



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CLARICE BORBA DOS SANTOS

**RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO SOBRE A PESQUISA DE IN(TER)VENÇÃO-
AÇÃO: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DO CAMPO.**

JAGUARÃO

2016

CLARICE BORBA DOS SANTOS

**RELATÓRIO CRÍTICO REFLEXIVO SOBRE A PESQUISA DE IN(TER)VENÇÃO-
AÇÃO: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DO CAMPO.**

**Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Curso de Pós Graduação em
Educação/Mestrado Profissional, da
Universidade Federal do Pampa, para
obtenção do título de Mestre em Educação sob
a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Gritti.**

JAGUARÃO

2016

SC591c Santos, Clarice Borba dos

Concepções Políticas e Pedagógicas da Escola do Campo /
Clarice Borba dos Santos.

87 p.

Tese (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO
EM EDUCAÇÃO, 2016.

"Orientação: Maria Silvana Gritti".

1. Concepções Políticas e Pedagógicas da Escola do Campo.
2. Educação do Campo. I. Título.

CLARICE BORBA DOS SANTOS

TÍTULO: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Educação/Mestrado Profissional da
Universidade Federal do Pampa, como requisito final para
obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração:

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de agosto de 2016 .
Banca examinadora:

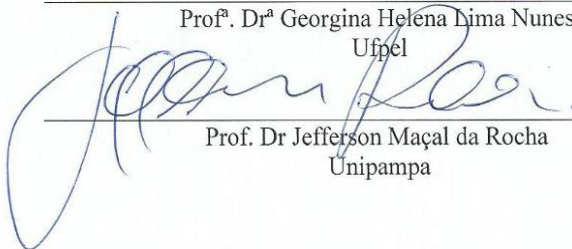
Silvana Maria Gritti
Profª. Drª em Educação.
Orientador
Unipampa



Prof. Dr Lúcio Jorge Hammes
Unipampa



Profª. Drª Georgina Helena Lima Nunes
Ufpel



Prof. Dr Jefferson Maçal da Rocha
Unipampa

DEDICATÓRIA

*As minhas filhas Riteli e Vitória e ao
companheiro e amado Gládimir Fachi.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pela força divina que recebi em continuar lutando pela Educação quando as intempéries da vida me surpreenderam.

À Universidade Federal do Pampa pelo espaço.

À Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Gritti por acreditar na minha capacidade, pelo incentivo, colaboração e amorosidade que sempre me dedicou como minha orientadora.

À Dr.^a Rosa Elaine Lucas (*in memoriam*) que através de seus ensinamentos e sabedoria contribuiu para que eu seguisse seus passos em defesa da Educação do Campo.

À Prof.^a Ilda Maria Ginar (*in memoriam*) pela credibilidade e convite para trabalhar na educação.

À Gená Fonseca, colega, amiga e conselheira pelo incentivo para ingressar no Mestrado.

À Prof.^a Maristela Garcia Pires pela dedicação e paciência na correção e digitalização do trabalho.

À Direção, aos colegas, aos funcionários, aos pais, aos alunos e à comunidade escolar da Escola Estadual Atanagildo Domingues pela disponibilidade para o diálogo e pela acolhida em todos os momentos da pesquisa.

Aos meus pais pelo sacrifício, pela dedicação e pelo carinho para me educarem e pelas orações intercessoras a meu favor.

À Riteli dos Santos e a Vitória dos Santos, minhas filhas, meus amores, pela compreensão, paciência e apoio em todos os momentos que me ausentei para estudar.

À Cleunice dos Santos Barreto, minha querida irmã, pelo incentivo e pela ajuda durante meus estudos, cuidando de minhas filhas, sendo a segunda mãe delas.

Ao meu amado Gladimir Fachi pelo carinho, pela preocupação e pela dedicação.

*Quem não se movimenta,
não sente as correntes que o prendem.*
Rosa Luxemburgo

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa in(ter)venção-ação realizada junto à comunidade escolar da Escola Estadual Atanagildo Domingues no município de Arroio Grande-RS com o objetivo de discutir a Educação que está sendo oferecida aos filhos e filhas dos trabalhadores pertencentes à comunidade na qual a Escola se insere. Esta Escola situa-se geograficamente no campo, por isso adotamos como referência, para discutir a concepção de educação que fundamenta o projeto educativo da escola, as concepções acerca da Educação do Campo. A realização dessa pesquisa se deu a partir dos princípios e pressupostos da pesquisa-ação, ou seja, a pesquisa in(ter)venção-ação que contou com o protagonismo dos sujeitos que constituem a comunidade escolar Atanagildo Domingues. Assim, as famílias, os professores, os alunos e os funcionários se fizeram presente para discutir, interagir, problematizar e participar do processo de compreensão e apropriação do Projeto educativo da Escola. Foram realizados Círculos de discussão construídos a partir da inspiração Freiriana, dos Círculos de Cultura. A fundamentação teórica estudada foi a legislação que legitima a Educação do Campo criada a partir das lutas dos Movimentos Sociais. No decorrer da proposta, ocorreram quatro momentos decisivos intitulados Círculos de Discussões. O primeiro Círculo foi chamado de Círculo Piloto. Nesse espaço a comunidade teve a oportunidade de construir estratégias e definir conteúdo para a realização dos Círculos de Discussão. Assim compreenderam que para construir seus ideais é preciso que a escola eduque numa perspectiva libertária. Dessa síntese emergem os temas do segundo e terceiro Círculos sendo a Educação Libertadora, aquela que constrói o Caminho para a transformação. Multiplicar os saberes foi o tema do quarto Círculo. E, nessa perspectiva de multiplicação de saberes, os sujeitos continuam ativamente trocando saberes com uma agenda montada de oficinas onde cada um tem a oportunidade de socializar o que sabe, manter um mecanismo de aproximação com a escola e produzir novas sínteses, nesse coletivo que se pretende solidificar. Conclui-se que através desta in(ter)venção-ação foi possível estabelecer laços afetivos, sociais, cognitivos e políticos com a comunidade escolar da Escola pesquisada. A caminhada que se traçou rumo à escola que sonhamos deve continuar a ser caminhada.

Palavras-chave: Educação. Legislação. In(ter)venção-ação.

ABSTRACT

This work presents the results of in(ter)vention-action research executed by the school community of Atanagildo Domingues School in Arroio Grande –RS. In order to discuss the education that is being offered to the sons and daughters of workers belonging the community in which the school operates. This school is geographically situated in the countryside, so we adopted, as a reference, to discuss the concept of education that underpins the school's educational project, the conceptions of the Rural Education. This research was performed based on the principles of action-research, anin(ter)vention research action which had the role of the subjects that make up the school community Atanagildo Domingues. So, families, teachers, students and all staff were present to discuss, interact, discuss and participate in the process of understanding and ownership of the educational of the school project. They were held discussion circles constructed from the Freirian inspiration, the Culture Circles. The study theoretical foundation was the law that legitimizes the Field of Education created from the struggles of social movements. There were four decisive moments entitled Discussion circles. The first circle was called Pilot Circle. In this space the community had the opportunity to build strategies and define content for the realization of discussion circles. In this way, they understood that to build their ideal is necessary that the school educates in a libertarian perspective. This synthesis emerge the themes of the second and third circles that was: Liberating Education, one that builds the way to transformation. Multiplying the knowledge was the subject of the fourth circle. And in this of knowledge multiplication perspective, the subjects still actively exchanging knowledge with a mounted agenda workshops where everyone has the opportunity to socialize what knows, keeping an approximation mechanism with school and producing new syntheses, in collective that intends to solidify. We conclude that through in(ter)vention-action was possible to establish affective, social, cognitive and political ties with the school community searched School. The walk that drew to school that dreams must continue to be walked.

Keywords: Education. Legislation. In (ter) vention-action

LISTA DE SIGLAS

CEB	Conselho de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOEBC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo.
DORC	Documento Orientador da Reestruturação Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA IN(TER)VENÇÃO-AÇÃO.....	17
2.1 A Identidade da Escola, Dimensão Histórica	18
2.2 A Escola do Campo como Paradigma Educacional	19
2.3 A Importância da Escola na Concepção dos Sujeitos	25
2.3.1 Público alvo da Pesquisa.....	26
2.3.2 O que pensam os Pesquisados sobre Educação do Campo.....	28
3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	30
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	32
4.1 Por uma Educação do/no Campo	32
4.2 A Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases: Legados em prol da Educação do Campo.....	34
4.3 Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo: Conquistas, possibilidades e desafios	40
4.4 Currículo do Campo, suas possibilidades x intencionalidades	42
5 A CONSTRUÇÃO DA IN(TER)VENÇÃO-AÇÃO	47
5.1 A Caminhada.....	50
5.2 Plano de In(ter)venção-Ação	52
5.2.1 Os Círculos de Discussão	54
5.2.1.1 Círculo Piloto: Com que Escola sonhamos?.....	54
5.2.1.2 A Escola: O que desejam os Pais	58
5.2.1.3 A Construção da Agenda para os próximos Círculos.....	61
5.2.1.4 2º Círculo: Educação Libertadora	63
5.2.1.5 3º Círculo: Caminhos para a Transformação.....	65

5.2.1.6 4º Círculo: Dos Saberes ao Saber	66
5.2.2 Relação Escola-Comunidade	68
5.2.3 Estabelecimento de uma nova Relação.....	71
5.2.4 A Descoberta da Escola	73
6 RESULTADO DA IN(TER)VENÇÃO-AÇÃO	74
9 REFERENCIAIS.....	80
10 ANEXOS.....	84

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em discutir o currículo da Escola Estadual de Ensino Fundamental Atanagildo Domingues situado no campo no município de Arroio Grande a fim de oportunizar reflexão e discussão sobre a educação que está sendo oferecida aos filhos e filhas dos trabalhadores. Esta escola situa-se no campo, portanto adotarei como referência as concepções acerca da Educação do Campo.

As discussões sobre a Educação do/no Campo vêm conquistando um significativo espaço no cenário das Políticas Públicas em Educação no Brasil. Destaco como exemplo a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo em 04 de dezembro de 2001, fruto da luta dos Movimentos Sociais e Populares do Campo e de educadores comprometidos com a Educação.

Os processos de luta pela Terra fizeram com que seus protagonistas fossem percebendo que a classe hegemônica, exerce um grande poder e se faz instituir quanto às questões agrárias utilizando, como pano de fundo, a educação e colocando-se a serviço dos seus interesses para controle e dominação das classes de trabalhadores.

No final do século XX surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e, em sua pauta de defesa da classe popular, está, entre outros assuntos, o acesso à educação, fortalecendo assim o diálogo e a valorização dos diversos grupos de pessoas que moram no campo, por uma educação voltada a sua realidade.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria,¹ e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p.21).

¹Outros grupos mais: Definição dada aos demais grupos que fazem parte de nossa comunidade escolar; peões de estância, leiteiros, cabeleireiras, manicures, costureiras, confeitores que residem no entorno da escola.

Então, pela definição de campo trazida por Caldart (2002), com a qual concordo, o campo de que falo não é o campo homogêneo do agronegócio e do capital, mas é o campo da pluralidade de sujeitos, das percepções da vida e para a vida que decorrem das múltiplas inserções na luta pela sobrevivência. Para Kolling (1999, p. 23) *“um primeiro desafio que se tem é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta”*.

Para se construir uma educação emancipatória e libertadora, não se podem negar as contradições, as dificuldades, as precariedades e as práticas sociais, muito menos as identidades, os valores e os saberes dos povos ² que estão no Campo.

Para compreender a escola, ora em questão, penso ser importante conhecer a trajetória de concepções referentes à educação para e do Campo, ou seja, buscar desde a educação rural - como era chamada anteriormente - elementos na história de registro que comprovem processos pelo qual esta educação passou.

