atuarem nas escolas com toda a objetividade possível.

¹³ Grupos Escolares eram constituições de escolas isoladas numa região comum.

Já perdurava na década de 1990 um intenso debate acerca da educação que atendesse, com qualidade, todos os sujeitos oriundos das camadas populares. Foi o que o educador exilado durante o regime militar, Paulo Freire, por ser considerado subversivo, defendia ainda na década de 1960: uma Educação Popular a todos e todas, sem distinção.

Freire imbuído em movimentos cuja bandeira de luta era a educação libertadora, capaz de tornar sujeitos autônomos, protagonistas de seu fazer histórico-social, propunha que a escola contemplasse os filhos dos trabalhadores valorizando os seus saberes, o seu contexto, a sua cultura e a sua identidade.

Tais ideias encontraram sonoridade em movimentos que lutavam por direito à terra, MST, por exemplo, e outros organismos sociais, educacionais, políticos e governamentais, no que defende Vendramini (2007) acerca da participação desses movimentos na educação:

As diversas ações socioeducativas que se desenvolvem no interior de movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos e outras organizações sociais têm apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, tem-se constituído num confronto à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade (p.132).

A discussão da escola do campo como direito surge nos movimentos de luta da terra, como a Reforma Agrária, por exemplo. Esta luta se constitui um marco balizador que não pode ser desconsiderado quando se fala na educação do campo, sendo “o povo do campo (...) sujeitos das ações e não apenas sujeitos às ações de educação” (CALDART, 2001, p.151).

Enfim, a educação no/do campo sempre esteve à margem de toda política de governo, mesmo estando clara como uma política pública urgente e necessária, como sugere Leite (1999, p. 28):

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910-1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Há que se lutar por políticas públicas que assegurem uma educação do/no campo, como elucida Caldart (2004, p. 149) “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Pensar a educação do campo de forma responsável e respeitosa a todos os sujeitos envolvidos é tarefa imprescindível. Como viabilizar as escolas localizadas no campo uma proposta do campo? Qual o papel dos Planos de Estudo neste contexto? Como assegurar aos sujeitos que moram no campo uma educação que valorize a cultura e suas experiências?

Apontar a educação possível no campo como alternativa viável a toda a classe trabalhadora radicada na zona rural é relevância fundamental da prática pedagógica de educadores comprometidos com uma educação emancipadora.

6 PLANOS DE ESTUDOS DA ESCOLA DO CAMPO, SEMENTES PARA UM BOM PLANTIO

A educação está intrinsecamente ligada à qualidade. Quando se discute qualidade da educação pública, convém revisitar a ideia de currículo que oferece Pedro Demo (2012) ao se referir ao currículo verticalizado e ao horizontalizado. Nas palavras do autor:

O currículo intensivo é verticalizado, enquanto o currículo extensivo é horizontalizado. O primeiro busca a qualidade do conhecimento; o segundo a quantidade. (...). Por ser vertical o currículo intensivo fundamenta-se na pesquisa como atitude cotidiana, o outro funda-se na aula expositiva. Enquanto um persegue questionamento sistemático, elaboração própria, intervenção qualitativa na realidade, o outro contenta-se com o passeio genérico pela superfície, a título de visão geral. (p.81).

Para efetivar a proposta de uma escola com currículo intensivo é necessário acima de tudo políticas públicas que assegurem condições para a pesquisa, bem como valorização profissional. No entanto, Demo (2012) chama a refletir sobre essas políticas e a quem servem:

No capitalismo avançado e perverso vale a exploração, a ignorância submissa, a exclusão da cidadania e no bem-estar para a maioria. Nessa economia capitalista aprendeu-se que apenas o trabalhador educado dá lucro, porque dele advém a qualidade competitiva, enquanto o trabalhador ignorante ou semiqualficado tende a ser um peso morto. Com isto, a expectativa sobre a educação de qualidade, tanto no sistema escolar básico, quanto no universitário, cresceu sobremaneira a ponto de tornar-se o investimento mais relevante para a oportunidade de desenvolvimento humano sustentado (p.13).

Sabe-se quais as defesas que o modelo neoliberal faz e entre elas não se faz presente a valorização da educação. Assim, como não se tem um compromisso factual dos governos por uma educação pública de qualidade, há que se produzir, no interior da escola, o que Roseli Caldart (2012) chamou de Pedagogia do Movimento. O grande mote da escola do campo é movimentar-se, ou seja, sair de dentro de seu casulo para conhecer o lugar onde vivem seus agentes, ir ao encontro da cultura local, conhecer as identidades dos homens e mulheres e suas histórias.

Para Gritti (2003, p 133) o currículo escolar, predominantemente urbano, é reflexo da sociedade e dos interesses hegemônicos da classe dominante. A autora remete o currículo ao urbano, pois o rural é concebido como retrógrado e

ultrapassado, sendo inferiorizado e, assim, inviável “onde o mundo rural, suas atividades produtivas, suas crenças, sua sociabilidade e sua cultura são caracterizados como arcaicos, atrasados e, obviamente excluídos do currículo”.

O currículo escolar é visível nos Planos de Estudos que trazem a relação linear de objetivos, conteúdos e metodologia a ser desenvolvida na escola durante o período letivo.

Os Planos de Estudos são específicos para o ano e turma por definir o programa a ser trabalhado ao longo do ano e nível, como trata o Parecer 545, do CEED-RS:¹⁴

(...) os Planos de Estudos devem expressar em seus objetivos a amplitude e profundidade com que serão desenvolvidos cada um dos componentes curriculares, por meio de ementa, programa, plano didático-pedagógico ou outra forma de apresentação. O conjunto dos componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento devem guardar relações significativas entre si sendo a carga horária destes componentes distribuída de forma semanal, mensal, bimestral, anual, global ou outra, sempre de acordo com a forma peculiar de organização das escolas (2015, p.35).

Observa-se uma forte tensão de regulação social e a escola se vê numa grande camuflagem que lhe concede, através de programas regulatórios, certa emancipação e autonomia. Com base em Boaventura Santos (2000) é vital a ruptura do paradigma dominante regulador que engessa e coíbe atitudes libertadoras.

Para tanto, se faz necessário uma mudança radical de atitudes no seio da escola. A ruptura que se espera vem, segundo o referido autor, pela transição paradigmática que vise à solidariedade na forma de trabalhar com o conhecimento. O conhecimento precisa ser construído coletivamente ao mesmo tempo em que é visto como plural e não de um único detentor, no caso o educador.

No entanto, o que se vê é o controle perverso através da constituição linear de Planos de Estudos iguais a todas as escolas da sede, organizado pelos docentes em encontros de formação na Secretaria de Educação, desrespeitando os contextos que estas estão inclusas, como as escolas do campo.

Neste contexto recorre-se a Paro (2016, p.111):

Só por uma coincidência assombrosa os mesmos conteúdos e métodos poderiam servir a grupos sociais tão heterogêneos em suas características e interesses (...). Por isso há um caminho enorme a percorrer para refazer

¹⁴ Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre a imensa gama de elementos culturais acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários a formação necessária quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, **lutando para superar as injustiças de que são vítimas** (grifo nosso).

O currículo escolar expresso nos Planos de Estudos da escola do campo deve contemplar os interesses e anseios dos estudantes, valorizar seus saberes e cultura, como afirma Veiga (1991, p. 82):

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Pensar uma educação que procure fazer com que as pessoas com ela envolvidas conscientizem-se de seus direitos e participem coletivamente das decisões a serem tomadas para enfrentar os imprevistos da vida seria o que Freire (1978, p.70) traduziu dizendo “Não basta saber ler mecanicamente que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Não só as famílias que vivem no campo, mas todas as classes populares reivindicam hoje, escolas públicas de qualidade em suas comunidades. No entanto, não apenas a extensão da escola burocrática do estado; querem trazer à pauta a função social dessa escola, colocando em questão os seus conteúdos, sua metodologia e a sua gestão.

É preciso continuar na luta para que ações que viabilizem um currículo específico aos sujeitos que vivem no campo sejam efetivadas, configurando um sentido maior à aprendizagem, razão maior da escola. Percebe-se que está nos Planos de Estudos a possibilidade de provocar transformações no currículo.

Por analogia, os Planos de Estudos, seriam as sementes que, caindo em terra fértil, cultivada e preparada, ou seja, no currículo, dariam um bom plantio - a educação - que anseia por bons frutos.

Quanto aos frutos para uma boa educação, serão discutidos neste relatório crítico-reflexivo, dando ênfase aos sujeitos e às relações pedagógicas que a escola trava cotidianamente, porém sem furtar-se de discutir os mecanismos de dominação

e/ou resistência, de opressão e/ou liberdade que são facilitadores e/ou dificultadores da implantação de um Projeto Político Pedagógico que contemple a todos e todas de forma justa e humana.

7 FERRAMENTAS DO PLANTIO

Entendendo que a questão metodológica que perpassa uma pesquisa inclui apontar as ferramentas de abordagem aplicadas, este capítulo trata dos meios utilizados na pesquisa realizada. Neste caso, sendo o campo o teor manifesto na temática estudada, as ferramentas de plantio são tratadas como o processo metodológico utilizado na trama da construção desta pesquisa.

A fortiori o campo remete à semeadura/ plantio, cultivo, cuidado, preparo e colheita. Por consequência, estes termos são introduzidos no corpo do texto buscando a aproximação direta com a teoria/prática, ao mesmo tempo em que valorizam a linguagem campesina.

Para a construção da pesquisa levou-se em conta os “obstáculos epistemológicos” (Santos, 2000) que emergem da comunidade escolar. Para tal, o arcabouço metodológico contemplou a Pesquisa-Ação, alicerçado na concepção de Thiollent (1985, p. 14) que define:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Ao considerar a Pesquisa-Ação como abordagem metodológica o pesquisador subjaz a importância depositada na coletividade, frisando seu compromisso fiel à participação e envolvimento ativo dos sujeitos, conforme a compreensão de Costa (2002, p. 98-99):

o objetivo parece ser o de uma ação coletiva e colaborativa que estimule estudantes e profissionais a se aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática com vistas ao seu fortalecimento (empowerment) e emancipação.

Trabalhar com a Pesquisa-Ação na escola é um desafio enorme. Segundo Costa (1991, p.50) a proposta da referida pesquisa buscou “produzir conhecimento não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la”, pois conforme assegura Thiollent (2011, p.85) “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas”.

A participação dos sujeitos precisou ser conquistada pela pesquisadora que vê neste ato (participar) o meio mais eficiente de ressignificar a práxis docente, uma vez que os profissionais da escola, cansados da desvalorização profissional, demonstram certa resistência à formação continuada.

Para tanto, se fez necessário, conforme André (1995, p.33), a organização de “um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”.

Com a necessidade de construir estratégias e definir o plano de ação, proposto por André (1995), foi imprescindível a apreensão da realidade. Para tal configuração, o diário de campo mostrou-se de suma importância na fase exploratória que pretendeu perceber arraçoado conhecimento dos reais problemas da comunidade escolar, pois segundo Lewgoy e Arruda (2004, p.123-124):

[...] O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...].

Um dos instrumentos para a coleta de dados baseou-se na análise documental proposta por Lüdke e André (1986, p. 38), que argumenta ser “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A análise documental aplicada realizou estudo minucioso de documentos oficiais da escola como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Planos de Estudo, observação das ações construídas em cada encontro, bem como um questionário aberto (Apêndice A) apresentado aos docentes com o propósito de levantamento de dados.

Marconi & Lakatos (1999, p.100) afirma ser “o questionário um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que podem ser respondidas, por escrito”. O questionário teve questões abertas que para Gil (2014, p.121) “são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”.

Gil (1999, p. 128) define ainda ser o questionário:

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Outra forma para a coleta de dados considerou a observação direta (BRANDÃO, 1987) com o propósito de registro sistemático de situações que viessem ao encontro de resultados à análise que se pretende.

Seguindo a lógica de cunho qualitativo que a Pesquisa-Ação se aplica e que tem como uma de suas finalidades engendrar a transformação na realidade, (FREIRE, 1996), a técnica de observação participante se deu, sistematicamente, visando a detectar se os problemas levantados suscitam resposta a curto, médio ou longo prazo.

7.1 SEMEADURA

A proposta da intervenção propôs trabalhar com todos os professores e as professoras regentes de classe em exercício na escola, desde os anos iniciais aos anos finais, de todas as áreas do conhecimento, sem exclusão, incluindo a Supervisão Escolar, a Orientação Educacional e a Direção.

A priori ficaram excluídos os funcionários/as da escola que trabalham em setores como biblioteca, coordenação de turno, limpeza, merenda, guarda escolar e secretaria, bem como os estagiários, pois a pesquisa enfoca os Planos de Estudos, bem como o planejamento de sala de aula especificamente, atingindo como público alvo os regentes de classe e a equipe direta administrativo-pedagógica.

O convite a ser agente da pesquisa foi feito em reunião pedagógica, denominada Parada Pedagógica, após retorno às atividades escolares ao final de abril, pois uma cirurgia na patela depois de queda na própria escola afastou a pesquisadora dos primeiros meses do ano letivo de 2017.

A proposta de encontros para estudar os Planos de Estudos da escola, com foco maior nas situações limites que encontram o planejamento e o currículo da educação do campo para a efetivação de prática emancipatória dos sujeitos foi apresentada nesta mesma reunião que marcou o retorno da pesquisadora à escola como orientadora educacional e não mais como coordenadora pedagógica como

atuou no ano anterior, a título precário, por meio de convocação por necessidade na escola.

No início do ano letivo de 2017 houve, conforme sugestão desta pesquisadora no final do ano de 2016, um momento solene de entrega de documentos oficiais da escola, construídos e homologados pela mantenedora ao longo do ano de 2016 e que vige desde 2017.

Cada segmento representado recebeu cópia encadernada do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. A prática decorre da certeza de que, não basta a participação do coletivo na construção dos documentos que versam sobre a escola, pois para serem efetivados precisam ser observados, lidos e conhecidos por todos os que trabalham no ambiente escolar (VEIGA, 1996).

Os/as professores/as já receberam cópia dos documentos assim que homologados pela mantenedora, ainda em 2016, em reunião sistemática prevista no Calendário Escolar. Entretanto, um professor foi escolhido para receber formalmente os documentos, bem como um servidor representando os demais funcionários da escola por setor. Sendo assim, a direção, a coordenação pedagógica, a secretaria, a coordenação de turno, a cozinha, o serviço de manutenção e o Círculo de Pais e Mestres (CPM) também tiveram um profissional designado por seus pares para receber os documentos solenemente. Os estudantes receberam a documentação em atividade específica designada ao corpo estudantil durante os primeiros dias do ano letivo de 2017.