Entendo ser fundamental conhecer a trajetória da educação rural, ao longo das constituições e legislações em nosso País, e os avanços até o momento em que se conquista, inclusive, a mudança na nomenclatura que passou a ser chamada de Educação do Campo adquirindo conquistas importantes que nunca antes foram nem sequer cogitadas pela Educação Rural.

Este trabalho analisou a Escola no Campo, mais especificamente a Escola Estadual de Ensino Fundamental Atanagildo Domingues, no município de Arroio Grande, situada na estrada da Figueirinha. Tendo como referência de análise o currículo que oferece aos seus alunos, analisei se esse dá conta de toda a pluralidade que existe no campo; se valoriza as experiências, a cultura e o conhecimento dos sujeitos envolvidos. Isso tudo sem perder a compreensão de que para se conquistar os direitos a uma educação pública e de qualidade específica para o campo, ocorrem muitas lutas e resistências da classe trabalhadora, como já citei antes, sendo um dos principais responsáveis por esse engajamento o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra que traz em sua pauta de discussões os assuntos relacionados à educação, defendendo que esta deve ser contextualizada com a realidade de seu povo, respeitando a diversidade.

²Que estão no campo, expressão usada para definir as diferentes inserções de sujeitos que constituem a escola, sendo pais e mães com diversas ocupações.

Esta pesquisa se justifica principalmente pelo fato de eu ser filha de camponeses e sujeitos protagonistas do movimento de luta pela terra. Meus pais são assentados no Assentamento Cerro Azul, município de Herval, de onde somos naturais, logo minha identidade é o campo. Sou uma defensora das questões relacionadas à Educação do Campo, porque nasci, cresci e estudei numa escola do campo e fui educadora por aproximadamente vinte anos em escolas de assentamento em Herval. Minha filha primogênita é aluna do PRONERA, curso de Medicina Veterinária pelo MST e Universidade Federal de Pelotas. Então conheço e sou testemunha das lutas, dos entraves e das conquistas de que a Educação do Campo sofreu e ainda sofre. Compreendo o quanto é necessário resistir e enfrentar os embates quando o assunto é esse, defender a Educação do Campo, grande desafio para nós, trabalhadores.

Desde que fui transferida e comecei a trabalhar na Escola Atanagildo Domingues, ouvi relatos das colegas que estão, há mais tempo na Escola, de que grandes foram as lutas no chamamento de alunos, pois viviam sob ameaças permanentes de que a Escola poderia vir a fechar pelo fato de estar localizada geograficamente próxima à Cidade e possuir um número de alunos reduzido.

Diante de todas essas vivências e experiências me senti encorajada e comprometida com a tarefa de analisar o Projeto Educativo da Escola no Campo pertencente à rede estadual no município de Arroio Grande/RS, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Atanagildo Domingues, situada na Estrada da Figueirinha, próxima às Vilas do Promorar e do Novo Milênio, tendo por objetivo conhecer o currículo dessa Escola - sua concepção e perspectiva de educação.

Se a educação que está sendo oferecida é uma Educação “do Campo” resguardada pelas diretrizes operacionais ou simplesmente uma reprodução urbana elitizada e dominante pelo fato de a Escola geograficamente estar “no Campo”. No campo porque a população do campo “tem direito a ser educada no lugar onde vive”. E do campo, porque “tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.26).

Este trabalho apresenta-se dividido em sete partes, sendo que na primeira parte tem-se a Introdução, na segunda parte apresenta-se a Escola campo da pesquisa, na terceira parte está o Projeto Político Pedagógico da Escola, na quarta parte faz-se uma retrospectiva dos avanços legais sobre Educação do Campo no

Brasil. A quinta parte registra os processos realizados na construção da In(ter)venção-ação.

Os resultados da In(ter)venção-ação estão contemplados na sexta parte, seguidos pelas repercussões constatadas na sétima parte. No final estão as Considerações Finais.

2 A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA IN(TER)VENÇÃO-AÇÃO

O município de Arroio Grande surgiu, segundo informações contidas no site do IBGE/2014, no ano de 1803, com a doação de um terreno para a construção de uma igreja por parte de Manuel Jerônimo, avô de Irineu Evangelista de Souza, codinome Barão de Mauá, título que recebeu ao construir a estrada de ferro. Era filho de latifundiários, nascido neste Município. Aos nove anos de idade foi levado para o interior de São Paulo, tornando-se empresário depois de muitos anos, motivo que, naquela época, orgulhava algumas pessoas deste Município e revoltava outras que reclamavam a ausência do grande investidor em ajudar os menos favorecidos de sua terra natal.

A extensão territorial do município de Arroio Grande é de 2 518,480 km², composta de grandes latifúndios onde se encontra a exploração da terra através da cultura do arroz e da soja, existe a monocultura do eucalipto e da acácia e, na pecuária, criam-se bovinos e ovinos. No município existem 03 assentamentos da Reforma Agrária: Novo Arroio Grande, Santana e Assentamento da Torre. Neles, os pequenos agricultores trabalham com a produção de leite, vendem seus produtos nas feiras ecológicas que acontecem mensalmente em espaço público na Cidade. Também, no Município há uma cooperativa de peixe localizada no Subdistrito de Santa Izabel do Sul, no interior do município, pertencente aos pescadores da região.

Arroio Grande é um município que emerge assentado no latifúndio, portanto são os proprietários da terra que vão se constituir grupo hegemônico na definição e condução do projeto de desenvolvimento. As consequências culturais dos processos de dominação são perceptíveis na valorização das tradições patriarcais e conservadoras que são externalizadas nas manifestações cotidianas, não somente na escola, mas também em outros espaços sociais. Na escola este traço cultural se manifesta, principalmente, na valorização e culto ao nome das pessoas, seus sobrenomes, seus parentes.

Nesse contexto está a Escola Atanagildo Domingues, criada em 1962, com a denominação de Grupo Escolar da Ponte, assim inicialmente denominada por localizar-se próximo à ponte Carlos Barbosa sobre o arroio Grande.

Esta escola começou sua história, com os professores ministrando suas aulas num espaço cedido por um senhor do latifúndio, grande proprietário de terra. Nesse lugar, permanece durante algum tempo e, posteriormente, transfere-se para outra

propriedade. Sai do latifúndio e vai parar numa garagem. O que chama a atenção é que a escola nasce no latifúndio e inicia um processo itinerante, com fixações sempre em propriedades privadas, gentilmente cedidas.

Os alunos pertencentes à escola eram os filhos dos donos dos pequenos sítios que circundavam as grandes propriedades e os filhos dos trabalhadores, empregados dos latifundiários.

A escola que nasce itinerante e demora até encontrar um lugar para fixar-se, sai, de novo, da garagem privada para outra propriedade privada, agora a do pai da professora. E é nesse terceiro lugar que a escola vai fixar suas raízes.

Inicialmente começa a funcionar na casa da própria família da professora, para em seguida ser construída no espaço doado, ali mesmo, para que finalmente a Escola ganhasse uma materialidade física própria e independente. Também, a Escola que começou sendo chamada de escola da Ponte, passa a ser agora, em homenagem ao avô da professora, e da família que doou o terreno, a ser chamada de Grupo Escolar Atanagildo Domingues. Em 2001, a denominação passa a ser a atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Atanagildo Domingues, conforme está registrado no Regimento Escolar.

Observa-se que, ao longo do tempo, a Escola sofreu diversas alterações com relação ao nome, a sua materialização e localização, porém ao que se refere à organização curricular nada se encontra, nessa trajetória, que a caracterize como Escola do Campo.

A Escola conta com um prédio que possui 05 salas de aulas, uma biblioteca, sala de refeitório em anexo à cozinha, 03 banheiros, sendo um dos professores, sala da direção, sala da coordenação, uma secretaria e um pequeno pátio para prática de esportes. Há também um espaço para a pracinha da Escola composta por balanços, gangorra, escorregador e roda giratória.

Também existe no fundo do terreno da Escola uma horta e nas imediações um jardim e ervas medicinais.

2.1A Identidade da Escola, Dimensão Histórica

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Atanagildo Domingues foi fundada em 1962, passando por diversas mudanças no que se refere a sua situação geográfica, até receber doação de pessoas generosas que doaram um terreno para

que ela pudesse se fixar e permanecer até os dias de hoje. Sofreu alterações com relação ao nome, até acabar recebendo o nome em homenagem a um parente de quem doou o terreno. O Município possui a cultura da influência das pessoas importantes, exemplo disso são as homenagens ao empresário Barão de Mauá, natural deste Município, tendo seu nome nominando rua, escolas, etc. Foi uma figura que se destacou na economia deste país, mas mesmo depois de ter se tornado poderoso nunca mais aqui retornou.

Atualmente a escola possui uma equipe diretiva eleita através do voto da comunidade. Diante de um Plano de Carreira Estadual fragilizado, ou seja, um plano que não concede vantagens a quem assume cargos de direção em apenas um mandato, isso acaba refletindo no ambiente de nossas escolas. A fim de adicionar algumas vantagens, principalmente, financeira, quem está no cargo de direção por cinco anos acrescenta vantagens na aposentadoria. Assim, isso explica porque a maioria de nossos diretores de escola estadual está em final de carreira ou prestes a aposentar-se.

No que se refere aos questionamentos da primeira questão sobre o Papel do Gestor Escolar, a entrevistada com as iniciais VD disse que *“Além de representar a escola e responsabilizar-se pelo seu bom funcionamento, também cabe ao Gestor coordenar o Projeto Político Pedagógico da Escola, coordenar os procedimentos referentes às prestações de contas, aplicar os recursos financeiros recebidos, organizar o quadro de recursos humanos, realizar a avaliação interna da Escola, cumprir e fazer cumprir a legislação vigente. Assim, essas atividades citadas são submetidas ao Conselho Escolar para a apreciação e aprovação, daquilo que lhe compete”*.

Na continuidade da análise temos outra entrevistada a de iniciais CME que responde que o papel do Gestor deve ser de *“Alguém com comprometimento, democrata e preocupado com uma educação de qualidade”*.

Aqui posso abrir um parêntese para analisar a primeira fala quando afirma que cabe ao Gestor coordenar o Projeto Político Pedagógico da escola. Parece-me que são atribuições do Coordenador Pedagógico juntamente com toda a equipe diretiva proporcionar medidas articuladas junto à comunidade escolar para que o PPP se efetive.

A segunda fala da professora CME sugere que o Gestor da Escola do Campo tenha um olhar diferenciado, mas voltado ao social, alguém democrata, mais humano, que valorize as especificidades de cada um,

(...) a organização da participação é a chave para a prática da democracia. E a participação organizada de todos os envolvidos com a escola, no seu processo de planejamento, é essencial na construção de uma direção coletiva das ações educativas que acontecem dentro ou através dela. (MST, Caderno de Educação n.6,1995, p. 7).

Diferentemente da concepção de escola capitalista, ou seja, daquela que se alicerça nas demandas do mercado, os gestores das escolas, em contraposição, precisam partir da compreensão de que o ser humano deva ser instituído centro do processo educativo e considerado, em todas as suas dimensões.

As respostas relacionadas à pergunta sobre “O que é necessário para que a Escola do Campo tenha sua identidade respeitada?” A entrevistada VD disse *“Respeitar as raízes da população rural oferecendo conteúdos voltados às questões com que eles simpatizam como também passando a ter conhecimento sobre elas, manter diálogo permanente com a comunidade escolar e ampliar os recursos destinados à Educação do Campo”*.

Destaco como relevante as seguintes palavras às raízes da população rural, pois elas devem ser respeitadas. Percebo que a expressão rural está presente na fala de praticamente todas as entrevistadas, inclusive dos professores da Escola, acredito que seja porque historicamente tem sido assim tratada, referindo-se a condições históricas. A entrevistada CME defendeu a ideia de se trabalhar conteúdos diversificados, voltados ao campo para que os alunos se descubram em querer trabalhar e permanecer no campo, partilhando da mesma opinião a Presidente do Conselho Escolar. Nas falas das entrevistadas, encontro implícito o sentido da educação rural. Entretanto, pode-se dizer que ainda não aconteceu a apropriação da educação do campo como um novo paradigma, como uma proposta e prática pedagógica.

2.2 A Escola do Campo como Paradigma Educacional

A Educação do Campo nasceu na contraposição à Educação Rural, pois ela é a manifestação dos desejos, anseios e sonhos dos trabalhadores sofridos e injustiçados deste País, vítimas do capitalismo escravocrata.

A Educação do Campo nada mais é do que a política dos sujeitos do campo de homens e mulheres que resistiram ao controle dos ruralistas e não aceitaram o modelo de educação outrora oferecido.

Em 2001, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, destaco 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, caíçarás, 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 da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1).

Após anos de resistência, os trabalhadores foram conquistando território de conquistas, o que oportunizou possibilidades para a elaboração de propostas no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo, segundo a identidade de cada uma.

Dos professores que fazem parte do corpo docente da Escola, realizei entrevista com sete deles: dois das séries iniciais – um responsável pelo 1º e o 2º ano, e outro pelo 4º e 5º ano, visto que essas séries são organizadas em turmas multisseriadas. Dos professores das séries finais, entrevistei sete professores que foram sorteados. Constatei que todos os professores são pós-graduados, em alguma área, o que descarta aquele antigo pré-conceito de que os professores do campo não possuem formação adequada na área da Educação. Outro aspecto que merece destaque é o tempo de atuação desses profissionais, sendo que a grande maioria deles já atua há muito tempo na Escola. Vale lembrar que essa Instituição oferece 80% de difícil acesso, motivo pelo qual a escola é bem requerida por outros professores.

Os professores ao serem entrevistados sobre a sua visão em relação à tipologia da escola ser do campo ou não, houve uma discordância nas respostas. A professora P1 e 2 afirmou que a escola é do campo e justifica dizendo a seguinte

frase: *“pois é composta por uma porção significativa de educandos oriundos da zona rural, onde a escola colabora com projetos voltados para a realidade na qual as crianças estão inseridas”*. Ainda declarou que a escola é do campo por ser colaboradora através de projetos, mas não esclareceu que projetos seriam esses.

Os demais professores disseram que não veem a escola como escola do campo porque os alunos têm perfil urbano. A P3 PC responde à pergunta dizendo que: *“Não, ela está situada na zona rural, mas não tem a característica de uma escola do Campo, tendo em vista que há muitos alunos da zona urbana”*. Já a professora P4 e P5 responderam à pergunta da seguinte maneira: *“Não, tenho alunos da zona rural, mas também tenho alunos que vêm de bairros próximos à escola, poucos são os que têm contato com a vida do campo por morarem no campo”*. A outra professora PGH que trabalha por área do conhecimento responde à pergunta afirmando que: *“Eu penso que apesar de se localizar no campo, não é uma escola do campo. Porque as características não são do campo, acredito que o perfil dos alunos é urbana, mesmo dos que moram nas redondezas da escola”*.

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente, na valorização da cultura camponesa (MST, 1º PRONERA, 1997, p.433).

Analisando o texto referente ao manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, no 1º encontro do ENERA, 1997, percebo claramente a preocupação e a necessidade de se ter um Movimento Cultural e Educativo em prol das Escolas do Campo a fim de adquirir elementos para repensar o pensamento pedagógico, com educadores conscientes de seu papel nesse processo.

Ainda, analisando as falas, noto que os educadores afirmam em seu discurso que receber alunos do bairro que fica próximo à Escola seria um motivo para não se pensar em um projeto específico “do campo” para ela. A PPAFEC diz que *“Ela é considerada uma escola do campo, creio que quando foi fundada aqui era uma área rural e ainda é, mas por ser muito próxima da zona urbana, nossa clientela é na sua maioria de bairro (Urbano) próximo a ela”*.

Outra educadora deixa claro, através de sua fala, que a Escola não ensina conteúdos relacionados ao campo e que isso seria o motivo para não caracterizá-la como do campo, segundo PMC - *“Escola do campo que ensina conteúdos do campo”*. Já a educadora PEF- diz que: *“Escola do campo é para alunos do campo, nossos aqui, uns são do campo e outros não”*. Na fala dessa professora, questiona-se se ela eximiu-se da responsabilidade como educadora ou retratou seu pensamento neoliberal, para a escola ser do campo?

Segundo as respostas das entrevistadas, percebo que um dos motivos para a Escola ter perdido a característica de escola do campo é o fato de estar localizada próxima à zona urbana.

Ao serem questionados sobre como deve ser uma escola do campo, todos dizem que deve ser *“Fundamentada em uma aprendizagem que envolva práticas educativas variadas que levem a criança a pensar, a refletir sobre a sua realidade e a se tornar um ser mais crítico e atuante”*. A opinião dos professores é unânime ao afirmarem que a Escola deve atender as especificidades do campo, porém, percebo a necessidade de se refletir sobre a realidade para não cometer-se o risco de se internalizar apenas um discurso repetido para satisfazer os ouvintes.

Com relação aos conteúdos que devem ser trabalhados, os professores partem do princípio de que esses devem ser voltados às questões do campo, mas quando questionados sobre quem determina os conteúdos a serem trabalhados na escola, foram taxativos ao dizerem que a 5.^a Coordenadoria de Educação envia a listagem dos conteúdos que devem ser ensinados na escola. Apenas uma professora - a com as iniciais P1 e 2- disse que são *“previamente debatidos entre os docentes”*. Fica um ponto de interrogação nessa afirmação, tendo em vista que os demais entrevistados afirmaram receber a listagem dos conteúdos pronta determinada pela 5.^a CRE.

Infelizmente essa listagem não difere da das escolas urbanas. Constato isso na fala da professora P P A F E C *“Desde que eu vim para cá recebi o programa a ser seguido, que não é diferenciado aos das outras escolas da zona urbana”*. Então, percebo um impasse ou uma falácia à escola geograficamente situada no campo, pois pedagogicamente é uma escola urbana. Essa é uma conclusão que merece

uma profunda reflexão com toda comunidade escolar no sentido de reformular seu Projeto Educativo.

Quanto à participação da comunidade, ficou claro que esta não participa das decisões tomadas na Escola. Quando isso ocorre é apenas por meio da representação dos Membros do Conselho Escolar, mais precisamente pessoas que já frequentam esse ambiente, pois a Presidente e a Secretária do Conselho são professoras da Escola. Em relação à representação do seguimento pais, a representante é uma mãe de aluno, formada em Pedagogia e, seguidamente, atua na Escola como substituta de alguma professora. Assim, observo que tudo se encontra acordado dentro do próprio ambiente escolar.

Os conteúdos que devem ser trabalhados na Escola, segundo os professores entrevistados devem ser voltados à realidade do campo. Apenas dois professores sugerem conteúdos que desenvolvam a criticidade e a reflexão. Já o entrevistado com as iniciais P M C sugere conteúdos *que os alunos tenham interesse de aprender, mas, também aqueles que preparam para o Enem.*

Os alunos que responderam às entrevistas foram sorteados aleatoriamente, sendo 10 alunos e de séries diferentes, na faixa etária de 07 a 15 anos. Quando questionados se gostavam de estudar, praticamente todos disseram gostar, mas explicaram dizendo que a escola é a segunda casa deles, ou, então, gostam porque se sentem em casa.

Observando as falas dos alunos à pergunta “se gostam da escola e por que”, parece-me que a escola perdeu seu caráter como Instituição Educacional, passando a ser extensão do lar ou substituição deste: *A2- Sim, porque ela é uma família da gente; A3- Sim, gosto muito, o estudo é importante e aqui todo mundo se dá bem; A4- Sim, porque aqui é a minha segunda casa; A5- Sim, pois me sinto em casa. Os professores são legais.*

Essas explicações me sugerem reflexão sobre ela ser a extensão do lar. Isso ocorrerá devido à maneira como são tratados? Ou pelo prazer de estarem naquele espaço, junto ao coletivo? Seria por se tratar de um espaço onde a amorosidade se faz presente? Então, sugere-se uma reflexão e dá-me suporte para alertar os educadores de quanto precisam estar atentos e conscientes da responsabilidade que têm em suas mãos. Segundo Freire,

É preciso, contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa ser aprendida e vivida por nós (FREIRE, 2000, p. 54).

Aproveitar-se dessa receptividade para educar para a vida é de responsabilidade dos educadores. E isso fica claro nas falas de alguns alunos que afirmam ser o estudo o responsável para fazer “alguém” na vida. A8 diz “*Gosto porque sei que é importante estudar pra ser alguém e é na escola que agente aprende*”. O aluno A9 diz “*Gosto, na escola a gente tem que vir pra aprender*” e o próximo aluno conclui dizendo que A10 -“*Sim, pois sei que só o estudo nos torna alguém na vida*”.

Dizer também que os alunos vão à escola para aprender e ser alguém na vida é algo que deve ser pensado pela escola, devendo-se trabalhar a sua autoestima, pois esta colocação transparece um sentimento de inferioridade, por parte deles. Historicamente, essa ideia tem sido atribuída às populações do campo.

Quando questionados sobre o que gostam na Escola, os alunos responderam que gostam da merenda, do recreio e das aulas do Programa mais Educação. Já os que responderam não gostar são por demonstrarem resistência às provas. Quanto às aulas de Educação Física, os alunos declararam que gostariam de aprender as regras de diversas modalidades esportivas, como voleibol, handebol, basquete, tênis, xadrez, etc.

Com relação à pergunta sobre o que gostariam que a Escola ensinasse, apareceram diversas solicitações tais como: “*matemática fosse ensinada com mais atividades práticas, também solicitaram aulas de biologia, de química, de física e de inglês, ensinassem a desenhar, aprender com filmes e Informática*”.

2.3 A Importância da Escola na Concepção dos Sujeitos

Foram entrevistados 10% do total de pais, o que corresponde a 05 pais pesquisados, selecionados através de sorteio. Os pais entrevistados desempenhavam as seguintes profissões: diaristas, pedagoga, balconista de loja e faxineira ou doméstica. Quando questionados sobre a importância da escola para a vida de seus filhos, a maioria respondeu que a escola é importante, pois garante o

trabalho, sendo esse a única herança deixada aos filhos, “*Eu quero que minha filha estude muito, é um investimento pro futuro dela*”. “*Estudar para garantir o futuro*”, “*uma vida melhor*”!

Essas declarações, feitas pelas famílias dos alunos, fazem-me refletir em relação ao verdadeiro papel da escola, qual é a sua proposta a fim de atender toda a demanda existente, e os desejos dos pais que consideram a escola como a responsável em oportunizar melhores condições de vida aos seus filhos, por meio da Educação que receberem desta.

Faz-se necessário pensar o trabalho como um princípio educativo, ou seja, produtor e transformador de sua própria realidade, como sujeitos de nossa história e capazes de construir processos de mudança, na luta contra a hegemonia.