A intenção de entrega oficial destes documentos foi ato simbólico que significa dizer da necessidade, tanto da Proposta Político Pedagógica, como das leis que regem a escola, previstas no Regimento Escolar, serem conhecidas por todos e efetivadas, afirmando a ideia de conhecer para mudar.

Na referida Jornada Pedagógica, a primeira das três anuais da escola, realizada no mês de abril, foi apresentada a proposta do projeto de intervenção aos colegas, explanando sobre o seu conteúdo.

Na oportunidade foi exposto acerca da exigência de ser um projeto referente ao mestrado realizado pela pesquisadora e também foi esclarecida a diferença de Mestrado Acadêmico para o Mestrado Profissional, segundo o que expressa a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC).

Houve necessidade de pontuar que, conforme confirmação prévia da mantenedora, aos participantes do projeto seria fornecida certificação de 40 horas, atestado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, pois os encontros ocorreriam em horários extras à carga horária que os/as professores/as têm na escola, viabilizando, desta forma, a certificação da presença.

Dando continuidade ao processo de articular o projeto de intervenção na escola foi realizado levantamento prévio dos interessados em participar do projeto, através de abordagem individual (Apêndice D).

A realização do levantamento julgou-se necessário e importante devido à grande dificuldade percebida nos colegas em participar de encontros e reuniões para estudo, pois há uma taxa considerável de ausência em atividades formativas na escola e na SEMED, bem como falas que mostram a exaustão que os/as professores/as têm de momentos de estudo e leitura.

7.1.1 Os semeadores

Como já destacado anteriormente, houve, mesmo com a proposta de certificação de 40 horas a quem participasse, no mínimo de 75% dos encontros, pouquíssima adesão ao projeto de intervenção. Da espera em contar com um grupo de, ao menos, 15 (quinze) participantes, o grupo resumiu-se a 5 (cinco) educadores/as.

Enfim, questiono se não reside na acomodação, na refuta de formação profissional os impasses pelos quais a educação passa? Como resgatar consciências educativas por parte dos educadores? Até mesmo a gestão da escola eximiu-se da participação de pensar a escola, **a sua escola**. Das duas coordenadoras pedagógicas, uma participou efetivamente do estudo enquanto outra declarou não gostar de ler e estudar, que deseja mesmo é ficar em casa e cuidar da neta.

Evidente que este não é um consenso e não é adequado generalizar as razões desta recusa do grupo docente à formação continuada. No entanto, é muito importante compreender o porquê desta atitude, questionar e tentar descobrir o/os ponto/s que permitiram chegar a este patamar. Algumas ideias dessa situação tão emblemática no campo educacional são encontradas nas palavras do Educador Minasi (2008, p. 41- 42):

Os problemas de formação profissional, pensamos nós, não são exclusivos de trabalhadores da educação, mas há muito tempo essa formação é portadora de desencontros e de tensões a que se acrescentaram, nas últimas décadas, as transformações das instituições escolares, a despolitização da profissão de professor, a desvalorização de seus profissionais pela contenta salarial, as disciplinas desconectadas entre si e com a realidade e os conteúdos despolitizados, o distanciamento entre a teoria e a prática, o livro didático como instrumento único de trabalho, as condições de trabalho inadequadas, a ausência de reflexão sobre a prática pedagógica, a inabilidade para lidar com crianças destituídas de socialização primária, as dificuldades de domínio de conteúdo, as metodologias inapropriadas às vivências dos alunos, os estágios duvidosos e o processo de avaliação seletiva e classificatória constituem deficiências encontradas em diversas e diferentes pesquisas de fundo educacional realizadas no Brasil nos últimos anos.

Todavia, este é um debate para outro projeto de pesquisa. Aqui, procura-se deter no estudo em questão: a escola do campo, seu planejamento e as situações-limite que inviabilizam a construção da emancipação dos sujeitos.

Parafrazeando Rubem Alves (1999), a escola é o jardim e os educadores jardineiros a cuidar das flores, da terra, das borboletas, da vida. Pensando neste grande jardim, definiu-se, preservando o nome dos sujeitos da pesquisa, nominá-los com ideias de jardim/jardinagem.

O grupo assim se constituiu: uma coordenadora pedagógica, um educador dos anos finais, duas educadoras dos anos iniciais e uma educadora que no momento está na substituição na escola, conforme mostra a Tabela 9, logo a seguir:

Tabela 9 – Sujeitos da Pesquisa

Nome	Idade	Formação	Tempo atuação	Função na Escola
Raiz	61	Magistério; Pedagogia – Supervisão Escolar	34 anos	Coordenadora Pedagógica
Broto	29	História	8 anos	Educador Anos Finais
Folha	54	Magistério – Matemática	30 anos	Educadora Anos Iniciais
Seiva	53	Magistério – Pedagogia – Supervisão Escolar	31 anos	Educadora Anos Iniciais
Terra	41	Magistério – Pedagogia – Anos Iniciais	16 anos	Educadora Anos Iniciais

Mesmo exíguo, o grupo foi bastante grande ao apontar com lucidez as possibilidades/limites/expectativas da escola que, estando no campo, parece estar desconectada de seu entorno. No decorrer do trabalho são apresentadas falas dos sujeitos participantes da pesquisa que esboçam seu olhar para a temática levantada.

7.1.2 Detalhando a sementeira

O termo “dodiscente” é definido por Freire (1996, p. 15): “A ‘dodiscência’ - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico”. Assim, pode-se compreendê-lo como essencial para embasar o ato de ensinar e aprender como habilidades indissociáveis nas relações humanas. Para Freire (1996, p. 15):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Então, respaldando-se em Freire (1999) intitulam-se “Diálogos Dodiscentes” as sessões de estudo que ajudariam a aprofundar as questões do currículo que constitui os Planos de Estudos da escola em questão.

A proposta previa que os “Diálogos Dodiscentes” aconteceriam quinzenalmente ou conforme combinação do grupo de estudos após constituição. Cada encontro tinha, tipicamente, quatro momentos marcantes.

O primeiro momento denominado de Mística, técnica sensibilizadora desenvolvida em atividades do MST – pelo poeta, escritor e dirigente do referido movimento Bogo (2001), afirma ter a mística “o poder de desenvolver dentro das pessoas, motivações que elevam a qualidade humana e impulsiona para a ação”. A Mística que iniciaria cada encontro propiciaria a sensibilização, a acolhida ao tema proposto para a pauta do dia, conforme esclarece Caldart (1999, p. 135):

Do ponto de vista da formação dos sem-terra a reflexão sobre o sentido de vivenciar a mística no e do Movimento pode ser centrada em alguns dos aspectos identificados no processo de seu cultivo. Um deles é a relação

entre a mística e a formação dos valores humanos que sustentam a escolha de continuar na luta. A raiz do sentimento, que é simbolizado e cultivado na mística, está nos valores que sustentam uma determinada concepção de humanidade, exatamente a que justifica certas opções históricas que o MST vem fazendo ao longo de sua trajetória. (...) Em outras palavras, **a mística realiza uma espécie de ritual de acolhida**, através do qual as pessoas passam a sentir-se parte do Movimento mesmo sem ainda conhecê-lo com mais profundidade. Exatamente como e porque isto acontece, faz parte do mistério, mas o MST sabe da importância dessa dimensão e, por isto, tornou-a uma prática internacional nas suas atividades de formação. (grifo nosso).

A Mística é um momento de intersecção dos sujeitos do grupo, sendo capaz de, segundo Boff (1993, p.35) “despertar as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades”. Cada encontro traria uma forma de Mística que poderia ser uma dinâmica de grupo, música, vídeo, análise de fotografias, obras de arte, dentre outros. Sempre conectada ao assunto do dia, a Mística como declara Caldart (1999, p.134):

também evoca a materialização (geralmente simbólica) neste sentimento na beleza da ambientação dos encontros, nas celebrações, na animação proporcionada pelo canto, pela poesia, pela dança, pelas encenações de vivências que devem ser perpetuadas na memória, pelos gestos fortes, pelas homenagens solenes que se prestam a combatentes do povo. Lembram os símbolos do Movimento, seus instrumentos de trabalho e de resistência, seus gritos de ordem, sua agitação, sua arte.

A Mística foi escolhida para dar início aos encontros porque conforme Freire (1993, p.61) “É preciso uma decisão consciente, muita mística, muita garra, para estabelecer uma Pedagogia de Direito numa Sociedade de conflitos, onde só na luta se espera com esperança” (FREIRE, 1993, p.61).

A problematização foi o segundo momento do “Diálogo Dodiscente”, vindo logo a seguir da mística. Inspirada em Paulo Freire, a pesquisadora paranaense Neusi Aparecida Navas Berbel tem desenvolvido estudos com sustentação na Metodologia da Problematização a universitários. No entanto, é possível configurar tal proposta à Educação Básica, sem prejuízo algum.

Baseada em Freire e no Método do Arco de Charles Maguerez (1966), a Metodologia da Problematização, denominação usada por Berdel, aqui utilizada como técnica, tem o intuito de proporcionar momentos de reflexão crítica da

realidade com vistas à transformação. “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 67).

Para a problematização foram levantadas questões coerentes com a pauta do dia, preparando para o próximo passo que é o Aprofundamento Teórico ou Teorização, referendado por Berbel (1996) inspirada no Método do Arco do francês Charles Maguerez (Anexo A).

O terceiro espaço denominado Teorização, para a autora supracitada, é aquele momento de estudo, de leitura, de debruçar-se sobre teorias capazes de mudar conceitos e vislumbrar novas possibilidades.

Na Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 15) trata do ato de teorizar como rigorosidade metódica:

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada de ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

Na prática pedagógica há a necessidade de se estudar, pesquisar a fim de abrir horizontes e, desta forma pensar diferentes conceitos. Não é possível mudança de postura se não houver teorização. Freire (1996, p.16) assim define:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem 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 e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Textos que remeteram a desmistificar a educação do campo como escola rural, pretendendo a transição paradigmática (SANTOS, 2000) da ideologia dominante que passa a ideia de que a escola rural tem o mesmo viés paradigmático da escola do campo, transcorrendo, simplesmente, numa terminologia conduziram a aplicabilidade deste trabalho de intervenção.

Outros leituras que viabilizaram a discussão das práticas pedagógicas e a contextualização do meio em que o sujeito está inserido no currículo escolar também

foram selecionados para aprofundamento teórico, bem como aqueles que remetem à reflexão curricular numa perspectiva emancipatória dos sentidos humanos.

A quarta e última etapa de cada encontro foi o Plano de Ação, ou Ação propriamente dita.

Nesta fase os participantes buscariam pensar atividades ou práticas que remetesse ao agir diferente do que até aquele momento estava sendo realizado, através de questões que encaminhassem ao pensar pedagógico de forma consciente e crítica.

Seria a hora de reconhecer a necessidade de mudança, mesmo que elas fossem pequenas e simples, mas que tivessem a força do coletivo como mola propulsora da necessidade de mudar.

Usando da Pedagogia da Problematização inspirada na teoria de Paulo Freire (1997a) da Ação-Reflexão-Ação e na Metodologia da Problematização, proposta por Berbel (1996), foi propiciado um momento para delimitar práticas que permitissem agir diferente, mudar as estratégias, enfim, pensar maneiras de ações pertinentes ao contexto, pois para Freire (1996, p.30) “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Seguindo os passos supracitados aconteceram os oito Diálogos Dodiscentes que totalizaram 32 horas.

Conforme indicado no projeto enviado à mantenedora de que o certificado seria de 40 horas é importante salientar que as oito horas que restaram para completar as 32 horas presenciais foram computadas através de atividades encaminhadas para o participante realizar fora dos dias estabelecidos para os Diálogos, segundo organização contida neste trabalho.

Importante ressaltar que era lançado o assunto para o próximo encontro favorecendo que os envolvidos pudessem fazer uma leitura prévia, possibilitando, assim, um conhecimento acerca do tema a ser discutido. A intenção visava à fluidez maior de ideias.

7.2 AVALIANDO A SEMEADURA

Com o propósito de identificar conhecimento prévio dos sujeitos participantes da pesquisa acerca da proposta apresentada, a observação direta foi utilizada para coleta de dados, conforme sugere Triviños (1987).

A proposta trabalhada com o grupo docente teve como força motriz a garantia do diálogo. A dialogicidade representa a garantia de mudança, a possibilidade de, ao ouvir e ser ouvido, a consciência de que, segundo Freire (2003, p.92) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão”.

A participação dos envolvidos foi observada durante as atividades de discussão e foram realizadas gravações de voz com o devido consentimento destes, possibilitando desta maneira a aquisição de material suficiente para a análise e interpretação dos dados.

A análise de conteúdos, por ser recorrente às pesquisas qualitativas educacionais, foi a técnica utilizada para decompor os dados, buscando relações entre as partes destacadas (MINAYO, 2010).

O método de análise de conteúdo, segundo Oliveira (2008, p. 570) permite ao pesquisador:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Para Barbier (2007, p. 145-146.):

uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo (...) uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve. Ela incomoda os poderes estabelecidos.

Não houve, com a pesquisa, o intuito definitivo de resolver o problema detectado na apreensão da realidade, mas levantar uma discussão das práticas entre os educadores partícipes do projeto, bem como criar um espaço-tempo para que se vislumbassem as práticas da escola como um todo.

Em tal grau, não se chegará ao fim do problema inicial, como sugere Barbier (2007) e sim propor aos participantes que sejam a mola propulsora como agentes de intervenção na resolução da questão posta, vindo a fomentar nos demais colegas mecanismos que possibilitem a reorganização do currículo escolar descrito nos Planos de Estudos.

Ao final de cada “Diálogo Dodiscente” foi proporcionado espaço para autoavaliação (APÊNDICE B) e avaliação da intervenção (APÊNDICE C) que serviu de base para as considerações finais deste relatório, bem como os demais registros elaborados durante a problematização e o plano de ação dos referidos encontros.

8 ANALISANDO O PLANTIO

A Organização Mundial da Saúde – OMS, dentro da Terapia Ocupacional, e alguns estudos indicam que destinar tempo para cuidar de um jardim, planejar uma pequena horta, mexer com a terra favorece aos sujeitos ação terapêutica a alguns males da alma, pois o contato com as plantas alivia tensões e eleva a autoestima.

Vincular esta pesquisa às técnicas de plantio aproxima-se da teoria freireana que remete ao cuidado com a vida em toda a sua plenitude, pois Freire defendia a educação como forma de humanização e de zelo pela vida. Nada mais humano há que semear, cuidar a vida em desenvolvimento.

Ao final dos oito “Diálogos Dodiscentes” que caracterizam o processo de sementeira, foram levantadas as categorias sob a ótica da análise de conteúdo. Tais categorias são discutidas neste capítulo e estão cognominadas: conhecer o terreno e pensar o espaço; preparar a terra; identificar e separar as ferramentas, praticar a sementeira, cultivar o plantio e anunciar a colheita.