2.3.1 Público alvo da Pesquisa

O público alvo da pesquisa recebeu codinomes com códigos para que não sejam identificados. Com relação ao quadro docente e de funcionários, a Escola possui a seguinte composição:

FORMAÇÃO QUANT/GRADUAÇÃO		TEMPO DE EXPERIÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA
06	PEDAGOGIA com ESPECIALIZAÇÃO	DE 10 A 35 ANOS	01 A 30 ANOS
02	MATEMÁTICA com ESPECIALIZAÇÃO	05 A 10 ANOS	5 ANOS
01	LETRAS com ESPECIALIZAÇÃO	25 ANOS	20 ANOS
01	GEOGRAFIA com ESPECIALIZAÇÃO	25 ANOS	20 ANOS
01	EDUCAÇÃO FÍSICA com ESPECIALIZAÇÃO	20 ANOS	12 ANOS
01	ARTES	30 ANOS	5 ANOS
01	HISTÓRIA com ESPECIALIZAÇÃO	10 ANOS	5 ANOS
02	ENSINO MÉDIO	15 A 30 ANOS	10 A 30 ANOS

Ao observar o quadro acima, percebo que a Escola possui um grupo de pessoal qualificado, porque a maioria possui especialização em alguma área afim, o que descarta aquela antiga concepção de que professores do campo são desinformados ou desatualizados.

Outro aspecto a considerar é que os integrantes da Escola apresentam anos de tempo de serviço considerável na Escola.

A Escola Atanagildo Domingues funciona nos turnos manhã e tarde, totalizando aproximadamente 100 alunos do 1º ao 9º ano. Pela manhã estudam os alunos de 6º ao 9º ano e pela tarde estudam os alunos do 1º ao 5º ano organizados em turmas multisseriadas. Esses alunos são filhos de pais que trabalham com a produção de leite, empregados em fazendas e nas lavouras de arroz, diaristas na época do plantio, colheita e secagem. Ainda recebemos alunos que moram no bairro mais próximo da escola chamado Promorar. O número real de matrícula dos alunos está sempre em movimento em virtude de mudança que os pais fazem à procura de empregos temporários, principalmente em período de plantio, época de colheita, esquila, etc..

A Escola aderiu ao Programa Mais Educação porque este contribui muito na vida dos alunos tanto pedagogicamente como em relação às condições vitais de sobrevivência, pois recebe alunos cujas refeições ocorrem somente na Escola, visto serem oriundos de famílias com extremo grau de pobreza e problemas sociais, vítimas da exclusão social, chegando ali sem café da manhã ou sem almoço.

As oficinas do Programa funcionam no inverso ao horário das aulas, sendo elas: Letramento,icineira trabalha com o lúdico; horta orgânica, o icineiro é um agricultor que defende as questões ecológicas; oficina de Dança sendo o Hip Hop, a dança ensinada e Oficina de esportes. O Estado apresenta as possíveis oficinas do Programa e a Escola decide quais serão ofertadas aos alunos, levando em consideração os recursos humanos para trabalhar as temáticas, e o espaço físico, entre outras possibilidades.

A Escola apresenta ainda o Conselho Escolar que, em seu Regimento, define-se como um órgão de atuação consultivo, deliberativo e fiscalizador, sendo presidido por uma professora da Escola, como também os cargos de Secretário e de Tesoureiro do Conselho são ocupados por professoras da Escola.

2.3.2 O que pensam os Pesquisados sobre Educação do Campo

Quando questionados em relação à gestão da Escola do Campo, as respostas dos entrevistados foram interessantes, pois há o reconhecimento de que a educação do campo tem suas especificidades *“A preservação dos valores que mantém as “populações rurais” como festas, comemorações, cultura local, etc. Promoção de uma educação de qualidade no processo de formação humana promovendo um ambiente agradável e criativo aos alunos e à comunidade escolar”* (VD). Pode se dizer que há uma percepção um tanto estereotipada na fala da gestora da escola do campo.

A Escola quando do Campo é um espaço que deve oportunizar a beleza da vida, sim, mas também, e principalmente a inquietude, a reflexão e as articulações, a resistência a tudo que é posto e imposto.

A escola não é mais um entre outros lugares de luta, de ocupação, mas carrega a força simbólica de direito aos outros lugares em disputa por cidadania, justiça e dignidade. Escola território é mais do que escola. É passagem para outros lugares sociais. É a garantia de posse, de direito à terra, aos loteamentos ocupados. A escola e a capela atribuem legitimidade a processos de tantas lutas por ocupações, assentamentos no campo e nas periferias urbanas (ARROYO, 2013, p. 370).

Essa visão de escola, defendida pelo autor, deveria ser compactuada e pactuada pelos gestores das escolas públicas, precisamente os gestores das Escolas do Campo. A concepção de que escola não é apenas mais um lugar, mas que esta é um importante “território” que se ocupa em cumprir o papel social que leva à luta pela cidadania, pelos direitos dos sujeitos, por justiça social.

Ainda analisando a fala da PCME (Professora Coordenadora do Programa Mais Educação) na defesa desse Programa, percebo que ocorreu a internalização de um discurso que objetiva levar à aceitação, por parte da escola, da implantação do Programa, em *“há uma preocupação de se oferecer uma proposta diferente que vença a questão das ‘gavetinhas’ oferecer uma formação integral aos sujeitos”*.

Porém, quando falamos em formação integral dos sujeitos, devemos ter o cuidado com o termo, uma vez que formação lembra forma, padronização, “todos do mesmo jeitinho”, entretanto isso é preocupante quando falamos em Educação do Campo que carrega consigo uma trajetória de luta e defesa contra a homogeneidade.

Ainda fazendo uma análise das falas da equipe diretiva, mais precisamente da PVD quando questionada sobre o respeito à identidade dos sujeitos do campo, percebo novamente a sua preocupação em respeitar “*as raízes da população rural*”. Assim, posso dizer que, embrionariamente, as discussões em torno de uma educação que se contraponha à homogeneidade colocada chegam até a escola.

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Ao fazer uma leitura coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, encontro na justificativa de elaboração do documento que ele foi elaborado coletivamente com a participação de todos os segmentos que constituem a Escola. Mas, embora o documento seja anunciado como de construção coletiva, constato a ausência de qualquer referência que caracterize propriamente a Escola.

Pedagogicamente falando no Projeto Político Pedagógico da Escola, encontro na sua filosofia a seguinte expressão: *Aos professores cabe o desafio de um compromisso coletivo com a reconstrução do conhecimento que seja relevante social, cultural e politicamente, com o autoaperfeiçoamento profissional e com um objetivo solidário de sociedade, de escola e de educação.*

Observo que há uma sequência de palavras carregadas de sentido que merecem serem analisadas e discutidas, quando lemos a “*reconstrução do conhecimento*”. Parece-me que o conhecimento prévio do aluno fica à mercê da exclusão, por que ser reconstruído? Não seria correto dizer aprimorado, ampliado, problematizado? A impressão que dá ao analisar a palavra reconstrução é desmanchar e fazer de novo, aceitando a teoria de JohnLocke³ “*Tábula rasa*” ou ⁴aculturação.

Com relação a uma proposta voltada à escola do campo não encontrei na filosofia da Escola nem tampouco nos objetivos, citações que apresentassem a Escola como do Campo. Ainda analisando os objetivos da Escola, verifiquei que apresenta a palavra “mudança”, mas não especifica que tipo de mudança se deseja em relação à metodologia ou à tipologia da Escola. Encontrei ainda uma proposta de elaboração e execução inclusiva aos possíveis alunos portadores de necessidades escolares que ingressarem nessa Instituição.

³John Locke desenvolveu o pensamento empirista. Para ele todo ser humano nascia absolutamente sem nenhum conhecimento.

⁴Aculturação é impor uma outra cultura, matando a sua, a sua identidade, suas raízes.

As propostas pedagógicas ou metodologias adotadas pelos professores afirmam que os educadores não possuem uma metodologia de trabalho específica, segundo referências lidas. E, ao analisar o projeto Político Pedagógico da Escola, encontrei sugestões de ações voltadas ao ensino, sugerindo como deve ser a proposta de trabalho dos professores com aquelas palavras comuns que figuram na redação da maioria do PPPs. Constatei, após a realização de leituras e verificação da realidade, que as palavras são colocadas para dar peso ao documento e ou causar impressão aos leitores.

No que se refere às metas traçadas no Projeto Político Pedagógico da Escola, encontrei pretensões a bens materiais e até oficinas para confecção de jogos pedagógicos, mas propostas de ensino voltadas para educação do campo não estão contempladas nas metas do projeto

A construção do Projeto Político Pedagógico da educação do campo apresenta-se como um desafio para a construção de uma prática educacional crítica e libertadora, construída pelos sujeitos sociais, que possibilite romper com o autoritarismo social que se expressa em diversas práticas educativas como considerar o professor o agente centralizador das informações e as equipes técnicas administrativas como condutores do processo sem considerar a interlocução com os sujeitos do campo (PAIVA, 2008, p. 67).

Considerar esse contexto é ter consciência do processo de emancipação dos sujeitos do campo, é respeitar a diversidade, a pluralidade, sejam eles assentados, ribeirinhos, atingidos por barragens ou indígenas, trabalhadores assalariados, sabendo que possuem uma trajetória de luta na perspectiva de terem o campo como espaço de vida construído coletivamente.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

4.1 Por uma Educação do/no Campo

A expressão Educação do Campo surgiu recentemente, resultado do protagonismo dos Movimentos Sociais e suas lutas em defesa de melhores condições de vida aos camponeses. Fazendo uma retrospectiva, poderíamos dizer que esse termo surgiu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia no estado de Goiás, nos dias 27 a 30 de julho de 1998, mais tarde, em um Seminário que aconteceu em Brasília, no ano de 2002, recebendo o nome de Educação do Campo (CALDART. 2002 p. 11).

Com os avanços, nos últimos anos, a Educação do Campo, no Brasil, obteve – fruto da organização de massa e do Movimento dos Sem-Terra que trazia em sua pauta de Reforma Agrária - o direito à educação pública e de qualidade. Logo, lutemos para que as conquistas sejam de fato efetivadas no âmbito de nossas escolas do Campo.

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, no Brasil, existe desde janeiro de 1984, ano em que ocorre o primeiro encontro do MST em Cascavel, no Paraná, onde se reafirmou a necessidade da ocupação como uma ferramenta legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais, diante de tantos anos de embates e desafios. Em 16 de abril de 1998, também depois de muita discussão e resistência surge instituído pelo governo federal, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e na elaboração do documento base da conferência ocorre, então, a explicação de que não se utilizar mais a expressão “rural” e sim, “campo”, por tratar-se de uma incoerência com o que se pretende e o que se possui,

Utilizar-se-á a expressão campo e não mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação

especial com o resgate do conceito *camponês*. Um conceito histórico e político (KOLLING, NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

De acordo com os autores, essa perspectiva de Educação do Campo para os camponeses requer um olhar diferenciado e traz consigo uma significação própria para a ideologia que se carrega, até porque a ideia que se tem quando ouvimos ou lemos essa expressão “rural”, é de uma educação oferecida pelos ruralistas, os latifundiários, aos filhos dos empregados, em escolas que funcionavam num espaço cedido e controlado pelos patrões, educação quando muito instrumental ou mecânica.

A proposta de Educação do Campo visa a uma formação de sujeitos autônomos, imbuídos de cultura e valores capazes de lutar por uma educação na perspectiva dos trabalhadores, dos camponeses. O delineamento dessa educação do campo decorreu de anos de luta e resistência dos trabalhadores em movimentos resultando, portanto, em um Projeto legítimo e que legitima uma nova pedagogia para os Oprimidos do Campo,

Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, com um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (ARROYO, 2009, p.27).

Uma educação de qualidade voltada às escolas do campo, historicamente, tem sido negligenciada pelos governos. Mas, os embates organizativos e acadêmicos, com centenas de produções científicas, têm contribuído com as discussões políticas e abertura de diálogos junto aos setores burocráticos do Estado especialmente nos anos de ascensão de governos mais populares.

Estudos indicam que a educação, como ensino rural, esteve historicamente presente em parte considerável dos discursos dos governantes, mas na prática, não se respeitou o homem do campo como prioridade em seus currículos escolares e direito à educação. Foram e continuam sendo discursos de cooptação dos movimentos sociais. Arroyo (2011), em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola

vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (In: ARROYO, 2011, p. 16).

A partir das provocações, colocadas por Arroyo (2011), posso dizer que a luta forjou um novo paradigma contrapondo-se ao hegemônico. Nesse, a concepção de educação não nasceu por uma teoria e sim, por práticas e lutas dos camponeses contra o hegemônico capitalismo, daí então, que ela não necessita, apenas de teorias, mas também de teorias, de reflexões e análises sobre a realidade que está posta no cenário das Políticas Públicas em Educação e quais as consequências de tudo isso.

4.2 A Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases: Legados em prol da Educação do Campo

Conforme Vieira (2007), o texto da Carta Magna brasileira de 1824 estabelece que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (art. 179, § 32) e faz referência aos Colégios e às Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (art. 179, § 33).

Porém, na primeira Constituição Republicana de 1891, Vieira(2007) registra que a nova Carta Magna define como atribuição do Congresso Nacional "legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União" (art. 34, inciso 30); suas responsabilidades limitam-se à esfera da União. Tem ainda a incumbência de "não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução primária e secundária no Distrito Federal" (art. 35, incisos 2º, 3º e 4º).

Nas décadas de 1920 e 1930, a alfabetização foi uma das reivindicações das classes populares e apareceu como plataforma política dos discursos governamentais.

Nesse período começaram a ocorrer às primeiras preocupações com a educação no campo, que foram registradas nos anais dos seminários e nos

congressos rurais. Em 1930, criou-se o Ministério de Educação e Cultura (MEC), cuja pedagogia passou a ser feita através de portarias. A educação passou a ser policiada e disciplinada pelo MEC,

Embora se possa reconhecer um avanço apontado na Constituição de 1937, sua aplicação não atinge todas as camadas sociais e todas as localidades brasileiras, principalmente as da zona rural, que ficam mais distantes dos centros urbanos. O sistema de ensino praticado na zona rural e em núcleos urbanos, no interior do país, segue uma orientação pedagógica reacionária e tradicionalista e visa a atender apenas a uma elite mais abastada (GRITTI,2008,p.33).

Apesar da criação do Ministério de Educação e do aparato legal de leis que surgiram, estas não davam conta de atender as demandas e as especificidades dos trabalhadores, estavam a serviço do modelo industrial que precisava de pessoas que soubessem minimamente ler e escrever.

No decorrer dos anos mais precisamente 1934, 1937 e 1946 foram organizadas novas Constituições, porém os interesses não eram muito diferentes das anteriores. Na redação da Constituição de 1934, por exemplo, a Educação Rural está contemplada no artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

O artigo 156 traz a seguinte redação, “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual”.

Esta legislação com duração de três anos, à medida que aparentemente dá vez e voz à população do Campo, frisa que atenderá o “*quanto possível*” o disposto no artigo, ou seja, ao mesmo tempo em que assegura o direito, deixa claro que o Estado cumprirá, se puder.

Então, é na Constituição de 1934, que a educação tornou-se direito de todos e dever do Estado. Mas, após os três anos de duração, surge o Estado Novo e com ele, em 1937 uma nova Constituição, a qual, além de trazer uma proposta de dominação com o surgimento das disciplinas de Moral e Cívica, traz ainda outra proposta aos filhos dos trabalhadores das indústrias.

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, art.129).

Mais uma vez, os trabalhadores devem estar a serviço do Mercado, ou seja, conforme a hegemonia do capital sugere, os filhos dos trabalhadores vão ter a oportunidade de estudarem em “escolas de aprendizes”. Com relação à Constituição de 1946, a educação foi contemplada com a seguinte redação:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem faltas ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

Esta Constituição reconhece de direito social a educação pública, mas transfere a responsabilidade pela educação à sociedade, tendo em vista que esta pode ser ministrada nos lares, conforme art. 166. Também nos sugere reflexão o art. 18, inciso IV, pois surge a obrigatoriedade de preparação de mão de obra barata aos trabalhadores por parte das indústrias e comércios. O novo modelo industrial demanda que a educação deve ser seguida a risca, ou seja, cumprir apenas os objetivos de preparar para mão de obra.

A Constituição de 1946 assegura-se o direito de todos à educação, mas quanto ao ensino rural retoma o que já contemplava a Constituição de 1934. No

entanto, diferentemente desta, transfere à iniciativa privada, inclusive as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento, fixando como um dos princípios a ser adotada pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação, retoma também a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas (BRASIL, 1946).

Segundo Gritti (2003), em 1946, através do Ministro da Educação da época, Gustavo Capanema, cria-se a Lei Orgânica do Ensino que centralizava as diretrizes e fixava as normas para a implantação e organização do ensino em todo território brasileiro, antes regulamentado pelo Estado.

Em conformidade com a Constituição, em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4024/61. O debate iniciou-se em 1948 e concluiu-se com a homologação da Lei. Essa lei chega a ser considerada um insulto à população, tamanho o descaso do poder público em relação à obrigatoriedade da educação.

A Lei apresenta caráter elitista e discriminador uma vez que não previu a universalização do ensino; facilitou a isenção à obrigatoriedade, como consta no parágrafo único do art.30.

Parágrafo único - Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei: Comprovando estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrículas encerradas; doenças ou anomalia grave da criança (GRITTI, 2003, p.30).

Como coloca Gritti (2003), essa legislação com características discriminadoras e excludentes, deixa clara a ideia de quem é pobre, ou possui alguma necessidade especial ou anomalia, não necessita estudar, ainda eximindo o poder público na oferta de novas matrículas ou no dever de construir mais escolas.

O ensino no Brasil passou a ser direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada. Além de contribuir para a reprodução da estrutura de classe e das relações de trabalho, ela também reproduziu “aparentemente” uma ideologia da igualdade onde perante a lei todos seriam iguais.

O ensino rural como naquela época era chamado, ficou mais uma vez no nível de adaptação. Em 1964, em decorrência do golpe e da vigência da ditadura militar, nada aconteceu.

Se de um lado temos um avanço do ponto de vista legal posto no papel, por outro lado parece que continuamos adaptando, calendário escolar, mecanismos que comprovam a aprendizagem etc. Até que ponto a legislação consegue romper com as medidas de adaptação? O que é necessário fazermos para que se efetive a educação do campo? Será que não estamos ainda adaptados e ou acomodados com as medidas que o sistema impõe? Lembrando ainda que muitas vezes, surge a insegurança por parte de muitos trabalhadores e professores: o medo da repressão.

Não foi diferente com a educação do nosso Estado. Eu construo ou eu adapto? Essa era a proposta de implantação dos ciclos de Formação Humana que tentaram implantar no currículo das escolas do campo, no ano de 2014, na rede estadual de nosso estado do Rio Grande do Sul. Pois mesmo que apresentassem uma proposta, anunciada como sendo de acordo com a realidade de cada escola, estavam as escolas do campo sendo vigiadas e ou controladas pelo poder público, adaptando mais uma vez o currículo.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica do mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI,2006,p.14)

Conforme coloca o autor, que interesse o Estado vai ter para investir nas Escolas do Campo? A não ser racionalizar e controlar? As propostas governamentais que surgem como reforma educacional podem até ser interessantes mas estão longe de ideais, porque são determinações criadas a partir “de gabinete”, por pessoas que ignoram, desconhecem ou têm as intenções subentendidas quanto às ações realizadas. Onde fica o respeito à realidade de cada escola? Onde fica a função social da Educação? Mais uma vez é deixada de lado, pois, a proposta dos Ciclos de Formação Humana era enturmar os alunos por idade e, conseqüentemente, dar a eles o receituário do que iriam aprender, visto que cada escola elaborava a sua proposta, mas essa seria analisada e aprovada pelo sistema.

Para atender novamente ao modelo econômico do momento e à demanda pelo ensino superior, surge a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 que apresenta em sua redação a obrigatoriedade à profissionalização do Ensino Médio, formação

mínima aos professores para o exercício do Magistério. Porém, em relação à educação do campo, essa Lei não se apresentou suficiente frente aos desafios que a educação brasileira, quer no campo ou na zona urbana, necessitava

[...] a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais (VEIGA, 2002, p. 50).

A redemocratização do país, após o período militar, exigiu uma nova Constituição Federal. Em 1988 esboçaram-se algumas mudanças, como a obrigatoriedade da universalização do Ensino Fundamental e a progressiva expansão do Ensino Médio. Também se consolidou que a educação é um direito de todos e é dever do Estado garanti-la (Art.205), transformando-a em direito público subjetivo, independente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais

Anos mais tarde cria-se a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) – que em seu texto redacional reconhece a diversidade do campo, estabelecendo em vários artigos as orientações para atender esta realidade. Adequando às suas peculiaridades, os artigos 23, 26 e 28 abordam as questões de organização escolar como também as questões pedagógicas. Entretanto, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continua precária. O artigo 28 da LDB (Lei 9.394/96) propõe o seguinte:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada 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 (BRASIL, 1996).

Ao conquistar esse respaldo legal, abre-se um leque de requisitos que devem ser analisados e experimentados por todos os envolvidos e comprometidos com essa causa, tratando-se da tarefa de vigiar os direitos adquiridos de pensar pedagogicamente desde sua realidade e a não permissão de que o Estado seja o educador dos camponeses. Numa perspectiva gramsciniana eu diria que quem tem

que educar o Estado é o Povo e não o seu contrário, tão conhecido de todos nós, em que historicamente o Estado tem assumido para si a direção e controle da educação para o Povo (GRAMSCI, 2001).

4.3 Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo: Conquistas, possibilidades e desafios

Parto do pressuposto de que o modo de fazer a luta pela escola, levou os camponeses a uma importante conquista quanto aos direitos pela Educação do Campo. Em 03 de abril de 2002, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação no Campo, fortalecendo, assim, a organização coletiva de luta pela educação do campo dos movimentos sociais.

Os cinco elementos essenciais para que a escola do campo cumpra seu papel de inserção cidadã da população rural, na definição dos rumos da sociedade brasileira, baseados pela Resolução nº1, são regularizados pelos artigos:

4º e 5º - que orientam a proposta pedagógica e organização curricular;
 7º - que trata da organização do sistema de ensino e estrutura escolar;
 8º e 9º - que falam da gestão escolar participativa e valor das parcerias;
 12 e 13 – os quais enfocam a formação inicial e continuada dos professores; e
 14 e 15 – que abordam o financiamento da educação nas escolas do campo (BRASILIA, 2002).

Os parágrafos acima, sobre as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo, nos permitem fazer uma análise com relação aos 4º, 5º e 7º, porque tratam das parcerias e dos regimes de colaboração. É uma política que descentraliza o poder, comprometendo os demais seguimentos ou estâncias inferiores do poder público ao cumprimento da legislação e eximindo o Estado de seu dever.

Já, os parágrafos 8º e 9º das Diretrizes Operacionais tratam a Gestão Democrática como um mecanismo, mas não dão indícios de como será essa Gestão,

...na teoria e na prática da administração de nossas escolas, numa suposição de que a questão da democratização das relações deve restringir-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado, sem se dar conta de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso

mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2004, p.16).

Concordo com o autor, porque ele deixa claro que a Gestão Democrática está fadada ao fracasso, quando não respeitada pelos seus princípios legais e organizada com a participação de todos. Os parágrafos 12º e 13º referem-se à formação dos professores, assunto de extrema importância para a qualidade na educação. Não obstante, percebo que as mudanças ocorridas, não passam de estruturas montadas a fim de atender a produtividade.

Os artigos acima citados têm respaldo no art. 2º, Parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo que diz:

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

Com todo esse aparato de elementos legais que respaldam e possibilitam que a educação do campo seja diferenciada e específica para o campo, ainda percebo que há uma forte tendência a utilizar a educação como instrumento do crescimento econômico a serviço do Mercado. *“Há uma tendência dominante em nosso país, marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”* (KOLLING, 1999, p. 21).