8.1 CONHECER O TERRENO E PENSAR O ESPAÇO

Os dois primeiros Diálogos Dodiscentes deram conta de deixar fluir no grupo o reconhecimento da realidade trabalhada e a importância de um trabalho que faça um “*link*” com a comunidade. Um trabalho que tenha como eixo principal a realidade em que os estudantes vivem como forma, não só de tornar interessante a aprendizagem, como trazer pra dentro da sala de aula problemas vivenciados pela comunidade para serem discutidos coletivamente.

A primeira Mística, no 1º Diálogo Dodiscente levou o grupo a refletir a letra da música de Zé Ramalho, composta na década de 1970, período ditatorial no Brasil, Admirável Gado Novo. A supradita poesia faz uma crítica à massificação que vivia-se (ou se vive?) à época, sob o domínio de uma política de recessão, de controle e opressão. A problematização pretendeu instigar o grupo a pensar se as denúncias feitas por Zé Ramalho na referida música refletia os sujeitos da escola pesquisada e como o planejamento podia ir à contramão do contexto da poesia.

No Diálogo Dodiscente seguinte à Mística foi apresentado o vídeo Vida Maria, cuja abordagem compunha a história de uma menina que precisava deixar de sonhar com a escola para ajudar os pais em casa, reproduzindo a vida de sua

genitora. Neste encontro o problema discutido pretendia fazer um paralelo sobre a realidade presente no curta-metragem e a realidade vivenciada pelas crianças e jovens da escola, tentando descobrir prováveis semelhanças/diferenças.

O grupo relatava, durante o debate, o quanto a escola ainda tinha dificuldade de reconhecer as reais condições de vida de seus estudantes, sendo um ponto bastante debatido e afluído na maioria dos Diálogos realizados, como se percebe na fala da Educadora Raiz (06/09/2017): *“Não conhecem a realidade daquelas crianças. Eu fico impressionada. Não sabem o que passam aquelas crianças”*.

Paulo Freire (1996) traz bem presente em suas obras a necessidade da apreensão da realidade como forma de resgatar e aproximar a escola da família, tornando o processo educativo prazeroso e alegre ao mesmo tempo em que viabiliza ao educando o reconhecimento de sua realidade, com vistas a transformá-la, ao invés de adaptar-se às condições postas pela sociedade:

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade e um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas (p.76).

Conhecer o terreno que se pretende lançar a semente é de suma importância no processo de plantio, pois há que saber que tipo de terra se tem, quais espaços são férteis, que tipo de semente escolher àquele solo e, se possível, providenciar métodos e técnicas para torná-lo fértil e acessível ao plantio.

Ao planejar os Diálogos Dodiscentes esteve presente o cuidado de ir com cautela em questões que se sabe delicadas no interior da escola, como por exemplo, o reconhecimento da apreensão da realidade vivenciada como garantia de um trabalho envolvente e significativo.

Existe uma lógica perturbadora do ambiente pedagógico quando se aborda a questão de conhecer o espaço que o estudante vive, saber de sua realidade. Não significa conhecer para focar ou para discriminar, ainda mais, o sujeito. Não, muito pelo contrário. É importante conhecer para respeitar, para compreender, para reconhecer as dificuldades que se apresentam a esses sujeitos e trabalhar a realidade com vistas a transformá-la.

Lógica esta que afasta o educador de seu estudante, que diz nas entrelinhas, mesmo que muitos não reconheçam como verdade, de que ir a uma residência na

comunidade é degradante ao educador. Onde se viu eu lá na casa deles? A educadora Raiz fez a análise sobre a necessidade de conhecer o terreno para se trabalhar:

Eu às vezes como supervisora fico me perguntando... Quando eu estava na Secretaria eu nunca me dei conta de um monte de coisa que agora eu penso. Eu estava lá e tinha que ter melhorado. Eu como supervisora acho que tenho que sensibilizar os professores. Tem alguns que não conhecem a realidade, que há tantos anos trabalham e não conhecem a realidade dos nossos alunos. Acho que é isso que eu tenho me questionado e tenho que fazer isso, uma forma que eles possam conhecer a realidade mesmo das crianças. Não to dizendo vocês do currículo, mas eu vejo que muitas coisas e realidades não são conhecidas (28/09/2017).

A questão foi bastante problematizada e até sugestões surgiram para a questão posta, como relata a Educadora Folha (23/11/2017): *“Interessante seria fazer aquelas visitas, passar o dia numa lavoura, um dia numa fazenda”* quando se discutiu levar a escola a outros espaços, sair de dentro da sala de aula, abrir-se para a comunidade.

O Educador Broto (06/09/2017) salientou: *“Claro que não é todos que têm a mesma realidade. Esses casos são os mais complicados. Mesmo se eles tivessem bem dormidos e bem alimentados, imaginem a viagem com todo aquele brete lá. Só a viagem já é horrível”*. Ele enfatiza que há uma pluralidade de realidades e o quanto isso afirma a desumanização dessa realidade, quando se criam escolas longes das comunidades das crianças e adolescentes. O quanto é cruel fazer educação num país em que os princípios se invertem e a pessoa humana pouco valor agrega na sociedade.

Para se realizar um trabalho voltado aos sujeitos há que se ater na realidade que os estudantes vivem. Há que se qualificar a prática. Planejar não é tarefa fácil ao educador responsável e conhecedor de suas responsabilidades, como explica a Educadora Seiva:

*Têm aqueles três temas: investigação, tematização e problematização. Temos que começar pela **investigação**. Ver o que eles querem realmente aprender pra depois começar a fazer o nosso planejamento em cima daquilo. Através do cotidiano ali, falou também. Organizar o pensamento da sociedade onde eles vivem. Sempre respeitando o ser humano (08/11/2017). (grifo meu).*

A abordagem da educadora trata do texto sobre apreensão da realidade, de Paulo Freire (1999) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Para Freire (1999), investigar é inerente à ação educativa. O educador antes de planejar precisa fazer um reconhecimento prévio do que o educando conhece, partir do que lhe é familiar, próximo para, compreendendo seu entorno, entender o amplo. É um constituir-se primeiro. Uma vez feita uma análise de quem eu sou, por que o sou, o que me constitui e por que me constitui assim, facilita a minha visão de mundo sobre as coisas e as pessoas.

Não é possível precisar, exatamente, o quanto os Diálogos Dodiscentes representaram no coletivo acerca da apreensão da realidade. No entanto a fala do Educador Broto (30/08/2017) afirmando a necessidade de “*trabalhar com a comunidade, trazer pessoas da comunidade pra conversar com os alunos*” reacende a esperança utópica de que uma semente foi lançada: há que se conhecer o terreno e pensar o espaço.

8.2 PREPARAR A TERRA

Muito se discute, no núcleo escolar ou em seminários pedagógicos, sobre a relevância de se conhecer a realidade em que a escola está inserida para se fazer um trabalho significativo e de relevância social àquela comunidade.

Entretanto, alguns educadores não têm a compreensão exata do que Freire discorria acerca da realidade e partir dela para se iniciar o trabalho pedagógico. Por isso, ainda, é um debate que se faz urgente na educação brasileira. Para muitos educadores o entendimento é de que, se ficar no estudo da realidade há o empobrecimento do trabalho escolar.

A priori, se faz necessário definir o que representa a apreensão da realidade proposta por Freire e qual a importância dela ser o pontapé inicial da prática pedagógica.

Na percepção freireana a realidade em que o estudante vive deve ser o ponto inicial do trabalho do educador. Contudo, não há necessidade de ficar restrito exclusivamente a ela, pois ela serve de ponto de partida ao trabalho, do micro para o macro, ou seja, parte do seu contorno para entender o todo. Iniciar pelas vivências/experiências do educando por ser o mais palpável, o sólido, o objeto do

conhecimento que a criança e o adolescente estão encharcados, imbuídos, tornando a aprendizagem significativa.

O educador Broto explana acerca da importância de estudar a realidade:

Muitos dos nossos alunos param de estudar no Ensino Médio ou se formam agora no 9º ano e param de estudar pra ir trabalhar. A questão imediata do salário pesa mais do que ir ao colégio. Ainda mais pra quem já perdeu alguns anos... Pra que continuar indo no colégio? Aquela aula que não tem a ver com a realidade deles, é fora do mundo deles (06/09/2017).

Este educador recebe eco da colega, Raiz, que se refere ao trabalho desenvolvido no âmbito escolar descontextualizado das experiências/vivências dos sujeitos:

O que a escola proporciona não está de acordo com que o aluno precisa. Ele não consegue fazer uma relação com o que ele vive. Ele se pergunta qual a importância de ter aprendido aquele conhecimento. Ele se pergunta "O que vai mudar na minha vida ter aprendido isso"? (06/09/2017).

Ao realizar o levantamento dos saberes dos estudantes, o educador está conhecendo o terreno, identificando o que há neste espaço que precisa ser tratado, problematizado, (re)significado, trazendo, para o centro do debate temas possíveis de serem desvelados pelos estudantes. Isto possibilita a participação efetiva, autônoma e interessada dos meninos e das meninas, dos jovens e adultos no debate do tema abordado, pois quando se conhece o que se discute é possível debater, rebater, afirmar, propor e denunciar.

Entretanto, não é exatamente o que ocorre neste espaço educativo pesquisado, conforme relata uma educadora ao ser questionada sobre como foi elaborado o Plano de Estudos de sua área, componente curricular ou ano em que trabalha (Apêndice A): *"Foi elaborado pela mantenedora juntamente com os professores de cada nível, porém o que ficou decidido que toda a rede iria seguir o modelo de uma escola que pra eles seria o ideal"*.

Nesta perspectiva Freire (2003, p. 97) manifesta:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre

professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

De certa maneira é o que foi feito com as escolas do campo do município, transferir um plano que se julgava merecedor de ser multiplicado a outras escolas. Os organizadores disseram nas entrelinhas “Este está muito bom e deve ser aplicado! A vocês negamos o direito de fazê-lo porque não tem tal competência para tal”. E a escola calou-se, refutou a sua participação. Pagam o preço por ter, simploriamente, aceitado o estigma de incapacidade.

Em seguida, neste mesmo questionário (Apêndice A) outra colega considerou que a sua participação na elaboração dos Planos de Estudos “foi juntamente com os professores do ano em que atuava na época” e que “*não fizemos muita coisa, pois já tinham decidido que iríamos seguir o da escola ‘modelo’ que estava dando certo*”.

Ao mesmo tempo em que a maioria dos pesquisados responde (Apêndice A) que a população do campo não se encontra inserida nos Planos de Estudos da escola, uma educadora confirma não haver “*um embasamento teórico que valorize os saberes socioculturais dos moradores do campo*”. Também não há, segundo os respondentes do questionário, mudanças visíveis no planejamento da escola direcionando à cultura da população do campo.

Ao tergiversar a realidade, a escola abre mão de seu papel e da ação fundamental que é motivar, encantar e aproximar o educando do ato da busca incessante de apropriar-se de seu mundo, achando sentido na leitura/estudo como forma de transformação social.

8.3 IDENTIFICAR E SELECIONAR AS SEMENTES

O ato de escolha e seleção das sementes deixa nítida a intenção do que se pretende colher. Há até um ditado que diz que *quem planta vento colhe tempestades*, ou melhor, ainda, não se planta batata esperando colher cebolas.

Quais sementes a escola precisa selecionar para plantar? Ao selecioná-las o que é importante? Onde ir buscar tais informações? O que representa as sementes no campo educativo?

Debater o papel da escola e qual o compromisso dela com seus sujeitos, precede a escolha das sementes. Há que se refletir, anterior ao que se quer plantar,

para que se quer plantar, como plantar e o que se quer colher. A educadora Seiva, ao ser confrontada sobre a questão, suspirou ao proferir:

*Este compromisso é **um compromisso**. Isso é meio complicado porque nós temos a obrigação de despertar eles para o mundo, para as coisas. E às vezes, nem sempre a gente consegue. Nesta escrita de vida deles mesmo, eles não falaram e nem pensam em futuro ainda, eles só estão vivendo a vidinha deles no momento. Por isso vou retomar isso com eles, provocar essa discussão, fazê-los pensar no futuro. Porque eu acho que o nosso compromisso maior com eles é esse: criar neles a consciência de que tem que ir avançando (grifo meu, devido à expressão de voz da educadora). (28/09/2017).*

Outra colega, Raiz, opinou:

*Eu penso que o nosso compromisso maior, além do conhecimento claro, é esse de eles terem desejo de ser, de querer melhorar. Às vezes o conteúdo nem é tão significativo quanto aquele desejo de melhorar na vida, **melhorar!** (grifo meu, devido à expressão de voz da educadora) (28/09/2017)*

O compromisso da escola com as sementes, num sentido metafórico, remete ao pensamento do agricultor com sua plantação. Para colher grãos saudáveis, maturados ele precisa se preocupar com a temperatura, a seca, a chuva em excesso, o cuidado com o broto, com as pragas, as técnicas utilizadas e o manejo do solo.

No âmbito escolar todo esse zelo com as sementes também é essencial. Refletir o papel social da escola, da vida de seus sujeitos é tarefa primeira na busca de uma educação comprometida com as causas sociais.

No 4º “Diálogo Dodiscente” entra-se no eixo específico que se propõe a pesquisa, ou seja, debruça-se maior parte dos estudos sobre a educação do campo. Os educadores foram instigados a pensar o seu local de trabalho, a sua prática e os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Este processo teve início com a poesia de Gilvan dos Santos “Não vou sair do campo” e a questão lançada foi “Quais as possibilidades dos nossos jovens hoje no campo?” tendo, por unanimidade, a resposta “*Nenhuma*”.

Os educadores relataram que os jovens não têm perspectivas no/do campo, excetuando alguns que as famílias têm alguma propriedade, mesmo que pequena e que, por continuar o trabalho da família, enraízam-se no campo. Os educadores afirmaram, ainda, que há uma rotatividade humana acentuada devido à utilização da

mão de obra que está vinculada ao plantio e à colheita. Na época de plantio empregam famílias que logo são demitidas assim que terminam a plantação, mantendo pouco pessoal para o essencial na lida. Na safra, são contratadas mais famílias para a colheita e logo são descartadas igualmente, conforme o depoimento da educadora Seiva (18/10/2017), na escola desde sua fundação, há 15 anos: *“Termina a colheita muitos vão embora. Daí pegam outros pra preparar a terra. Agora está chegando gente no colégio porque estamos nessa fase de preparação da terra”*.

A educadora Terra completou seguindo este assunto:

Toda hora está saindo e entrando gente. A gente tem que estar separando a turma e fazendo trabalho diferenciado pra aqueles que chegam novos. Alguns chegam ao final do ano. Ficam só um mês e vão embora. Chegam só para a colheita (18/10/2017).