Na sequência, posso dizer que outra importante conquista refere-se à RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Destaco que sua redação chama a atenção ao que se refere ao funcionamento e à organização das escolas, pois afirma que: “§ 1º - A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. Entendo que essa resolução legitima e fortalece a ideia do respeito à diversidade existente no campo e dá autonomia para cada escola elaborar seu Projeto Político Pedagógico e seu calendário escolar.

Temos ainda o respaldo legal da Lei que deve inibir o fechamento de escolas do campo, sancionada pela Presidente da República Dilma Rousseff: a Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os Conselhos Municipais de Educação - do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola.

Constato que essa legislação repassa aos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação a responsabilidade em fechar ou não as escolas. Como nos Conselhos há a representatividade de diversas esferas do Poder Público, este se exime de ser o único responsável pela ação.

4.4 Currículo do Campo, suas possibilidades x intencionalidades

Quando penso em Educação, tenho que ter em mente que esta é uma atividade intencional. Porém preciso saber qual a intencionalidade a que se propõe, pois, como educadora, sou responsável pela efetivação da oferta educativa. De um lado tenho um Projeto educativo centrado nos interesses do capital, e de outro um projeto educativo libertário, centrado nos interesses dos trabalhadores. Estes coexistem, é preciso, na condição de educadora, distingui-los para a realização da prática educativa, ou seja, para a materialização do currículo.

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Apropriando-me do pensamento do autor, compreendo que as questões que envolvem o currículo devem ser cautelosamente pensadas e construídas, transpondo-as para a minha prática concreta.

O ano de 2014 foi marcado pela polêmica proposta do Governo do Estado do Rio Grande do Sul com relação à Educação do Campo, pois se desencadeou uma discussão, coordenada pela Secretaria de Educação (SEDUC-RS), com o objetivo de reformular o Currículo das Escolas do Campo e, na Gestão 2010/2014, lançou-se

a proposta de reestruturação Curricular com implantação dos Ciclos de Formação Humana.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, então, propõe uma reforma nos currículos das escolas do campo e, conforme está escrito nos documentos que legitimariam a ação, levou-se em consideração a identidade dos alunos do Campo. Também salientam os mesmos documentos, que essa proposta está em consonância com a LDB (Lei 9.394/96) que em seu art. 22 parágrafo 2º se refere ao respeito às peculiaridades locais na adequação do Calendário Escolar e, inclusive, nos arts. 26 e 28, traz em sua redação o respeito às características regionais e locais, tanto no que se refere ao currículo, tanto em sua forma como conteúdo.

A proposta da SEDUC-RS (Secretaria Estadual de Educação) foi apresentada no final do mandato 2010/2014 o que tornou o momento ainda mais polêmico, já que lança uma proposta curricular dos Ciclos de Formação Humana para todas as escolas do Campo do Estado do Rio Grande do Sul e, segundo seus documentos, visava enturmar os alunos por idade para melhorar a qualidade da educação e o aprendizado dos alunos.

Segundo o Regimento Padrão enviado pela SEDUC às Escolas do Campo, refere-se aos Ciclos de Formação Humana como a oportunidade para sanar o fracasso escolar que as escolas do campo estariam enfrentando. Segundo o DORC, p. 08 (Documento Orientador da Reestruturação Curricular, expedido pela SEDUC, em sua redação estabelece uma nova proposta para a Educação do Campo

Busca-se a educação do campo que possibilite pensar no desenvolvimento para além do seu espaço, da sua comunidade próxima ou da sua região, e da relação dessa região com o seu desenvolvimento global, integral. E neste contexto, pensando o ensino fundamental que contribuía efetivamente para a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; com a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade possibilitando ao estudante uma compreensão integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com o meio, fundada nos Ciclos de Formação.

No campo do Currículo serão observados aspectos concernentes à sua estrutura, quais os princípios, as concepções e valores que subsidiam as ações pedagógicas desenvolvidas para aquela comunidade.

Segundo o Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo do Ensino Fundamental - SEDUC/2013, que regulamentaria a sua ação, o objetivo da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental é construir e consolidar a política da Educação do/no Campo no âmbito estadual; democratizar e ampliar a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade no campo para as populações do campo; qualificar o processo de Formação Continuada dos Educadores do campo; reconhecer as categorias sociais do campo como sujeitos de direito; possibilitar o desenvolvimento de capacitações para que o jovem possa expandir a sua liberdade de forma a escolher permanecer ou não no campo; valorização das populações rurais do campo.

Esse processo que já havia sido iniciado, nas escolas do campo, foi abruptamente interrompido por determinação oficial, segundo Ofício de nº 002/2015 publicado e enviado às escolas do Campo no dia 21 de janeiro.

De acordo com o OF. Nº 002/GAB/DP/SEDUC, temos a informar o que se segue:

- O processo de validação dos Regimentos e Planos de Estudos por CICLOS DE FORMAÇÃO das Escolas do Campo está suspenso a partir da presente data;
- Os Regimentos e Planos de Estudos já homologados pela Coordenadoria estão sem efeito, devendo iniciar as aulas com a estrutura de funcionamento seriada (ano) anterior. Portanto, as escolas que já criaram as turmas com base na proposta CICLADA, devem substituí-las por novas bases do regime SERIADO (ANO) no Sistema ISE. Os alunos da Educação do Campo em Regime de Ciclos devem ser RECLASSIFICADOS para o Regime SERIADO (Ano), com registro, através de ata de reclassificação, na escola. Salientamos que o Parecer Nº 652/2013/CEED, item 13 e Resolução Nº 236/1998/CEED, artigo 2º, embasam a presente orientação.

A partir dessa resolução, vejo que a educação do campo é tratada arbitrariamente de forma extremamente autoritária, pois o documento emitido, além de impor o que querem que seja feito, desconhece e nega qualquer outra construção, não deixando nenhuma possibilidade para que a escola do campo venha a afirmar sua experiência na direção de uma nova construção, anulando inclusive o que já fora feito.

Sendo assim, o conhecimento, que se quer que seja construído por nossos alunos da Escola do Campo, deve ser significativo e específico respeitando a identidade e a pluralidade de cada um dos sujeitos.

Na LDB 9394/96, o artigo 26 sobre currículo apresenta a seguinte redação:

Os Currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A lei possibilita que o currículo incorpore a diversidade e especificidade que caracterizam seu contexto de inserção. Contudo, por outro lado estão as Coordenadorias Regionais de Educação e as Secretarias Municipais de Educação que “normalmente” são as responsáveis pelo gerenciamento do projeto educativo a ser implementado, historicamente, responsáveis por enviarem às escolas a listagem de conteúdos que deve figurar no currículo a ser oferecido. Portanto, esses conteúdos/currículos já vêm carregados de intencionalidades, tradições, técnicas e perspectivas distanciadas das origens e da história das pessoas, antes de tudo, desconsiderando a realidade heterogênea de cada região e até mesmo de cada escola. Em contraponto a essa perspectiva homogeneizadora e autoritária de currículo, Moreira (2004) aponta que o currículo deva ser

visto como sinônimo de um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção permanente e inacabada, resultante da participação de todos, um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que, conseqüentemente, não ignore a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (MOREIRA, 2004, p. 117).

O autor, ao defender o currículo, utiliza palavras-chaves que merecem atenção, pois fazem parte da gênese para a construção de um currículo diferenciado e humanizado, sendo elas: participação de todos, integrador, dialético e sensível à diversidade. Mas para a escola construir seu currículo coletivamente, é necessário que ela possua autonomia, e que seus educadores tenham conhecimento da realidade em que a escola está inserida.

Por outro lado o reconhecimento por parte dos educadores da diversidade cultural e de identidades existentes na escola, não significa que todos tenham apreendido conhecimentos necessários a fim de que possam realizar mudanças.

O discurso sobre a existência de saberes diferentes muitas vezes tem se confundido com modos diferentes de enquadrar a diferença como deficiência, como algo deslocado, ou como desvio que para ser integrado precisa ser corrigido. A impossibilidade da correção do desvio tem sido aceita como a margem residual prevista por uma sociedade excludente, como a nossa. Sustentar uma reflexão diferente sobre a diferença, uma reflexão que a compreenda como aspecto rico do processo pedagógico é bastante difícil, porém indispensável ao processo de democratização das práticas escolares se considerarmos a complexidade do cotidiano, que não pode ser simplificado e harmonizado, pois estará sempre marcado pela diferença, pelos desvios, pelas impossibilidades, pelos erros, pelo caos, aspectos que precisam ser produtivamente incluídos na reflexão sobre a prática pedagógica (MOREIRA, 2004,p. 172).

O dia a dia da escola oportuniza espaços de diversas vivências, diversas experiências, diversas histórias, isto é, currículo é algo complexo, diversificado, rico de possibilidades, sempre em movimento, em permanente construção, acolhedor e significativo aos sujeitos envolvidos.

5 A CONSTRUÇÃO DA IN(TER)VENÇÃO-AÇÃO

Este estudo levou em consideração a abordagem metodológica histórica dialética. Aquela na qual o pesquisador faz uma análise das teorias da educação, uma retrospectiva histórica da identidade da comunidade escolar, dos paradigmas educacionais e das políticas públicas em educação, a partir do contexto em que emergem e em suas mais diferentes dimensões que os define. Neste trabalho busco me movimentar, nesses sentidos anunciados, pois a educação envolve múltiplas dimensões, desde a de condição, de produção e de apropriação de conhecimentos como e também para acondicionar os homens, a sociedade historicamente constituída.

Explicitar através da dialética como esta pode ser um método, um princípio educativo, mecanismo utilizado para refletir, planejar e intervir, com a intenção de produzir avanços e, posteriormente, avaliar os efeitos produzidos. Assim,

a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (SAVIANI, 1996, p. 66).

Então, este trabalho foi construído a partir de duas grandes etapas. A primeira que foi denominada de diagnóstico, na qual busco identificar e definir os objetivos e a ação proposta. Para a construção do diagnóstico, utilizei entrevistas semiestruturadas, por entender que estas possibilitam, tanto ao pesquisador como ao pesquisado uma gama mais ampla de informações e percepções acerca das questões colocadas, embasada na citação de Minayo. (2002), a seguir,

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores (...) Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (MINAYO, 2002, p. 57).

O autor defende que, por meio desse mecanismo, poderemos nos apropriar da verdade construída na interação com os sujeitos.

Para realizar a segunda etapa In(ter)venção-ação, proporcionei à comunidade escolar os encontros para discussão da construção do Projeto de Educação para nossos filhos e filhas. Assim, elaboramos, então, o Plano de Ação, inicialmente organizado em três momentos:

A pesquisa intervenção foi sendo realizada sob os princípios participantes porque, segundo Mello (2005), p. 35, “caracteriza-se como uma prática de investigação que incorpora os grupos excluídos às esferas de decisão, produção e comunicação de conhecimentos, visando contribuir na transformação da realidade com mudança nas condições de dominação”.

A pesquisa com proporções qualitativas porque é um método “capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação como construções humanas significativas” (MINAYO, 1996, p.10).

Ainda, como metodologia para a in(ter)venção-ação, inspirei-me para os encontros com toda a comunidade escolar, nas experiências vividas por Paulo Freire nos anos 1960, quando criou os Círculos de Cultura - proposta político-pedagógica com profundidade de propósitos e potencialidades, conforme a compreensão dialética, assumindo mecanismos de ação e reflexão por parte do grupo social que deles participa. Nos encontros ocorridos todos tinham a liberdade de expor suas ideias, suas dúvidas, seus medos, seus desafios, etc a fim de que o processo de conscientização política fosse construído coletivamente.

Experiências formais e informais de educação,

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...]estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente (FREIRE,1980,b.apud Henrique e Torres,2009 p. 117).

A partir da definição de Círculos de Cultura de Freire, busquei elementos que inspirassem os Círculos de Discussões realizados na escola. Para Freire (1980), a importância do estudo em Círculos de cultura, considera aspectos fundamentais que oportunizam o estudo reflexivo e dialógico sobre a realidade vivida desencadeando ações coletivas.

Os participantes receberam nomes simbólicos, como iniciais e nomes fictícios para proteger sua verdadeira identidade.

No primeiro Círculo com o Tema de Piloto, os sujeitos tiveram a oportunidade de participarem ativamente, expondo seus pensamentos e, ao final, elaboraram um texto sobre as discussões realizadas naquele dia.

O segundo Círculo com o tema de Educação Libertadora oportunizou a discussão sobre o importante papel da educação visando à libertação.

O terceiro Círculo chamado de Caminhos para a Transformação, todos os temas partiram do resultado da sistematização do Encontro Piloto elaborado pelos participantes. Mas, conforme aprofundamos as discussões, sentiu-se a necessidade de realizar mais um encontro denominado dos Saberes ao saber, no qual se valorizaram conhecimentos do senso comum.

[...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, Inter subjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculos, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (FIORI in FREIRE, 2002, p. 12).

Nesse espaço não há aqueles que detêm mais saberes, mas há apenas um para coordenar os diálogos e, por meio desse diálogo, cada participante passa a compreender situações até então ocultas ou despercebidas, não refletidas ou não problematizadas.

Para dar início aos encontros onde ocorreram os Círculos de Discussões houve dinâmicas, algo semelhante à mística - no sentido de sensibilizar os participantes, coordenadas pela pesquisadora.

A mística é o mecanismo de celebrar, de cultivar o projeto político, por intermédio dos símbolos, da cultura, da memória, dos sonhos. A mística ensina a cultivar o projeto; por isso, não existe projeto sem mística como não existe mística sem projeto, sem causa. A massa deve ser contagiada

pela mística para que possa carregar em seus braços a causa da revolução, da liberdade (CADERNOS DE ESTUDOS ENFF, p.427).

Este trabalho teve o objetivo de envolver e desafiar os sujeitos pertencentes à Escola a participarem da escola e do processo de discussão referente a sua identidade a fim de criar condições objetivas favoráveis à construção de um Projeto de Escola que retrate a realidade, por eles vivida.

Ainda, discutir as questões sociais, políticas e pedagógicas referentes à Escola pesquisada, para que juntos possam, agora com aporte teórico propor, questionar e opinar nos processos de tomada de decisões, visando à construção de suas próprias concepções, sobre uma Educação de qualidade para os alunos desta Escola, na perspectiva da transformação social.

5.1 A Caminhada

Caminhada foi o nome dado à trajetória de pesquisa in(ter)venção-ação realizada com a comunidade escolar da Escola Atanagildo Domingues no município de Arroio Grande, que durou três meses, pois comecei a realizar os Círculos no mês de março e concluí a pesquisa no mês de maio. Porém as ações, os mutirões da comunidade escolar continuaram, pois os sujeitos que pertencem à comunidade escolar construíram um roteiro de participação e trabalhos que acontecerão na escola durante o ano letivo. Freire (2003), na sua obra *O caminho se faz caminho* já defendia que “*O conhecimento transforma à medida que a realidade também se movimenta e se transforma.*” (FREIRE, 2003, p.114.).

Os sujeitos pesquisados, nesta in(ter)venção-ação, receberam nomes fictícios para que sua verdadeira identidade fosse preservada a fim de evitar constrangimentos. A metodologia adotada neste trabalho se baseou na análise de Conteúdos dos dados escritos e coletados em cada encontro. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, como método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Esse método auxiliou-me na reflexão, na análise e no estudo dos debates que foram realizados durante a realização dos Círculos de Cultura, inspirados em Paulo Freire com a comunidade escolar da Escola Atanagildo Domingues, em Arroio Grande, numa perspectiva qualitativa, possibilitando o alcance dos objetivos propostos no trabalho.

A metodologia adotada, de análise de conteúdos, foi importante para verificação dos registros realizados em cada Círculo, nos quais os presentes escreviam sua avaliação do dia em caderninhos que se denominaram Diário de Campo. Esse instrumento adotado, ao final de cada Círculo, foi um material que também me possibilitou uma sistematização e reflexão acerca do que foi registrado e considerado de relevância por quem estava participando.

O diário de campo é um instrumento que nos possibilita retornar a uma situação já passada e nela perceber determinações que constituem o presente. Também nos permite assimilar mais facilmente a continuidade de uma intervenção que está sendo ou já foi objeto de sistematização da intervenção profissional, colaborando com a memória profissional e com a qualificação das ações (COSTA E GUINDANI, 2012, p. 270).

Com base nos registros desses documentos e seguindo a metodologia adotada, foi possível realizar a reflexão e descrever o que constatei como resultado, baseando-me nos diversos materiais construídos coletivamente durante a pesquisa ação.

Os Círculos foram momentos de estudo que oportunizaram à comunidade escolar expressar a concepção de educação que possuíam e que lhes era ofertada na Escola, e o que esta comunidade pensava sobre a educação de seus filhos, o que estes deveriam estudar na escola. Foram espaços de muito estudo, leitura e reflexão, nos quais todos os presentes tinham a oportunidade de questionar, opinar e refletir acerca do que se estava estudando.

Em cada Círculo que acontecia, constatava que as pessoas estavam mais receptivas e até mesmo confiantes sobre o assunto que estava sendo discutido; uma vez que, no primeiro encontro, algumas pessoas ouviam atentas, mas seus olhares eram de curiosidade e de desconfiança.

A concepção bancária de educação, abordada por Freire, era, até então, a única conhecida pela comunidade.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (FREIRE, p. 72).

Pactuei da concepção de Freire porque através dos Círculos realizados em nossa comunidade escolar, percebo quanto essa comunidade se sentiu valorizada e respeitada e, então suas contribuições surgiram naturalmente. Isso ocorreu porque foram oportunizados espaços para problematização dos assuntos relacionados à Educação do Campo, e os sujeitos do Campo sentiram-se inseridos, pois através de diálogos, estudo e reflexões descobriram que é possível a construção coletiva numa perspectiva oposta ao capitalismo, é possível construir base sólida para a educação de seus filhos e filhas.

Constater que a comunidade escolar: pais, alunos, professores e equipe diretiva não tinham conhecimentos sobre a concepção de educação do campo, antes de participar dessa pesquisa/ação. Portanto, foi através do trabalho realizado que perceberam e conheceram seus direitos a uma educação de qualidade específica para o campo que respeite e valorize os sujeitos dessa comunidade, sua história e seus valores.

5.2. Plano de In(ter)venção-Ação

Objetivo Geral

Articular os sujeitos em torno da própria Escola sensibilizando-os no sentido de incorporar a dinâmica dos Círculos de Cultura como uma atividade permanente da Escola para pensar questões sobre o desenvolvimento de um Projeto voltado à Educação do Campo.

PROJETO: PLANO DE IN(TER)VENÇÃO - AÇÃO		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:		
<p>-Fortalecer a identidade da Escola do Campo;</p> <p>-Refletir sobre as propostas, práticas pedagógicas e metodologias dos educadores da Escola do Campo.</p>		
AÇÕES	ATIVIDADES	TAREFAS
<p>1 Serão realizados três encontros. No primeiro, será realizada uma dinâmica pela pesquisadora. No segundo e terceiro, outro participante do Encontro será o responsável pelas dinâmicas de abertura, ação já combinada no primeiro encontro.</p> <p>2 Elaborar materiais para os encontros.</p>	<p>1.1 Pesquisa de teóricos que defendem o assunto “Educação do Campo”. Respostas à problemática sobre A escola que temos e a que queremos?</p> <p>1.2 Escolha dos textos que serão trabalhados pelos participantes dos Encontros para desmitificar a Educação do Campo e no Campo X Educação Rural;</p> <p>1.3 Seleção dos temas das Dinâmicas que sempre se fará de abertura no encontro;</p>	<p>1.1.1 Selecionar os temas que serão trabalhados para reflexão nos Encontros; Discutir as respostas dos sujeitos.</p> <p>1.1.2 Reproduzir material selecionado pelos participantes para expor no mural.</p>
<p>2 Organizar o local onde acontecerão os Encontros.</p>	<p>2.1 Definir o local onde vão acontecer os Encontros (Sala de aula ou Espaço ao ar livre).</p>	<p>2.1.1 Combinar o local.</p> <p>2.1.2 Definição do horário e das datas dos Encontros.</p>
<p>3 Encontros.</p>	<p>3.1 Elaboração dos planejamentos para os Encontros.</p>	<p>3.1.1 Realizar os encontros.</p>
RESULTADOS ESPERADOS:		
<p>- Após os encontros que serão realizados para discutir assuntos relacionados à Educação, espera-se que os sujeitos da Escola do Campo Atanagildo Domingues possam ter construído concepções claras a respeito da Escola do Campo e suas especificidades, visando ao fortalecimento de sua identidade e que busquem afirmá-la num processo de construção do Projeto Político Pedagógico.</p>		

5.2.1 Os Círculos de Discussão

5.2.1.1 Círculo Piloto: Com que Escola sonhamos?

O primeiro encontro foi chamado de Círculo Piloto, pois se tratava de uma experiência em reunir toda a comunidade escolar, ou seja, a equipe diretiva, os professores, os funcionários da escola, os pais e os alunos para apresentar o Projeto de pesquisa ação para iniciarmos um processo de aproximação entre escola e comunidade. O objetivo era ter no horizonte a utopia de juntos iniciarmos a construção de mecanismos necessários para pensar a edificação futura de uma “escola sonhada”, a partir dos seus sujeitos. Isso quer dizer a escola como espaço de construção, de possibilidades, de sonhos em contraponto à escola utilitária demandada pelo mercado do capital.

Este ensaio aconteceu no dia 07 de março de dois mil e dezesseis na Escola Estadual de Ensino Fundamental Atanagildo Domingues.

Na oportunidade, preparei uma dinâmica de abertura; conforme as pessoas iam chegando, eram convidadas a sentarem-se em círculo. Dado o tempo necessário para que todos se arrumassem em seus lugares, iniciei a dinâmica. No momento, surgiu uma pessoa vestida com roupas de camponesa e trazendo em suas mãos uma peneira com vários saquinhos contendo sementes de diversas qualidades de plantas. Atrás dessa pessoa, surge mais outra pessoa carregando uma caixa com vários vasinhos cheios de terra, distribuídos para as pessoas que estavam sentadas em círculo; ao terminar, quando todos tinham recebido as sementes e os vasinhos, sugeri que trocassem entre si as sementes e realizassem o plantio.

A dinâmica teve o objetivo de oportunizar uma reflexão sobre o compromisso de cada um para com a Educação. Ao término da dinâmica ouviram-se as opiniões a respeito do que assistiram e sobre o papel da educação na escola do campo. Um dos comentários que surgiram foram *“Nossa!!! Nunca tinha sido chamada pra reunião pra tratar de assuntos da Escola e serem feitos desse jeito. Foi muito bacana, parece que estão preocupados de verdade com nossos filhos(Ana).*

Esse comentário me animou e encorajou-me a prosseguir nesse Projeto, pois percebi que os pais não estavam se sentindo parte da Escola, através da forma, até então, adotada para chamá-los até ela. Essa reação me levou a sentir a aceitação dos pais pelo Projeto e o desejo de que a Escola continuasse nessa perspectiva, *“preocupados de verdade com nossos filhos”*.