Na segunda parte deste 4º Diálogo a teorização trouxe o texto “Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas”, texto publicado na Revista Colóquio. Logo a seguir, embasados pela teoria lida, a questão posta era: “Somos uma escola do campo ou uma escola rural”? Foi unânime a resposta do grupo ao dizer que são uma escola rural que está localizada no campo.

Quanto à justificativa desta certeza, a totalidade dos sujeitos pesquisados respondeu: “Principalmente porque nossos Planos de Estudos são iguais aos das escolas da cidade”.

A educadora Raiz (18/10/2017) destacou *“Temos PPP e RE que contempla a partir de 2017 uma escola do campo. O desafio é pô-lo em prática”* e continuou relatando que, indo na contramão desses documentos, percebe *“forte a educação bancária em nosso contexto”*.

Com a intenção de familiarizar o grupo com a proposta de uma educação do/no campo o estudo viabilizou o reconhecimento do perfil da escola que têm e da escola que querem, principalmente por estar claro em seus documentos oficiais e, assim, mais tarde iniciar o pensar sobre as sementes que precisavam ser selecionadas/identificadas para esta “terra” percebida.

E a escola do campo, em que precisa se deter? Há que ser diferente das escolas urbanas? O que valorizar? Ao tratarmos, nos Diálogos Dodiscentes, sobre o objetivo do educador da escola do campo a educadora Folha expressou:

No dia a dia tu acaba aprendendo com eles. Tu não está lá só pra ensinar, mas pra aprender também. Tu tem que procurar alguma coisa que seja do interesse deles também, só que hoje em dia está tudo muito complicado. Alguma coisa que tu conseguisse chamar a atenção deles. Fazer com que eles gostem do conteúdo porque quando tu gosta tu aprende. Trazer eles pra ti, cativar porque ai eles vão aprender. Reescrever teu objetivo em função disso. Conhecer eles primeiro pra saber o que eles querem, observar e depois desenvolver (28/09/2017)

Uma escola que perceba a importância de refletir a prática (FREIRE, 1996), (re)vendo conceitos e superando velhos paradigmas. A educadora Seiva ao pensar sobre seus objetivos como educadora, declarou sua inquietude ao planejar:

*Porque quando tu vai preparar um assunto vai ver se está do conhecimento deles, então tu já começa pensando: “Será que eles sabem alguma coisa ou não?” Eu sempre parto da ideia de que eles sabem alguma coisa, **mas eles não sabem**, então tu leva bastante coisa pra que eles saibam um pouco mais porque de repente eles não sabem nada daquilo ali. Tu vai fazer uma aula questionadora só. Vocês sabem tal coisa? Não. Vocês conhecem tal coisa? Não. Guris que tal nós fazer um esquema sobre tal coisa? Ah, eu não sei nada. E ai não sai aula (28/09/2017) (grifo meu).*

A grande dificuldade que alguns educadores têm, ainda, é desprenderem-se do peixe que Durkheim vendeu em meados do século XIX. O sociólogo defendia a ideia de que a criança era uma tábula rasa e cabia aos adultos preencherem, de forma absoluta e funcionalista, os espaços vazios.

Este pensamento de que o estudante não tem conhecimento anterior à escola encontra-se obsoleto. As crianças e os jovens têm experiências extremamente significativas que trazem consigo à escola e podem contribuir diretamente para a sua aprendizagem.

Na perspectiva do pensamento progressista freireano, as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos têm uma vida anterior à escola (FREIRE, 1992) e essa vida precisa ser levada em conta no momento do planejamento, sob pena de estarmos vinculados a raízes ideológicas que não contemplam as reais necessidades dos sujeitos com quem estamos envolvidos, virando as costas para suas demandas, ao mesmo tempo em que inviabilizaria a troca de saberes entre educandos e educadores.

8.4 PRATICAR A SEMEADURA

Alguns requisitos básicos para que se proceda à sementeira é, além da semente, ter solo preparado, ambiente natural necessário e suficiente como água e luminosidade e enfim, o cuidado do jardineiro. Este cuidado, este zelo se estabelece no gosto pelo que se faz e no quanto a proposta de plantar e semear satisfaz/ interessa, bem como no conhecimento que se tem acerca do proposto.

No 5º “Diálogo Dodiscente” o grupo foi instigado, através de mística, a pensar o que o aproxima e o afasta da proposta de educação do campo. Cada um recebeu o desenho de dois pés. A solicitação era escrever dentro dos pés razões da aproximação e do afastamento da proposta de educação do campo. Num cartaz o título “EDUCAÇÃO DO CAMPO”. O participante colava o pé com a escrita do que o aproximava ao tema voltado ao título e o pé escrito com o que o afastava, virado em direção oposta ao tema apresentado.

Nesta perspectiva surgiu como concílio às ideias da educação do campo: disposição em mudar o ambiente rural, o modo de vida dos alunos, as famílias e a realidade de vida no campo. Em contrapartida surgiu como questões que afastam da proposta de educação do campo a falta de qualificação dos profissionais da escola, o Projeto Político Pedagógico, o desconhecimento das residências dos alunos, a distância da cidade, a compreensão dos movimentos sociais, o ser urbano, a lógica de trabalho aliado aos movimentos sociais, a criticidade, os Planos de Estudos que nada têm a ver com a realidade do campo e o desconhecimento real da proposta de uma educação voltada aos sujeitos do/no campo.

Para Sacristán (2000, p.97):

O novo currículo exige metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos, em esquemas de direção, avaliação e controle novos. Os professores e o conhecimento pedagógico atual não podem responder a certas exigências crescentes em terrenos muitas vezes movediços nos quais é difícil estabelecer critérios de competência profissional e esquemas de atuação que possam ser considerados válidos. Tudo isso se reflete em tensões para o professorado. A crescente responsabilidade que é atribuída a ele, como conseqüente pressão social, não tem correspondência com os meios, as condições de trabalho e sua formação.

Entretanto a escola pública brasileira adota padrões que atendem ao modelo social vigente e forte de manutenção do “status quo”¹⁵ e não é à toa que o currículo como forma de preservação da monocultura dominante traz como consequência seletividade que satisfaz a alguns grupos políticos. A sociedade capitalista define os rumos da educação que quer. Michael Apple (2013, p.71) argumenta:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Subjacente a um modelo capitalista de dominação, a escola fica a mercê de políticas que chegam mascaradas de democracia e autonomia. Os educadores se não conscientes, perspicazes e politizados, sucumbem ao formalismo estabelecido sem resistência, adotando Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares que não permitem críticas ao modelo social, tampouco libertam ou emancipam.

De pior forma, em algumas situações, os documentos oficiais da escola em alguns itens apresentam ideias que fogem à educação tradicional, no entanto a prática pedagógica persiste tradicional e facilitadora da exclusão, onde o diálogo cede lugar à opressão e a realidade vira fatalismo não desvelado no interior da escola. Perpetua-se aí o currículo oculto, expresso por Silva (2010, p. 78) como sendo “*constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes*”.

Há que se respeitar os diferentes saberes e os diferentes sujeitos, o que não se pode, conforme Gadotti (1992), em se tratando a sujeitos do campo, é:

confundir respeito à cultura local com a contemplação paternalista e benevolente do pitoresco popular, que pode estar também carregado de alienações, sem falar que simplesmente respeitar a cultura local, sem ultrapassá-la, é condenar as populações marginalizadas dos benefícios sociais a continuarem na mesma situação (p.13).

¹⁵ Status quo é uma redução da expressão latina “in statu quo ante”, que significa, literalmente, “no mesmo estado em que se encontrava antes”. Dicionário Aurélio.

No 6º “Diálogo Dodiscente” ao realizar-se um recorte minucioso do PPP e do Regimento Escolar fez-se uma leitura detalhada no que se refere à Filosofia da Instituição, à metodologia, às concepções de homem, sociedade, escola, currículo, conteúdo, educação, os Planos de Estudos e Plano de Trabalho do Professor. Questionou-se como é percebida a concretude dos referidos itens no dia-a-dia da escola.

A educadora Folha respondeu: *“Se realmente acontecesse seria o ideal. Nossa escola não é do campo. Ela está inserida no campo. Então o ideal seria se isso aqui fosse aplicado numa escola do campo. Não sei se um dia chegaremos lá”*. Os demais participantes concordaram com a colega Folha.

Nas pesquisas, teses, pensamentos e ideologias de várias obras e autores (ARROYO, 2006; CALDART, 2004; GRITTI, 2003) que abordam a educação do campo, especificamente, percebe-se um consenso no que tange à essência a esta modalidade de ensino e que não se faz diferente da raiz da educação de uma forma geral.

A educação do campo e a educação urbana se configuram em princípios humanos. Educar é humanizar, tanto no campo como na cidade. O núcleo fundante da educação é ser humana (FREIRE, 2005).

Em seguida, a próxima questão problematizadora foi “Como é possível tirar a Proposta Político Pedagógica do papel e efetivá-la?”. A educadora Seiva respondeu:

A supervisora numa reunião pediu que nós fizéssemos uma autoavaliação do que a gente precisava fazer e não está fazendo e eu acho que é isso que nós temos que fazer. Volta e meia fazer uma autoavaliação do que está no PPP que a gente não coloca em prática, independente de qualquer método que tu use. O PPP é muito bonito em termos teóricos, mas na hora de colocar em prática que é o problema porque tu pegar a realidade do aluno pra ser trabalhada é difícil. Se todos os professores trabalhassem assim seria muito bonito, mas não tem. Nunca a pessoa faz este tipo de abordagem, não faz essa investigação, não trabalha com problematização da realidade, não fazem, não adianta. O currículo não é de acordo com a realidade de cada aluno. Então pra começar, o PPP está bem longe (08/11/2017).

Evidente que a autoavaliação é deveras importante como menciona Freire (1979, p. 49):

[...] a realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo, antes de tudo, provocando uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação libertadora.

No entanto, dentro de uma perspectiva freireana de educação, autoavaliar-se, tão somente, não é o único caminho a uma prática pedagógica emancipadora/libertadora dos sujeitos.

Freire alerta (1999) para os cuidados do ensinar e aprender, elementos indissociáveis dentro do processo emancipador que, exige além da avaliação da prática, rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade e que estes não se configuram numa prática tradicional de transferência de conhecimentos simplesmente.

Continuando o debate deste 6º “Diálogo Dodiscente” o grupo foi interpelado a pensar numa proposta de escolarização por etapas ao invés de seriação e que cada etapa abordasse um eixo temático específico à realidade dos estudantes. Foi traçada uma linha imaginária onde a primeira etapa, por exemplo, trouxesse o eixo “apreensão da realidade”. A esta etapa caberia todo um trabalho para conhecer a realidade: contexto social, cultural, ida às residências, entrevistas, seminários em cima dessa temática. Na segunda etapa, a construção da identidade local e assim por diante.

Na sequência foi questionado sobre como seria vista essa proposta. Se na escola fosse elaborado um projeto deste tipo, onde o primeiro mês fosse organizado como a sugestão dada, sem caderno, onde todos se voltassem a um trabalho nestes moldes: trazer pais, falar com as famílias, realizar visitas às localidades, traçar o percurso que os estudantes fazem. A questão era saber se isso seria ganho ou perda de tempo? Seria possível fazer? Será que todos iriam querer abraçar essa ideia? Além da educadora Seiva, que rapidamente arguiu: *“Eu acho que não. Na nossa cabeça está incutido o desenvolver conteúdo.”*, houve a resposta da colega Terra:

Estão sempre dizendo que não vai dar tempo, que vai faltar trabalhar alguns conteúdos por causa do Projeto Círculo de Aprendizagem desenvolvido na escola pela coordenação pedagógica. “Eu não terminei de dar todo meu conteúdo” é só o que falam (08/11/2017).

Na verdade está esculpido como ideal uma escola que persevera como significativo a quantidade, a produção, a sobrecarga do estudante com os conteúdos do Plano de Estudos, do que firmá-lo como humano num mundo desumano. O grande desafio é fazer com que o educador entenda a fala de Freire (1996, p. 64):

Não é possível respeito aos educandos, a sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Na formação continuada e em serviço é preciso apostar numa mudança de postura da escola e do educador na forma de ver e compreender o ensino, a educação e os sujeitos envolvidos neste processo.

Semear pelo puro ato mecânico de plantar não atende às demandas sociais que a escola, em especial a do campo, precisa. Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) deixa claro, para quem de fato o entende, que a sua proposta de trabalho não é uma pedagogia “para”, e “sobre” o oprimido, no sentido de “alguém” que sabe para “alguém” que nada sabe. Freire alentava para o fato de se falar “com” o oprimido, “do” oprimido que existe em cada um. Ao se perceber oprimido, o sujeito luta pela sua libertação. Em outras palavras serve à máxima: “Nada sobre nós, sem nós”¹⁶.

8.5 CULTIVAR O PLANTIO

A mística do 7º “Diálogo Dodiscente” era encontrar em revistas velhas uma imagem que representasse o currículo escolar, apresentar aos demais e justificar a escolha, tensionando ouvir do grupo sua ideia acerca de currículo.

A educadora Folha (23/11/2017) escolheu a figura de um veleiro em alto mar e outros pequenos barcos indo na direção do veleiro. Segundo a educadora Folha a imagem representa a escola e o objetivo que todos precisam alcançar juntos; o mar representa a imensidão e o poder de escolha, focando nos objetivos. “*Pra fazer a escolha certa tem que aprender, ensinar várias coisas. Buscar o melhor sempre*”, disse a educadora.

A educadora Seiva escolheu a figura de uma mulher tapando o olho e outra de uma mulher com cabelos coloridos. Ela explanou:

O nosso aluno não é um aluno de um olho só, de uma visão só, ele tem uma visão ampla das coisas e às vezes a gente subestima, pensando que ele não tem capacidade, que ele não tem visão das coisas, que ele não tem

¹⁶ No artigo intitulado “Nada Sobre Nós Sem Nós: Da integração à inclusão”, o consultor de livros Romeu Kazumi Sassaki trata a respeito das pessoas com deficiência.

conhecimento suficiente. Escolhi esta gravura não pra gente tratar o nosso aluno como se ele tivesse apenas um olho, mas que ele tenha visão e que a gente saiba atingir ele de todas as formas. O currículo tem que ser amplo e flexível, que tenha criticidade, coisas interessantes. E aí eu escolhi essa outra figura que tem uma mulher com cabelos multi coloridos que representa que nosso currículo possa ser moderno, interessante, atual, que tenha personalidade, que não se veja com um só olho, mas com a visão do todo, no geral (23/11/2017).

A percepção de currículo apontada pela educadora Seiva encontra respaldo em Moreira e Silva (1994, p.08) “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas”. Visões estas que sofrem tensão no dia a dia da escola, em especial a esta escola do campo que tem seu currículo nos mesmos moldes e padrões dos currículos das escolas urbanas deste município.

Cultivar o que se planta é primordial na vida do agricultor/jardineiro. Para o educador e a escola não é diferente. Portanto, cabe refletir acerca do que se planta, porque se planta, para que se planta, a que e a quem interessa esse plantio (FREIRE, 2005, p. 45).

A educadora Terra (23/11/2017) destacou ao apresentar relação do currículo com um paraíso: “*Se o aluno aprender tudo na escola ele pode conquistar o mundo. A gente estuda pra melhorar. A figura de mãos; todos têm que dar as mãos, pegar junto*”.

Não se pode ser ingênuo e acreditar que a escola pode tudo, como afirmava Paulo Freire (1996, p. 112) “*Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante*”. Para tal, faz-se necessário descobrir quais “coisas” pode a escola e como contemplar tudo isso para que não se perca em debates vazios de reuniões que findam sem amarrações.

Ainda no 7º Diálogo, após estudo sobre currículo da escola do campo, a problematização questionou: Os conteúdos que trabalha na escola são importantes na formação dos sujeitos que nela estão matriculados? Se fosse fazer uma varredura nos Planos de Estudos da escola o que manteria e o que retiraria do currículo?

A discussão foi grande, pois os sujeitos da pesquisa foram unânimes em afirmar que existem muitos conteúdos postos nos Planos de Estudos que não

atendem à necessidade dos estudantes e, por isso, constam na “lista de conteúdos”, mas não são explorados pelos educadores. No entanto, uma fala chamou bastante a atenção. A fala da educadora Seiva:

*Algumas coisas de Estudos Sociais eu também tiro como, por exemplo, tem no nosso conteúdo que trabalhar uruguaianenses que se destacaram na música, não sei o que! Tiro também! Não acho importante isso aí porque eles são crianças de 3º ano e a música regional é uma música que não é muito (pausa na fala), não são todas as músicas que são agradáveis de trabalhar e ouvir e eu não trabalho. Tiro fora. Então, têm muitas coisas que quando eu vou fazer o meu plano, aquele listagem toda que tu viu eu tiro muita coisa fora. Eu trabalho só aquilo que eu acho que é do interesse deles, que eles vão se interessar em trabalhar. Que é interessante, que tu **achas nos livros**, senão eu tiro fora (grifo meu) (23/11/2017).*

O ato arbitrário em se decidir o que os estudantes gostam ou não de ouvir, falar e, principalmente, a escolha de conteúdos que são fáceis de achar em livros são práticas que precisam ser refletidas. E, para reafirmar esta questão é adequada a lúcida fala de Freire (1996, p.44):

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade.

Ensinar é despertar consciências críticas tão necessárias ao cidadão neste momento atual. Para tanto há que se trabalhar conteúdos que sejam discutidos com a comunidade, pensados e organizados de forma a desequilibrar, desestruturar o que vige. Eles (os conteúdos) não precisam necessariamente estar nos livros. Até mesmo porque quem coordena e escreve um livro didático tem suas concepções, ideologias e realidade, muitas vezes, diferentes das visões da escola.

Até que ponto esta realidade, concepções e ideologias dão conta de responder à concepção de homem, mundo, sociedade e educação contemplada na proposta político-pedagógica da escola? Educador e educadora precisam estar conectados com sua escola, com seu PPP e seu Regimento Escolar.

Partindo do debate, o plano de ação propôs pensar quais conhecimentos o grupo julgava necessário que a escola aprofundasse e que não constam nos Planos de Estudos. Os participantes concordaram que é preciso firmar compromisso em aprofundar a leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico de forma prática e não

somente teórica como é feito na escola. A colega Folha ressaltou que *“É tudo isso muito bonito, só que tinha que estar toda a escola engajada e não só nós”*.

Volta-se, então, ao debate primeiro: Estamos nós, educadores/as, dispostos a estudar? Será perda de tempo à formação para alguns e algumas? Segundo a Educadora Seiva (28/09/2017) *“Muitos professores não querem mais estudar, capaz que vão sair de casa pra vir aqui estudar. Eles acham que isso tudo é bobagem.”*.

Há esperanças de que não. Mesmo o grupo sendo pequeno é importante e necessária à formação, pois há que se ter, mesmo em número ínfimo, alguém na escola que possa puxar o debate, fazer o grupo refletir, fazer o contraponto, pois quem sabe, desta forma, barramos ideias retrógradas e quebramos paradigmas, espalhando a utopia de uma escola libertadora possível. É Freire (1980, p.39) quem sustenta:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptado ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa e transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...].

O exercício da docência/discência ensina muito e perde aquele que não quiser aprender.

8.6 ANUNCIAR A COLHEITA

O 8º e derradeiro encontro trouxe o núcleo da pedagogia freireana para a prática docente como plano de fundo – a docência/discência, denominação dada ao grupo de diálogos “Dodiscente”.

Na Mística foi ouvida e cantada a música Dodiscência (Anexo D), composta por Paulo Roberto Padilha, Diretor Pedagógico do Instituto Paulo Freire. Logo, a problematização tencionou os participantes a pensarem sua prática, buscando uma inter-relação da discência/docência.

A colega Seiva relatou:

Eu acho que sou bem humana. Eu trabalho com criança e acho que o meu lado afetivo é bem forte. Mas eu me choco ao ver como certos colegas tratam as crianças, me choco mesmo. Eu penso assim: “Eles veem a gente como mãe e aí não tem porque tu judiar”. Por mais que eles sejam bem danados, eu acho que, às vezes, são muito ríspidas em tratar com eles. Eu

já não sou tanto. Eu considero a minha aula como uma extensão da casa. Tu estás ali, é teu trabalho, mas não deixa de ser a extensão da tua casa, tu não deixa de te envolver com eles. Eles fazem parte da tua vida. Então não custa. Tanta coisa que tu gasta a toa, que custa fazer um agrado pra criança, trazer um material pra trabalhar com eles, trazer uma lembrancinha no dia das crianças ou uma lembrancinha no final do ano? Tu não vai ficar mais pobre (23/11/2017)

Em sua obra, *Professora sim, tia não* (1997b), Paulo Freire chama a atenção para a manobra política hegemônica em que situa a educadora como parente (tia) da criança, desatrelando do caráter profissional a função educativa. A ideia reforça a tese de que, sendo parente, da mesma família, atua por amor, sem muitas exigências a fazer, desconectando a educadora de seu papel como trabalhadora em educação.

Este consenso balizou por muito tempo o ideário profissional docente, principalmente das professoras pelo seu caráter maternal, criadas numa sociedade machista onde a mulher nasce para casar e ser dona de casa, pessoa de “família” que fica em casa cuidando dos filhos enquanto o esposo, aquele que deve prover e não deixar nada faltar à sua prole é o criado para ser o chefe da casta. Freire (1997, p.9) oferece o contraponto, afirmando que:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.

A quem interessa a despolitização dos educadores se não à classe dominante? Sobre este aspecto Freire alerta para que os educadores tomem seus lugares no vagão do trem que parte em defesa de seus direitos e de sua profissão, sem subterfúgios e/ou acomodação.

A teorização desse encontro trouxe vídeo e texto da *Pedagogia da Autonomia* (1999) que trata da *dodiscência*. O plano de ação encaminhou à reflexão: “Como é ser educador/a *dodiscente* e que práticas acredita serem necessárias para (re)inventar esse/a educador/a em ti?”.

A educadora Terra a esta questão respondeu:

*Para ser uma educadora *dodiscente* é preciso ter consciência de que nem tudo se sabe. Entender que, ao mesmo tempo em que se ensina, aprende.*

Acredito que a minha prática deve estar baseada nos interesses dos educandos e na troca de experiências com os mesmos. Devo ser dinâmica e criativa para transformar meus educandos em cidadãos autônomos. (23/11/2017)

O termo dodiscente (FREIRE, 1999) reúne duas palavras extremamente importantes na arte de educar, o ensinar e aprender, que não se dá sem a busca incessante em conhecer como expressou a Educadora Raiz (23/11/2017) “*Ser educador dodiscente é sempre estar na busca do conhecimento e trocando com seus alunos e colegas. Preciso estar procurando aprender e fazendo uma autoavaliação da minha prática*”.

Na práxis, avaliação problematizada e consistente da prática (FREIRE, 2005), a teoria e a ação caminham lado a lado, possibilitando um ir e vir na teoria aprimorando o fazer pedagógico.

Para a Educadora Folha:

Ser educadora dodiscente é aceitar o outro como ele é, é aprender com as respostas, é pensar coletivamente. Devemos aprender a ensinar de forma organizada, criar o interesse, pesquisar a realidade. Nós somos responsáveis em transformar o mundo através do conhecimento já existente, do diálogo, da pesquisa, da participação e da ética. (23/11/2017)

Vive-se um momento político social nitidamente problematizador da figura humana. O tempo não permite retroceder. Há que se avançar, evoluir. No entanto, forças retrógradas desejam, mesmo que forçosamente, barrar o diálogo, a democracia e a participação. A Educadora Seiva contradiz esta conjuntura quando declara:

*Ser uma educadora dodiscente é trabalhar de forma humanizada, levando em conta que quando se ensina se aprende a ensinar. Que é importante o **diálogo**, que se crie o interesse no educando em aprender, mostrar para ele para quem está aprendendo, quando vai fazer uso daquele objeto e pesquisar. Criar novos caminhos para o conhecimento – Ensinar – Aprender – Pesquisar. (23/11/2017) (grifo meu)*

As palavras das educadoras apresentadas acima dão alento e expectativas vindouras no que se refere ao pensamento da prática docente numa perspectiva dialética e emancipatória.

Ao referir-se ao ato educativo como indissociável do ensinar/aprender (FREIRE, 1999) percebe-se grande ânimo em apreender para mudar. Claro que isso

tão somente não é o suficiente para reverter a situação da exclusão que a escola ainda processa em seu espaço. No entanto, estar aberto à mudança é um ótimo princípio.

9 INÉDITO VIÁVEL

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) escrito na década de 1960, Freire lança pela primeira vez a expressão “*inédito viável*” para definir o possível a ser realizado na práxis docente. É sua segunda companheira, educadora Ana Maria Araújo Freire quem esclarece, portanto, na obra do mesmo autor, *Pedagogia da Esperança* (1992), o sentido que Freire deu a expressão:

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (p.206).

Qual o inédito viável à educação do campo? Como viabilizar uma escola democrática e popular que atenda aos filhos dos trabalhadores camponeses colocando-os em pé de igualdade aos demais estudantes do Brasil? Que currículo se faz necessário? Qual o perfil do educador?

Perguntas são muitas. Respostas nem tantas. Uma certeza, quem sabe, educação do campo só é possível ser inédita e viável se dialogar com os sujeitos, com suas vivências, experiências e necessidades, indo a fundo às questões sociais e de classe que os oprimem e não permitem sua evolução social e humana.

Uma das problemáticas da educação – e a educação do campo não está fora deste contexto – refere-se aos altos índices de reprovação que, ainda, retratam a escola pública no Brasil. A escola pesquisada no ano de 2017 trouxe dados alarmantes de aproveitamento, conseguindo superar o ano anterior (Tabela 5, p.20) em reprovação, como se percebe na tabela abaixo.

Tabela 10: Dados de aproveitamento da escola no ano de 2017.

Turmas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Totais
Aprovação	100%	100%	91%	79%	100%	66%	80%	93%	100%	88%
Reprovação	00%	00%	09%	21%	00%	34%	20%	07%	00%	12%

Fonte: SEMED – PRODURE – Setor de Levantamento de dados estatísticos

Se em anos anteriores à Lei 11.274/2006 que altera de oito para nove anos o Ensino Fundamental e transforma as séries em anos escolares, percebíamos certo

estrangulamento na 5ª série, hoje este mesmo freio está sobre o 6º ano, cujo índice de reprovação está crítico. Não foi diferente na escola pesquisada que teve o 6º ano, como mostra a Tabela 10, um dos mais graves pontos de exclusão dos meninos e meninas.

Muito há a se fazer para mudar estes números das escolas do campo que, conforme dados apresentados neste relatório, sobrepõem-se às escolas urbanas no que se refere à exclusão destes sujeitos da oportunidade, talvez única, de inclusão no mundo do trabalho e da sua dignidade humana.

São notórias as mudanças que a educação do campo apresentou com a realização, em 1998, da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo. Pode-se afirmar que a Conferência foi o balizador de águas para as escolas campesinas, pois se iniciou um processo particular e específico de pensar o campo e seus sujeitos.

No entanto, há muito ainda a se fazer, como por exemplo, refletir o currículo e suas práticas, ainda excludentes, principalmente ao que tange à evasão e à repetência. Miguel Arroyo (1986) traduz essa questão:

As estatísticas não fazem outra coisa senão confirmar o fracasso escolar dos filhos do povo. Os índices de repetência e evasão teimam em mostrar que 60% dessas crianças não ultrapassam a 1ª série, e o restante vai saindo, ou sendo forçado a sair nas primeiras séries sem contar aqueles que nem entram na escola (p. 11).

Uma dívida enorme a escola tem com os excluídos. Quiçá uma dívida impagável. Ocorre que pouco se tem feito para diminuir essa dívida, que dirá, quitá-la. A educação pública diante de todo o infortúnio que tem passado não tem conseguido fazer o inédito viável e urgentemente necessário para reverter essa situação.

O querer, o refletir e o agir são estruturas fundantes do inédito viável definido por Freire (1979, p. 30):

A reflexão em torno desses três movimentos auxilia a vislumbrar a possibilidade de construir o inédito-viável como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que “além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado”.

O inédito viável, pensado por Freire, será possível se superadas as barreiras que impedem o humano de sonhar por um mundo mais igual. Indo mais a fundo ainda: dizer que buscar o inédito viável significa lutar por uma educação que humanize o humano, que crie possibilidades do ser humano ser gente. Gente que pensa, critica, se solidariza, se constrói e desconstrói na luta pelo desejo de ser mais. No entanto, não fica somente no sonho, luta para a sua concretude. Luta que se faz com resistência e de cabeça erguida.

9.1 DENUNCIAR E ANUNCIAR

É impossível construir um currículo democrático e que resplandeça o olhar do coletivo, sem um diálogo franco, aberto e democrático com os sujeitos envolvidos no processo.

A escola pesquisada não teve forças suficientes para reverberar as experiências de seus sujeitos em seu currículo. O currículo expresso nos Planos de Estudos veio verticalizado e não houve resistência alguma a ele, como responde a Educadora Seiva (01/11/2017) em questionário aberto (APÊNDICE A) ao ser questionada sobre a sua participação nos Planos de Estudos da escola: *“Minha participação foi mínima, participei de uma reunião para escolher os conteúdos do Plano, mas como tudo gerava discussão o tempo foi curto e quem organizou o Plano foi a SEMED com base em um plano da Escola X”*.

O ato democrático de participação exige, de quem coordena uma formação docente, escuta séria e responsável, garantindo, sempre, a fala de todos e todas envolvidos. É evidente que ser democrático é um exercício que só se aprende na prática e na escuta como traduz Freire (1999, p. 128):

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”.

No entanto, em algumas situações, quando tudo está confuso e há muitas intervenções, discussões, é mais fácil e cômodo apresentar já o que está definido, pois assim se contorna os conflitos e tudo acaba, aparentemente, bem.

Com essa falsa ideia de democracia onde se dá espaço para dialogar, no entanto não houve tempo para conclusões e por isso fica a sugestão que trouxemos, abafam-se as críticas e fica a noção de respeito à democracia. Neste sentido barra-se a denúncia e o anúncio.

Em seu reencontro com os oprimidos, na obra *Pedagogia da Esperança* (1992, p. 91), Freire salienta não haver utopia “*fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens*”.

Anunciar este futuro é recorrer ao passado para, entendendo o presente, vislumbrar as possibilidades que se pretende alcançar. É separar as sementes, preparar o solo e lançá-las à terra preparada, adubada, pronta para o plantio.

Que denúncias e que anúncios são urgentes para a educação do campo neste momento?

Para Freire há que se denunciar a espoliação, a opressão, a divisão de classes, o autoritarismo, a injustiça, a insensatez, a exploração, o desrespeito, a desvalorização dos trabalhadores em educação.

Enfim, denunciar toda e qualquer forma de desumanização, que na escola acontece através da educação bancária, opressora, limitadora de pensamentos e ousadias.

Ao denunciar a educação cerceadora de direitos e de sonhos, há que se anunciar a possibilidade de uma educação problematizadora, emancipadora e libertadora dos sujeitos que, ao se verem respeitados no seu direito de se pronunciar, refletem acerca das amarras que até então o oprimiam e o faziam opressor.

Ao refletir se liberta e liberta, partindo para uma etapa irreversível que o humaniza e o faz reconhecer o outro como humano, pois “*somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Eles, enquanto classe opressora, não podem nem libertar-se, nem libertar os outros*” (FREIRE, 2001, p. 69).

Evidente que libertar e se autolibertar não são tarefas fáceis, no entanto, não são impossíveis. Uma vez iniciado o processo, não há como retroceder. Iniciemos.

9.2 ESPALHAR A NOVIDADE

Ao concluir a intervenção, a última tarefa pedida aos participantes que, no coletivo, escrevessem uma carta aberta à comunidade uruguaianense apresentando as aprendizagens construídas ao longo dos “Diálogos Dodiscentes” e que precisavam ser compartilhadas por todos/as. Eis-la:

Nós educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Fernando, participantes do Projeto de Intervenção de Estudos da Escola do Campo, concluímos nestes encontros e viemos a público manifestar que, na realidade, a nossa escola está localizada no campo, mas não é uma escola do campo e sim rural, pois o nosso currículo, a nossa prática não está adequada à realidade que a escola está inserida. A razão de tal afirmação deve-se ao fato de não conhecermos a fundo a realidade dos estudantes, bem como a metodologia e Planos de Estudos da escola serem o mesmo das escolas urbanas, não apresentando diferenciação alguma. Afirmamos que, muitos de nós, por não termos conhecimentos reais da Educação do Campo não aplicamos a proposta de educação voltada aos moradores do campo, sendo este um grande desafio no momento. Salientamos que precisamos, para atender a demanda da nossa comunidade, projetos que dialoguem e valorize os saberes socioculturais da comunidade em questão, buscando aproximar a escola da realidade dos sujeitos que atendemos, tornando assim, o ensino significativo e necessário para a referida comunidade. Para tanto, contamos com o comprometimento do coletivo no que se refere aos estudos de formação, troca de experiências, busca de parcerias e suporte junto à mantenedora, lutando para que esta agregue investimentos necessários à qualificação de práticas pedagógicas que possibilitem a efetivação de um trabalho que nos torne de fato, numa escola verdadeiramente do campo. (23/11/2017).

Um grande passo foi dado pelo grupo participante da pesquisa, a tomada de consciência, pois esta requer “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 26).

O grupo revela trabalhar em uma escola localizada no campo, pois o seu currículo não traduz, na prática, os conhecimentos da cultura do campo. A Educadora Seiva (01/11/2017) revela que, quanto às maneiras em que a população do campo está incluída no seu Plano de Trabalho diz que “*Muito pouco porque não costuma trabalhar com a comunidade e nem com os interesses dos alunos*”, desenvolvendo, simplesmente “*os conteúdos do Plano*”. Afirmo, ainda, ser desafiador aplicar a proposta do campo em seu dia-a-dia, pois não a conhecem na íntegra. Colocam-se à disposição para estudar a proposta de educação do campo,

entretanto precisam de políticas públicas que invistam em qualificação para efetivar um trabalho que seja específico para os sujeitos que nele atuam.

Reconhecer a situação limite em que nos encontramos como educadores de escolas do campo é um passo deveras importante para alcançarmos o inédito viável. Freire alerta que ao nos depararmos frente a frente a nossos limites “começamos a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o, possível não experimentado contido nesta percepção” (FREIRE, 1979, p. 30).

10 NOVOS RUMOS

A epígrafe do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada traz as palavras de Freire (2000b, p. 240):

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.

Fica clara, ao menos em seus documentos oficiais, a intencionalidade democrática que se propõe a escola ao trazer nas páginas de abertura do registro do sonho de escola que se propõe (PPP), uma questão tão cara em Freire que é a escola pública democrática.

Ser democrático no estilo freireano é abrir-se ao diálogo, à escuta séria e responsável, é proporcionar a participação, mesmo que venham as críticas, pois elas permitem o avanço, o crescimento e, no coletivo, propulsionam a busca por alternativas de solução.

Uma escola democrática é uma escola autônoma que pratica a pedagogia do respeito, da acolhida, da ética e seriedade com os conteúdos que precisam sair da apreensão da realidade.

A situação da escola pesquisada, de ter seu currículo uniforme ao das escolas urbanas e, vindo de cima pra baixo, sendo construído sem a participação de sua comunidade, não é a única nos dias atuais neste Estado tão grande que é o Brasil.

Muitas são as comunidades que se veem alheias aos destinos da educação de seus filhos. A questão que cabe é “Até quando?”.

A discussão iniciada no final dos anos 1990, quando da “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, em Luziânia, município de Goiás, conquistada pela força dos movimentos sociais, é um marco histórico importante para se pensar e falar em novos rumos a uma educação verdadeiramente no/do campo.

Tendo como base as discussões da referida Conferência muitos avanços se estabeleceram e um dos mais importantes é o fortalecimento da identidade cultural dos povos que vivem no campo (CALDART, 2011). Povo que, porque vive no

campo, tem direito a uma educação de qualidade, no local onde vivem, sem precisar viajar por longas horas até chegar à escola.

Outra questão, não menos importante, defendida pelos participantes da Conferência, que permite vislumbrar novos rumos a esta modalidade de educação, é a defesa da educação do campo como prioridade, entendido como “um projeto popular de desenvolvimento nacional” (CALDART, ARROYO, MOLINA, 2011, p.45) precisando fazer parte, urgente, da agenda política do país.

No entanto, aqui na fronteira pouco se soube desse processo ou sequer se acompanhou. Pode-se afirmar, com certeza, porque a essas alturas (1998) a pesquisadora já era a professorinha do meio rural que se embrenhava nos campos em busca de, através do trabalho, garantir a sobrevivência, fazendo dos dias em companhia da “gurizada”¹⁷ momentos de ensino/aprendizagem que ajudaram na constituição e formação da educadora mais humanizada que hoje é.

Esteja aí, quem sabe, uma das razões para se ter um grupo de educadores e educadoras do campo que receberam com certa resiliência o currículo da escola pronto e que nada tem a ver com a realidade dos sujeitos do campo. Aliado a questões políticas que barraram este processo de chegar aos sujeitos envolvidos encontra-se um grupo resistente à formação, ao estudo, à busca de novos conhecimentos.

No entanto, apoiada em Freire (1999, p. 85) de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” segue-se na luta por novos rumos a uma educação do/no campo de qualidade.

10.1. SONHANDO COM BOAS COLHEITAS

Moacir Gadotti, autor de uma das mais belas obras denominada a “Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido”, inspirado em Paulo Freire, questiona o que é ser professor/educador hoje e instiga a refletir o ato de educar e aprender, com olhos voltados à utopia.

Gadotti (2011, p.19) nos diz que “a realidade é, muitas vezes, bem diferente do sonho”, que a carreira do professor continua extremamente desvalorizada, mas que mesmo assim, alimentado pela esperança, resiste na profissão.

¹⁷ Gurizada é a forma carinhosa com que aqui no RS chamamos as crianças; vem de guri, guria que significa menino e menina.

Esperança esta explícita e implícita na vida e obra de Paulo Freire. Sendo considerado, por muitos educadores, o andarilho da esperança, Freire nutria grande sonho de colheitas frutíferas de respeito e valorização da pessoa humana, de uma pedagogia do campo e da cidade que resgatasse a humanização roubada dos homens e mulheres no seu “anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2005, p. 40).

O sonho possível e viável que tanto afirmamos em nossos “Diálogos Dodiscentes” foi da garantia da educação popular a todos os sujeitos da escola do campo, pois a educação popular pressupõe o despertar dos oprimidos para a necessidade da luta.

Da luta por uma educação do campo que, por ser popular e, por isso, dialógica, resgate no humano, desumanizado pela opressão, a humanização necessária à construção de outro mundo possível.

Este sonho será possível se alterada a lógica excludente do neoliberalismo, se a desumanização der lugar à humanização, se a escola educar consciências críticas capaz de mudar os sujeitos, se houver preocupação com o outro e com a vida, se a esperança vencer o medo.

Gadotti (2011, p. 97-98) tratou de aliar sonho possível com uma utopia viável:

Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão de obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas, é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir nossa existência no planeta, portanto é uma educação para a sustentabilidade.

No entanto, vive-se um momento político e social de inquietude, de desconforto que encaminha à desesperança. Como retomar a esperança num ambiente de aviltamento de direitos, de opressão na democracia?

É preciso praticar a pedagogia do movimento (CALDART, 2011, p.126), pois “sem movimento não há ambiente educativo”. Só se voltará a conjugar um dos verbos favoritos de Paulo Freire (1992), “esperançar”, no coletivo, na luta, na resistência, nos movimentos.

10.2. (RE)NASCIMENTO DA UTOPIA

A palavra utopia, tão presente no legado freireano, embarca no século XVI advinda do romance de um dos filósofos mais influentes à época, Tomas More, escrito em 1516 aproximadamente.

No romance, More descreve uma ilha, batizada pelo nome de Utopia, habitada por pessoas felizes, satisfeitas, pois onde moravam tudo funcionava muito bem. Seus moradores nada mais desejavam porque possuíam tudo o que precisavam para bem viver. A ilha tinha “formato de lua crescente, na qual tudo é dividido de maneira equânime entre as pessoas, onde não existe injustiça e violência e se vive confortavelmente” (LOPES, 2004, p.142).

Neste local imaginário, More, crítico da ordem social que explorava a mão de obra cuja agricultura extensiva feria os princípios da agricultura agrária (LOPES, 2004), sonha com uma sociedade imaginária onde todos gostariam de viver, mas que, no entanto presente tão somente num inédito viável (possível?).

Encontra-se sentido e conexão com a luta pela terra e o movimento pedagógico de luta por educação do campo no Brasil, logo na primeira parte do romance de More, conforme cita Huisman (2000, p.562), pois o filósofo “esboça um quadro enérgico da Inglaterra, com camponeses expulsos do campo para as cidades, bandos de ladrões, uma justiça cega e cruel, a realza ávida de riquezas e sempre pronta para a guerra”. Este trecho nos aproxima de nossa história enquanto educadores do campo e nos remete a necessidade de superação, através da utopia.

Em se tratando de utopias, considera-se que não é raro encontrar Propostas Político-Pedagógicas alicerçadas em teorias construtivistas, sociointeracionistas, emancipatórias, inclusivas, libertadoras e, por que não dizer, revolucionárias? As ideias de muitos PPPs pelo Brasil são fundamentadas em pensadores e educadores como Vygotsky, Piaget, Freire, Hoffman, Saviani, dentre outros. Ora, se tem este embasamento, a proposta pedagógica deve levar em conta o pensamento, a descoberta, a criticidade, a lógica, a maturação, a troca, as experiências, enfim a vida do sujeito. No entanto não é isso que ocorre. Qual a semelhança desses projetos com a ilha Utopia, de Tomas More?

A visão de muitas escolas ainda está, mesmo em contraposição a seu PPP, relacionada diretamente à ótica linear de que todos aprendem do mesmo jeito,

pouco havendo diferenciação dos sujeitos que frequentam as salas de aula e os conteúdos ensinados aos mesmos.

Há uma supervalorização de conceitos, de quantidade e de cadernos cheios confirmando as ideias tão criticadas por Paulo Freire: “dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositante” (2005, p.80).

Sabemos das inúmeras dificuldades vivenciadas pela escola e pelos educadores atualmente. Dificuldades que vão da desvalorização profissional, a infraestrutura da escola, situações com os estudantes e toda a ordem de preocupação educacional que se encontra sem investimentos ou com verbas ínfimas para a realização de projetos e atividades de qualificação profissional.

De tal forma, a sala de aula continua a mesma: estudantes perfilados, com restrição de fala, quadros de giz cheios e voz do educador exausta. Percebe-se ainda que a educação bancária, tão escrachada por Paulo Freire, na década de 1960, mesmo que as escolas não queiram admitir, ainda reina absoluta em vários espaços escolares e, na escola do campo, não muda de figura.

A Pedagogia que deveria libertar e emancipar os sujeitos não consegue tomar corpo. O que fazer para resolver essa situação? A questão posta é de metodologia, formação acadêmica, qualificação e valorização profissional, concepções ou reflexo de um sistema falido que não consegue atender as demandas educacionais atuais?

Segundo Libâneo (1994, p.90) a educação deve instrumentalizar os estudantes, preparando-os para a vida, pois “o ensino não é um simples repasse de ideias do professor para a cabeça do aluno” e para isso o estudante deve estar numa escola que o respeite enquanto protagonista, que conheça sua identidade e trabalhe de forma a atender suas expectativas.

Nas entrelinhas dos Diálogos Dodiscentes encontravam-se grifadas as situações limite que permeiam a escola do campo, a pesquisada em especial, que obstaculizam a concretização de uma proposta educacional emancipatória dos sentidos humanos. Tais situações limite encontram-se, primeiramente, no olhar sob os estudantes das escolas do campo, sujeitos marcados pela exclusão, onde há uma sociedade que os desconsidera, pensando-os atrasados e retrógrados por viverem no campo.

Ora, se são atrasados e para o trabalho braçal não se faz necessária a alfabetização, para que gastar tempo e recursos com essa modalidade? De que

importam se os dados de aprovação retrocederam? Quem há de se importar se reprovados, evadem? São fracassados mesmo.

Todavia não teriam eles/elas evadidos para trabalhar ou porque não gostam de estudar? A frase pronta do professor - *Culpa não é minha se não querem aprender e param de estudar! Eu estou aqui para ensinar!* Falas corriqueiras e itinerantes pelo Brasil descartando a culpa das escolas pela evasão e repetência de um número expressivo de crianças e jovens que têm sua dignidade roubada, aviltada, a justa dignidade de estudar, aprender. Fala que reforça ainda mais a exclusão da juventude dos bancos escolares e ameniza a escola de um debate que precisa acontecer sistematicamente em seu interior.

A questão da merenda, ou melhor, da falta de merenda de qualidade às crianças e jovens é um fator limite que se apresentou para a análise em vários Diálogos Dodiscentes. Terá a merenda algo a ver com a aprendizagem? Pode alguém com fome, sede, cansaço aprender? Qual a igualdade em condições de aprendizagem dessas crianças que se encontram nessa situação limite com outras que residem próximo à escola, dormem bem e são bem alimentadas?

Fator limite gritante nas escolas polos é a distância da escola das residências dos estudantes que levantam de madrugada e levam horas dentro de transportes sem condições adequadas para a veiculação em bretes e trechos íngremes. Outro fator limite está no afastamento dos meios de comunicação social eficazes à pesquisa e comunicação tão utilizados pela juventude nos dias atuais.

Há que se considerar também situação limite a acessibilidade desfavorável que o estudante tem da escola que fica longe de sua residência, inviabilizando idas à escola em contraturno para ter acesso à biblioteca e demais recursos que em casa não dispõe.

Se for analisado sob a ótica das escolas e de seus profissionais, também observam-se situações limítrofes para a concretude de um trabalho coerente com a proposta do campo. Situações como as condições das escolas que têm precariedade de recursos humanos e materiais, a desvalorização dos profissionais da educação e a sua luta por melhores condições de trabalho e salário, bem como a dificuldade de formação continuada e em serviço afastam o coletivo da qualificação profissional.

É imprescindível avaliar os limites e as possibilidades dessa modalidade de ensino e revisitar, constantemente, a proposta pedagógica, de forma a atender os

sujeitos envolvidos, reorganizando o espaço, o tempo, o conteúdo, as estratégias, os recursos de forma que todos que nela estudem e sintam-se respeitados em seu saber, seus anseios e suas necessidades.

Como esses estudantes já trazem uma vasta bagagem de experiências de seu mundo cabe à escola conhecê-las e, a partir daí traçar sua meta de trabalho. Importante nessa modalidade é trabalhar com significados como afirma Moacir Gadotti (2011, p.60):

O que acontece conosco é que, se o que aprendemos não tem sentido, se não atender alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem de “significar”. Alguma coisa ou pessoa é significativa quando ela deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado.

No que diz respeito às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada em 2002, Bernardo Fernandes (2011, p.136) no seu texto na obra “Por Uma Educação do Campo” considera importante “avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida onde a escola é um espaço essencial para o **desenvolvimento humano**” (grifo meu).

Esta ideia fecha com o que Freire tem como utopia à educação, a humanização. A humanização não é ideia nova na educação, principalmente aos adeptos da educação como emancipação e libertação. Entretanto, parece que aí reside o renascer da utopia, fomentar em todos os espaços o elo intrínseco da educação humanizadora.

A escola humanizadora é aquela que vê seu estudante como sujeito, ser histórico e social, protagonista do seu fazer, homem ou mulher que tem esperança, que luta e que nasceu com o propósito de marcar sua presença no mundo. Presença essa que jamais poderá ser ignorada, estereotipada, expurgada ou desconstruída porque é uma presença humana e cheia de sentido.

Uma escola humanizadora é aquela que tem ouvidos bem abertos para ouvir/sentir o clamor de seus sujeitos, que atende a comunidade, que olha no olho e, juntos encontram saídas para os problemas. Uma escola humanizadora conhece seus sujeitos pelo seu nome de batismo e não como um número frio que consta numa lista de chamada. Uma escola humanizadora respeita nos seus integrantes sua opção sexual, seus credos, sua origem, sua opção política, sua raça, sua língua.

Trabalhar numa escola humanizadora é para pessoas que, por serem também humanas estão se construindo e desconstruindo a todo instante. São seres inacabados (FREIRE, 1999) em constante transformação, na busca por ser mais. Ser mais amigo, mais irmão, mais colega, mais humano.

Eis aí a chave, quem sabe, da educação atual, a humanização, a razão maior de se fazer escola: ensinar/aprender a ser!

Ora numa escola assim, como diz no poema “A Escola” que Paulo Freire recebeu de uma educadora ao final de uma palestra e daí a razão de nunca publicar porque era um poema anônimo (<http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>), **“será mais fácil ser feliz”**.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro quesito a ser considerado, entendido como situação limite à educação do/no campo, trata da urgente importância em desmistificar o paradigma teórico que tem sido construtor da Educação do Campo. Tal axioma retrata o campo como espaço retrógrado, ultrapassado que atende a famílias desconectadas da realidade e que, para tanto, qualquer educação serve, pois para trabalhar na terra e nas lidas rurais não há a necessidade de saber ler, escrever ou raciocinar.

A educação do campo, entrelaçada na força dos movimentos sociais, ganha visibilidade política e tem cada vez mais angariado adeptos à sua causa a partir da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” em 1998.

Pensar a educação do/no campo como concepção geral da educação nos possibilita usá-la em qualquer nível e modalidade de ensino ou em qualquer setor social, independente de ser institucionalizada ou não, pois ela incorpora-se como proposta emancipatória dos sentidos humanos a todos que dela participam.

Quando se propôs permear a escola pesquisada, com um olhar fixo a seus Planos de Estudos, vislumbrando reconhecer as situações limites que inviabilizam uma prática emancipatória dos sentidos humanos de todos que nela participam esperava-se uma participação efetiva dos educadores e educadoras, principalmente, os/as regentes de classe, pela urgência em debater o tema proposto. Todavia, o esperado não se configurou. Eis então, a segunda situação limite apurada.

A recusa dos educadores em participar de atividades de formação causa inquietude em quem se dispõe a pesquisar, estudar. Não obstante, cabe refletir se esta refuta é notada atualmente ou se ela acompanha a categoria há mais tempo. Como visto, percebe-se que o afastamento dos educadores dos estudos, da formação continuada tem vários fatores a serem considerados, que vão desde a estrutura dos encontros de formação até a desvalorização social e política que os profissionais da educação vêm sofrendo nas últimas décadas.

O sentimento experimentado diante da negação em pensar a escola é uma situação limite que precisa encontrar, urgentemente, um inédito viável para que a pesquisadora não se desestimore, enfraqueça logo em seguida a organização do grupo que participaria dos Diálogos Dodiscentes, principalmente para não desmobilizar os sujeitos que aderiram à proposta.

Desta forma, o inédito viável construído, embasado em teorias aqui apresentadas e, em especial a freireana, foi de que em se tratando da formação continuada de educadores há que se ponderar a qualidade desta participação e não exclusivamente a quantidade. Ou seja, um grupo pequeno com um bom trabalho construído e com forte embasamento teórico é capaz de contagiar, através de sua prática, aos demais educadores da escola, buscando desta forma, novos sujeitos dispostos a aprender para ensinar. Há também que se ponderar o quanto o grupo que, apresentando disposição de estudar é capaz de intervir, questionar e, com isso, inserir, no coletivo, dúvidas capazes de provocar o estudo, a formação e a busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem.

Outra situação limite, talvez, a mais injusta, preocupante e desafiadora situação percebida: o difícil trajeto que une as crianças e os jovens ao caminho da escola. Ora, se este contexto passa despercebido pelos educadores e educadoras que trabalham com estes estudantes cotidianamente, imagine o quanto os governos e governantes, aqueles que podem mudar esta situação atual, desconhecem essa problemática.

Dar visibilidade a estes contextos, movimentar a escola para que este cenário seja conhecido, desvelado é função imprescindível da escola. Não pelo simples fato de conhecer e nada fazer, mas porque ao conhecê-lo, percebe-se a desumanização com que as comunidades do campo têm sido tratadas e o quanto este aspecto pode interferir na aprendizagem das crianças e jovens que chegam à escola, muitas vezes, cansados, com sono e famintos.

Aliás, a merenda escolar é outra situação limite que tem tirado o sono dos educadores comprometidos com uma educação de qualidade, principalmente, por reconhecer na boa alimentação, ou pelo menos na ausência da fome, a condição primeira para a disposição em estudar e aprender. A merenda escolar, direito de todos os estudantes não tem sido respeitada, pois está insuficiente e ineficaz conforme relatos apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

Tanto a questão da distância da escola quanto a insuficiência da merenda podem ser inseridas na discussão da transformação das escolas multisseriadas em escolas polos, bem como as perdas e ganhos que a referida nucleação apresentou às comunidades campesinas. Vislumbra-se que este é um tema bastante arrazoado para uma tese de doutorado, devido às consequências das discussões e o que isto representou às comunidades do campo. Ao ser debatido e estudado em uma tese,

resultaria em uma maior visibilidade para a educação no/do campo e suas demandas.

A democratização da escola pública não está representada, simplesmente, em sua expansão territorial e/ou de vagas, mantendo a sua estrutura tradicional, hierarquizada e elitista. Pelo contrário, a gestão democrática da escola deveria passar pela garantia da manutenção de seus direitos e um desses direitos, inegavelmente, é a autonomia na elaboração de seus documentos oficiais.

Outra situação limite detectada na pesquisa foi de que a escola não acolheu na integralidade a aplicabilidade de seus direitos, sendo chamada a pensar e rever, em conjunto com a comunidade, a sua Proposta Politico-Pedagógica e o seu Regimento Escolar o que não foi estendido a seus Planos de Estudos, sendo este constituído por educadores em reuniões específicas por áreas do conhecimento e por série/ano na mantenedora.

Ao aceitar, sem contrapor-se à ideia de um currículo expresso em seus Planos de Estudos uniforme às demais escolas da rede, a escola dá as costas a sua comunidade, deixando de trabalhar sua realidade e demandas, abarcando um currículo urbanocêntrico em seu dia a dia.

Esta situação constrói um muro entre a escola e sua comunidade na medida em que não a respeita como realidade e como copartícipe na construção de uma educação de qualidade.

É importante questionar se a adesão a um Plano de Estudos construído fora dos muros da escola, sem a participação de sua comunidade seria harmônico com os demais documentos como o PPP e o Regimento Escolar e se a sua concepção estaria coerente com a Proposta Político-Pedagógica. O questionamento deve-se ao fato de ser construído por pessoas diferentes e, por isto, com olhares ideológicos e utópicos distintos. Importante também seria observar se estes documentos não estariam em contradição, bem como estudar um modo de tornar os Planos de Estudos equânimes em relação aos demais documentos da escola, se estes estiverem em desencontro.

Mais uma vez nos deparamos com a primeira situação limite citada e que abre estas considerações: a formação continuada dos profissionais da educação. Sem esta, é inviável quaisquer mudanças de atitude no interior da escola e de cada sujeito que dela participa.

É fundamental que se estabeleça um forte debate sobre esta situação limite, buscando caminhos coletivos que construam práticas de estudo para reconhecimento da utopia de escola expressa em seu PPP e para que esse sonho de escola seja concretizado em seu currículo e em seus Planos de Estudos.

No decorrer dos Diálogos Dodiscentes outra situação limite percebida foi a conclusão que o grupo chegou de que a escola pesquisada não é uma escola do campo, conforme consta em carta aberta escrita pelos sujeitos da pesquisa e, sim uma escola localizada no campo.

O coletivo alerta para o não reconhecimento, por parte dos educadores que nela trabalham, sequer do conceito de educação do campo, bem como sua história e lutas para se firmar como política pública. Os sujeitos da pesquisa veem a necessidade de identificar as lutas dos trabalhadores do campo que perpassa pela luta dos movimentos sociais em garantir educação no e do campo a todos os filhos dos trabalhadores que vivem em comunidades camponesas.

Trabalhar numa escola do campo sem definitivamente entrar em seu contexto, sua história, seus avanços e demandas é como trabalhar em um hospital e atender os doentes sem identificar seus males, as doenças que os acometem e usar qualquer tipo de medicação, independente de sua indicação e os efeitos que pode causar, sendo mal administrados.

Ao encerrar este relatório, fruto de uma dedicada e instigante pesquisa acerca da proposta da educação do campo e das situações limites que inviabilizam práticas educacionais emancipatórias reafirmo a convicção, inspirada no legado freireano, de lutar, por todos os espaços em que eu me fizer presente por uma educação plural que respeite a diversidade de pensamento e que veja cada sujeito como único e de valor ímpar. Uma educação que tire o foco do conteúdo e coloque no sujeito e no quanto a sua vida merece reconhecimento e valorização.

Num momento tão atribulado e ganancioso de busca incansável pelo ter, marca do capitalismo neoliberal desenfreado que se encontra configurado na sociedade, cabe-nos, como escola, agora mais que nunca, marchar na contramão dessa lógica dominante de consumo e alienação. Tal marcha diz respeito ao quanto dispõe a escola, no coletivo, de forças para se organizar, através de um currículo vivo e lutar contra as injustiças, denunciando-as e nominando-as.

As marchas referidas dão conta de pensar caminhos solidários que a escola pode constituir para ajudar a construir cidadãos autônomos, sensíveis, humanos e

críticos o suficiente para não aceitarem as coisas como elas são sem ao menos intervir, questionar e/ou argumentar.

Uma vez o educador incorporado de uma educação, essencialmente, emancipatória e libertadora que respeite o sujeito e sua história, independente do espaço que ele estiver trabalhando, se escola urbana, do campo, se currículo por etapas, ciclos, seriação ou na modalidade EJA ou Educação Especial, se Educação Infantil ou Ensino Fundamental, não importa, a prática será sempre a mesma: ações educativas em defesa de atitudes que percebam o ser humano, suas potencialidades e limites, com olhar focado no sujeito e em seus anseios.

De igual forma, a aposta continua sendo na formação, na qualificação dos trabalhadores em educação, buscando leituras e teorias que contemplem o estudo do ser humano como construtor de sua história e dotado de sentimentos e razões que o constituem como ser no mundo e em constante evolução.

Uma leitura reflexiva da vida, de sua presença humana no mundo, bem como de sua prática profissional permite ao educador construir em si razões para lutar pela vida em toda a sua plenitude. Lutar por uma vida justa, humana e igual a todos os homens e mulheres independente de gênero, orientação sexual, raça, classe social, credo ou religião.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: vol. II, século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

ANDRÉ, M. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série prática pedagógica).

ANTUNES, Celso. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Angela (org.). **Do corporativismo ao neoliberalismo**: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARROYO, Miguel. **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do campo**: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103- 116.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3. ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1958.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007.

BARONE, R. E. M. Educação e políticas públicas: questões para o debate. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v.26, n.3, p.3-7, set./dez. 2000. Disponível em: <HTTP://www.legado.senac.br/BTS/263/boltec263.a.htm> Acesso em: 18 de abril de 2017.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina**: v.17, n. esp., p.7-17, 1996.

BLUMENBACH, Johann Friedrich. **The Anthropological Treatises of Johann Friedrich Blumenbach**. Scholar's Choice Edition Paperback – 8 Feb 2015.

BOFF, Leonardo. Alimentando a nossa mística. **In: Mística: uma necessidade no trabalho popular e organizativo**. Caderno de Formação Nº 27, MST. 1993.

BOGO, Ademar. A mística, razão da persistência. **In: O MST: a luta pela reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil**. Documentos Básicos. MST, 2001.

BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Ed. Xamã, São Paulo, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Constituição (1824). **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Estados Unidos do Brasil, 16 de Julho de 1934.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Diário Oficial da União de 24 de Janeiro de 1967.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. **Decreto 6.040/2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 23/2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02/2007**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2007.

_____. **Lei 11.947/2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 de junho de 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 04/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 28/2011**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que tenham alunos matriculados no ensino

fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, de acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011. Brasília: MEC/FNDE, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 17/2011**. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília: MEC/FNDE, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto 7352/2011**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: MEC/FNDE, 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 36/2012**. Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infra-estrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. Brasília: MEC/FNDE, 2012.

_____. **Lei 12.960/2014**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 27 de março de 2014.

_____. **Lei 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

_____. **Emenda Constitucional Nº95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 de Dezembro de 2016.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____. **O currículo das escolas do MST**. Alfabetização e Cidadania, n. 11, Abr. 2001.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COLÓQUIO – **Revista Científica da Faccat** – Vol. 6, Nº (1-2), (jan/dez 2008), p.21-33, disponível em <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf>, acesso em 1º/06/2017, às 20 horas.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (Org) **Caminhos investigativos 11**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 16(2), p. 47-52, jul/dez, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012, 7ª Ed.

DURKEIM, Émile. **Educação e Sociologia**: Émile Durkeim. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo**: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987, p.19-24.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930** – História e historiografia. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 16ª Ed.

FÁVERO, O. (org) **A educação nas constituintes brasileiras**. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2005 (Coleção Memória da Educação).

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, PL. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FONSECA, M; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Org.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

_____. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação**. Coleção: Questões de Nossa Época. São Paulo. Editora Cortez – 1993

_____. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997b.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Nita. **Inédito-viável**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. p. 231-234. Verbetes.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. RJ: Graal, 1992.

_____. **Pedagogia da práxis**, 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar- e -aprender com sentido**. 2.ed. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GENRO, Silvio. A escola que queremos. **Revista Mundo Jovem** – Porto Alegre, v. 45, Nº 379, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011 (p. 333-361).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002, v. 5.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HUISMANN, D. **Dicionário das obras filosóficas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

INSTITUTO PAULO FREIRE – link <http://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes> acesso em 15/05/2018, às 11:16.

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

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário**: a experiência do diário digital. Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

LEWGOY, Alzira M^a. B; SCAVONI, Maria Lucia. **Supervisão em Serviço Social**: a formação do olhar ampliado. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez. 1994.

LOPES, M. A. **Uma história da ideia de utopia**: O real e o imaginário no pensamento político de Thomas Morus. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 40, p. 137-153, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGUEREZ, C. **La promotion technique du travailleur analphabete**. Paris: Eyrolles; Éditions d'Organisation, 1966.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

_____. **O capital**. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas I, II e III**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. Distorção idade-série (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

MINASI, Luís Fernando. **Formação de Professores em serviço**: contradições na prática pedagógica. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 207p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele.(Org.).**Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial**. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, D.C., **Análise de Conteúdo Temático-Categorial**: Uma proposta de sistematização. Revista de Enfermagem. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez; 16(4):569-76.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade**: luzes para uma educação intercristica. Salvador: Edufba, 2007.

RAMALHO, Zé. **Admirável Gado Novo**. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/1124683>, acesso em 18/12/2016, às 18:19.

RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Estadual de Educação**. Parecer 545/2015. Rio Grande do Sul: CEED-RS, 2015, p.36.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 323/1999**. Rio Grande do Sul: CEED-RS, 1999, p.19.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 243/1999**. Rio Grande do Sul: CEED-RS, 1999, p.01.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SACRISTÃN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência: Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, Vol 1, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização**: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. p. 231-234. Verbetes.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O Malabarista**: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara – GO. Goiânia, 134 p. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, 2005.

TORRES, R. M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.) **Escola, currículo e ensino**. Campinas – SP: Papirus, 1991.

_____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola** – uma construção possível. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1996.

VENDRAMINI, Célia. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/10/2016.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO ABERTO:

1. Como foi elaborado o Plano de Estudos da sua área, componente curricular ou ano em que trabalha?
2. Como foi a sua participação nesta elaboração?
3. Você acredita que os Planos de Estudo da escola contemplam a educação do campo?
4. De que maneira a população do campo está inserida no Plano de Estudo e no teu Plano de Trabalho?
5. Você apontaria alguma mudança no planejamento da escola para direcionar a cultura da população do campo? Qual(is)?

APÊNDICE B**AUTOAVALIAÇÃO**

Educador/a: _____ Data: ___/___/___

Estimado/a educador/a:

Refletindo sobre as citações a seguir faça a autoavaliação de sua participação na pesquisa Planejamento: Planos de Estudo da escola do campo:

Citação 1: “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.” Paulo (Freire, 1977, p. 48).

Questão: Em que sentido você pontua a tua participação no grupo?

Citação 2: “Por isso, uma boa estrutura didática e administrativa do ensino deveria prever algum sistema de aperfeiçoamento do professor em serviço, no contexto de sua própria instituição e integrado as demais atividades da escola.” (Paro, 2007, p. 71).

Questão: Você acredita que o teu envolvimento nos encontros contribuiu para a tua prática? Exemplifique.

Citação 3: “As escolas que conhecemos com sua estrutura, seu funcionamento, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes não são frutos maduro nutrido por uma filosofia concreta de educação e, sim, um produto histórico criado pela sedimentação e amálgamas de ideias diversas, interesses variados e práticas multiformes” (Sacristán, 1999, p.148):

Questão: Você acredita que ao participar da pesquisa ouve alguma mudança na tua concepção acerca da escola do campo? Como se deu esta mudança?

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE C

Avaliação da Intervenção:

Item	Que pena! 	Que bom! 	Que tal? 
Assuntos abordados			
Metodologia utilizada			
Místicas			
Teorização			
Plano de Ação			
Organização			
Recursos utilizados			

Espaço aberto para críticas construtivas e alternativas de solução:

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE D

EMEF Dom Fernando Mendes Tarragó

Nome: _____

Turmas que trabalho: _____

Componente Curricular: _____

Carga horária na escola: _____

O Projeto “Planos de Estudos da Escola do Campo: situações limites a uma prática emancipatória dos sentidos humanos” tem como objetivo principal:

✓ Conhecer que situações limites encontram os Planos de Estudos de uma escola do/no campo para tornar a educação proposta em seu PPP uma prática emancipatória dos sentidos humanos de todos que dela participam.

Operacionalização do Projeto:

Encontros para estudo, reflexão e planejamento. Os encontros acontecerão quinzenalmente em espaço a definir.

Os encontros serão realizados pela mestrandia Giselda Mesch da Silva e será fornecido certificado de 40 horas.

Quanto ao projeto:

() Tenho interesse em participar

() Não tenho interesse em participar

Justificativa para a escolha acima: _____

Sugestão:

1) Dia da semana e horário em que é viável a minha participação:

2) Dia da semana e horários em que é impossível a minha participação:

Assinatura: _____

ANEXO A

MÉTODO DO ARCO DE CHARLES MEGAREZ:

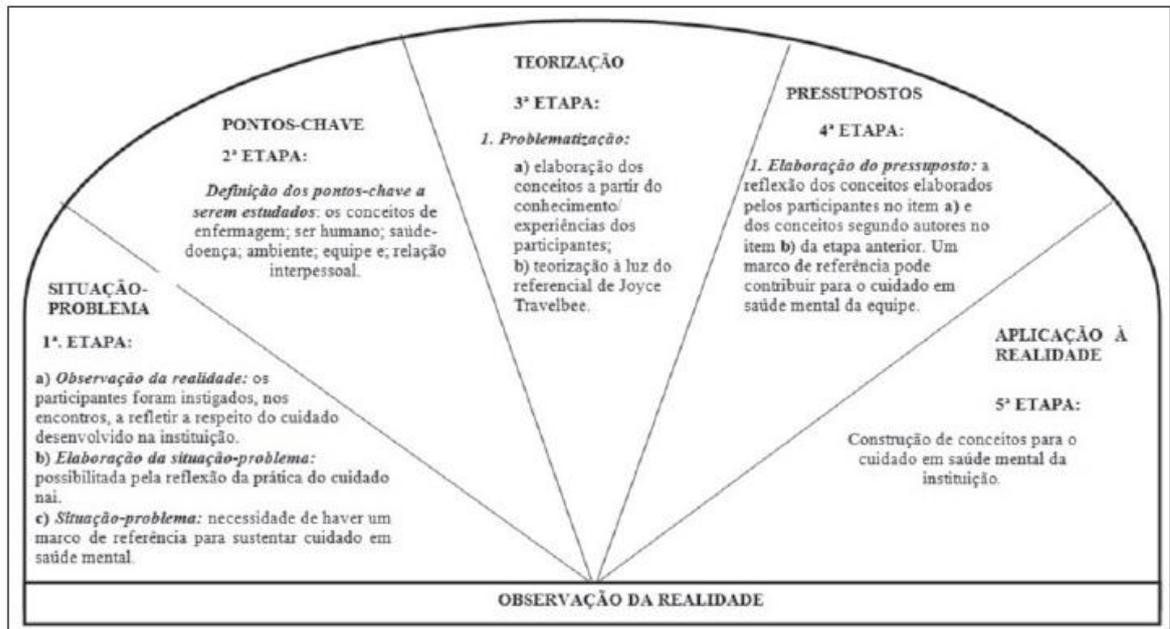


Figura 1 - Representação esquemática da trajetória percorrida na utilização do Método do Arco para a coleta dos dados da pesquisa

Fonte: Adaptado de Bordenave e Pereira.⁶

Bordenave JD, Pereira AM. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 25^a ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2004. p.15-21.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Planos de Estudo da Escola do Campo: Situações limites a uma prática emancipatória dos sentidos humanos

Pesquisador Responsável: Giselda Mesch Ferreira da Silva

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Telefone celular da pesquisadora para contato (inclusive a cobrar): 55.99672.8831

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a, em uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo conhecer que situações limites encontram os Planos de Estudos de uma escola do/no campo para tornar a educação proposta em seu PPP uma prática emancipatória dos sentidos humanos de todos que dela participam. Tal pesquisa se justifica pelo distanciamento entre a elaboração dos Planos de Estudo e o contexto em que a escola está inserida.

Sua participação se dará em encontros denominados “Diálogos Dodiscentes” que tem como pauta fundamental a dialogicidade dentro do princípio freireano da ação-reflexão-ação.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

A metodologia utilizada é da Pesquisa-Ação onde os participantes são instigados a atuar ativamente durante os encontros. Essa atuação se dará através de questionário aberto e de participação oral e/ou escrita que será registrada pela pesquisadora através de diário de campo, fotografias, filmagem e gravação dos encontros.

Ressaltamos que os benefícios da pesquisa buscam qualificar as práticas pedagógicas da escola, voltando-as à educação do campo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora, como por exemplo, despesas com deslocamento, passagens e transporte.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo período de dois anos pela pesquisadora, Prof.^a Giselda Mesch Ferreira da Silva. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, apresentados em seminários, encontros, dentre outros. No entanto não serão revelados nomes, instituição a que pertence ou qualquer informação que venha ferir a sua privacidade.

O retorno da pesquisa, bem como seus benefícios à comunidade será através de encontro onde a pesquisadora exporá o resultado à comunidade escolar.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome da Pesquisadora Responsável: **Giselda Mesch Ferreira da Silva**

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Local e data: Uruguaiana, ____/____/_____.

ANEXO C

Admirável Gado Novo

Zé Ramalho

Vocês que fazem parte dessa massa
Que passa nos projetos do futuro,
É duro tanto ter que caminhar
E dar muito mais do que receber,
E ter que demonstrar sua coragem
À margem do que possa parecer,
E ver que toda essa engrenagem
Já sente a ferrugem lhe comer.
Ê, vida de gado...
Povo marcado,
Povo feliz...
Lá fora faz um tempo confortável,
A vigilância cuida do normal;
Os automóveis ouvem a notícia,
Os homens a publicam no jornal,
E correm através da madrugada,
A única velhice que chegou;
Demoram-se na beira da estrada
E passam a contar o que sobrou.
Ê, vida de gado...
Povo marcado,
Povo feliz...
O povo foge da ignorância,
Apesar de viver tão perto dela,
E sonham com melhores tempos idos,
Contemplam essa vida numa cela,
E esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar;
A Arca de Noé, o dirigível
Não voam nem se podem flutuar.

Ê, vida de gado...
Povo marcado,
Povo feliz...

ANEXO D

Música “Do-discente”

Sabe como é e como deve ser
O educador que bem ensina, ensina ao aprender
Todo educador é ser de criação
E quem aprende, apreende e reinventa a lição
Sendo progressista ou conservador
“Não há docência sem discência” na educação
E tem mais sentido o ato de educar
Se ensinar e aprender for sobretudo humanizar
Partir das culturas das relações humanas
Construir conhecimentos para a vida e para transformar
Com curiosidade, com alegria, com sabedoria
Educar para “Ser mais”
Ética, estética, força criadora: Resistir!
Dúvida rebelde. Comparar e não só repetir
Problematizar a “educação bancária”
Criticar e superá-la
Ensinar e aprender sempre com muita vontade
Afirmar todos os dias a nossa dignidade
Sabe como é e como deve ser
A educadora bem ensina, se ensina ao aprender
Toda educadora é ser de criação e quem aprende
Apreende e reinventa a lição.

Paulo Roberto Padilha (Presidente do Instituto Paulo Freire)