Freire (2009, p.204) defendia a ideia de que “Temos que ter o direito de comandar nossa educação, a educação que precisamos, e também temos que obter o direito de expressar nosso sofrimento”, ou seja, saber o que a nossa comunidade sente ou anseia expressar. *“Eu penso que a escola agora está pensando de fato numa educação de qualidade, que conquiste o aluno a estudar que chame o aluno pra escola” (Maria)*.

A partir desses comentários, novos desafios são colocados a nossa disposição, o de repensar as práticas até então utilizadas. A escola vai descobrindo, assumidamente compromissada com seus sujeitos, que precisa inventar uma nova dinâmica de planejamento, de articulação com a comunidade. Descobre-se escola nesta relação e, que para sê-lo, precisa apropriar-se e dialogar com os conhecimentos dos sujeitos que a constituem, os quais trazem consigo em decorrência de sua experiência que emerge da existência cotidiana. Assim, *“é, a educação tem que ser igual às plantinhas, deve ser plantada, adubada e regada diariamente” (Vera)*. Ou seja uma educação orgânica à vida.

O comentário dessa mãe explicita sua sabedoria frente à vida, sabedoria produzida no concreto de sua existência quando compara a educação às plantinhas, isso é profundo e enriquece o debate a que tanto se almeja. O limite, porém parece estar na própria escola que se volta ao conhecimento já sistematizado pela ciência, em detrimento do conhecimento de senso comum, como ponto de partida, para se chegar a novas sínteses. Princípio tão defendido por alguns teóricos.

Temos em Freire a justificativa em sua obra *“Pedagogia da Esperança”* *“O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (FREIRE 1999, p. 84)*.

A fala de outra mãe também é significativa, no sentido de compreendermos a importância de uma escola que dialogue com seus sujeitos e não que apenas submete e subsume-os. *“Se a escola continuar assim desse jeito chamando os pais a participarem, penso que agora sim as crianças vão pra frente nos estudos”*(Júlia).

Nesse comentário, a entrevistada afirma que se a escola continuar seu trabalho de “parceria” com os pais, a educação vai avançar. Em todas as falas dos pais percebi, de forma clara, a crítica referente à escola quanto à percepção dos seus limites em relação ao sonho do desejado para seus filhos. Atrevo-me a dizer que os pais reconhecem o desencontro entre o projeto educativo proposto para seus filhos daqueles por eles sonhados para eles. *“Achei o momento ótimo, não basta ser uma escola de zona rural ou do campo, sei lá, tem que valorizar o povo daqui que eles sabem e querem aprender”*(Sophia).

Observando os relatos acima, percebi que esse movimento de convidar a comunidade escolar a participar das atividades realizadas na Escola é algo novo para todos, verificando-se o quanto ficaram lisonjeados e contentes por terem sido chamados a participar. A concepção de participação aqui defendida visa às mudanças nas relações sociais, onde o poder de decisão deixe de ser centralizado e passe a ser realizado pela sociedade.

Paro (2001, p.16) defendia a importância da participação da comunidade numa gestão democrática da escola pública, definida como “partilha do poder”, quer dizer, como “participação na tomada de decisões”.

Outro aspecto que merece ser discutido com a comunidade é o direito que possuem em contribuir na elaboração do projeto de escola do campo, a fim de que tenham clara a concepção, isto é, a compreensão de que a escola precisa dialogar com seu espaço de inserção, ou seja, *“não basta ser uma escola de zona rural ou do campo, sei lá, tem que valorizar o povo do daqui, do lugar”*. Esse relato foi muito bem colocado por seu significado e pela percepção da escola como instituição imposta e não construída a partir de seus sujeitos.

Realizada essa discussão introdutória, convidei todos a ouvirem e cantarem juntos a música **“Pra não dizer que não falei de flores”**, de “Geraldo Vandré”. Após o término da música, perguntei a eles se já tinham escutado essa música

antes. Alguns, os mais velhos, que estavam presentes, afirmaram que a conheciam, que era antiga e muito bonita. Lembraram que tocava nas estações de rádio após o período do golpe de 1964. Conversamos que, por sua letra ser recheada de significados, marcou um momento de grandes manifestações e resistência por parte de pessoas que tinham o desejo de mudança em comum e que não queriam se render ao militarismo, ao autoritarismo e à repressão.

Para dar continuidade aos trabalhos, naquele dia, agradei a presença de todos e os parabenizei por terem tirado um tempo de seus afazeres e terem vindo até a escola para conversarmos um pouco sobre a educação que está sendo oferecida aos seus filhos e filhas.

Após realizei a apresentação dos objetivos do Plano de Ação do Projeto de In(ter)venção-ação à Comunidade, explicando a eles sobre a importância de participarem nos Círculos com suas presenças e opiniões. Reforcei o discurso dizendo que somente a organização coletiva de todos oportunizaria a vitória ou as conquistas que se almejava.

Com relação aos objetivos do Plano de Ação, solicitei que opinassem, perguntassem ou solucionassem suas dúvidas sobre o local, horário e pretensões para cada Círculo. Também expliquei sobre a dinâmica dos Círculos e solicitei sugestões a respeito das estratégias.

Destaquei alguns comentários que surgiram, *“Professora, mas a gente não sabe discutir assuntos de educação, temos pouco estudo, por isso que falamos para piázada que é bom e preciso estudar, pois este é o único tesouro que podemos deixar para nossos filhos” (Bia)*. A fala reproduz o estigma que autoritariamente foi impingido para distanciá-los da Escola. Discutir educação é para quem sabe! Mas quem sabe? Se nós professores também historicamente fomos e somos aliados dessa discussão.

Outro comentário significativo foi o seguinte: *“Bom, eu vim, gostei acho que vai ser bom, quero colaborar com o pouco que sei e quero aprender outras coisas também, vou me organizar em casa pra vir em todos os Círculos, e prometo ajudar a dar uma outra cara pra escola, conhecendo nossos direitos e executando nossos deveres, porque pai e mãe tem deveres de oferecer um mundo melhor para seus*

filhos” (Júlia). No depoimento fica explícito o sentimento de quem pode se descobrir sujeito, protagonista.

Ao som da música de Gilvan dos Santos **“Construtores do Futuro”** passei uma caixinha com perguntas: Que Escola sonhamos? O que a Escola deveria ensinar? Quem somos nós, os sujeitos que moram no Campo? Que Projeto de Vida sonhamos para nós? Já ouviram falar em Educação do Campo? O que é com tuas palavras uma Educação “do”ou“no” ou “para’ o campo?

5.2.1.2 A Escola: O que desejam os Pais

Na discussão sobre que escola os pais sonham para seus filhos, surgiram respostas que me mostram o quanto os pais percebem a escola distante, não apenas deles, mas especialmente, de seus filhos. Disseram: *“Sonhamos com uma escola que conquiste as crianças a gostar de estudar, porque hoje eles só querem computador e joguinhos e não querem vir pra escola” (Ana).* Para outro:

A escola que sonho, uma escola que ensine algo que seja útil para a vida, porque muitos de nossos filhos vão ficar aqui no campo e daí tem que saber lidar com as coisas do campo. Então os mais velhos e entendidos das coisas do campo devem ensinar os mais novos e penso que o momento e o lugar é aqui na escola (Maria).

Nas falas dos pais a ideia de que a escola não tem sentido para eles é recorrente. Denunciam o distanciamento da escola em relação à vida. A escola não ensina coisas úteis para eles. Por outro já dão indícios do que seria uma escola com sentido para a vida, quando dizem que os mais velhos e entendidos das coisas do campo devem ensinar.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16).

Pensar a escola a partir da necessária participação da comunidade na perspectiva da construção do próprio ensino é incentivar os pais a tornarem-se sujeitos de sua própria história.

Sonhamos com uma escola que ensine para a vida e ensine a amar e respeitar a todos e a natureza, porque a gente sai por ai e fica aterrorizado

pela falta de respeito com as pessoas e com o meio ambiente. Os governos nem se preocupam em investir em saúde e educação, então acho que a escola deve ensinar isso (Mari).

Temos em Freire (2006) respaldo para acreditar que essa comunidade está certa em suas colocações e anseios. O que eles externam em seus argumentos é o desejo de que a escola ensine para a vida, ensine a amar, ensine princípios de respeito a todos incondicionalmente homens, mulheres, crianças e animais. Afirmam ainda que os governos deixam a desejar com relação a investimentos em saúde e em educação. Essa mãe deseja uma escola que ultrapasse limites, que permita a participação no sentido da transformação social, uma escola que dê espaços para a construção de concepções que oportunize um mundo melhor para seus filhos e filhas.

...é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 2006, p. 45).

A fala dessa mãe vem ao encontro do que o autor defende ao afirmar que a escola precisa permitir ao homem se tornar sujeito, que ele possa construir-se como pessoa capaz de transformar o mundo. Essa mãe solicita uma educação que ofereça conteúdos práticos no sentido do que eles perseguem e precisam para tornarem-se livres e felizes dando um mundo melhor para seus filhos. Eis a responsabilidade da Educação: tornar-se mecanismo de transformação social. Os pais perceberam o poder que ela possui e infelizmente não está sendo concebida para tal finalidade. *“Acho que os conteúdos ensinados na escola tem que serem mais práticos, daí as crianças vão gostar de estudar, porque por exemplo, meu pai era quase analfabeto e sabia fazer conta de cabeça como ninguém, hoje as crianças estão há cinco anos na escola e não sabem a tabuada” (Júlia).*

No comentário dessa mãe compreende-se que ela gostaria que a escola ensinasse conteúdos significativos e práticos preparando o aluno para a vida e para o exercício da cidadania. O comentário de outra mãe que segue na sequência não é diferente quando diz o que a escola deve ensinar.

Que a escola ensine coisas importantes para a vida, pois como existe muita competição nas questões de sobrevivência, acho que a escola tinha que

ensinar oferecendo **outras alternativas** de vida, ensinar fazer várias coisas. Tipo oficinas práticas. Pela manhã ensina conteúdos e pela tarde faz oficinas. Ensinar como economizar, fazer coisas caseiras porque hoje é tudo comprado.

Quando essa mãe solicita alternativas de vida, penso que a escola deveria ser extinta. O que os gestores estão fazendo que isolaram a escola da comunidade? Estão reproduzindo o que o Sistema impõe e não percebem? Não atendem e resistem em aceitar os anseios da comunidade que pede socorro, pois, percebem que a escola não está desempenhando sua verdadeira função pela qual deveria. Essa mãe solicita aulas de economia, valorização nos ensinamentos culturais, etc. ensinando como deveria ser a proposta da escola. Lamentável, é que ela percebe que a escola impõe uma única perspectiva de se viver. Temos em Meszáros (2004) a seguinte definição sobre o assunto

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se deve dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a efetiva transcendência da autoalienação do trabalho seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Para o autor as transformações sociais somente serão possíveis com a contribuição da educação na conscientização da sociedade na busca da emancipação. Temos ainda a solicitação de uma escola de tempo integral, com uma proposta de ensino contundente que realmente ensine conteúdos científicos e valorize o conhecimento do senso comum. Saviani (1995) contribui para essa discussão quando salienta:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas). (SAVIANI, 1995, p. 19).

No tempo de minha avó, por exemplo, remédio não se comprava, se fazia tudo em casa, tínhamos horta e eu pergunto onde estão esses ensinamentos? Hoje as crianças não conhecem horta, ficam dia e noite na frente do computador e daí estão tudo doente, crianças com diabetes, gordos demais. “Penso que a escola deveria chamar os pais e os filhos e ensiná-los a educar diferente, educar com qualidade de *vida*” (Sophia).

Diante das respostas apresentadas pelos pesquisados, percebo que há por parte dos pais a compreensão do papel da escola, eles sabem o poder que a escola possui no sentido de mobilizações visando às mudanças necessárias. Inclusive cabe à escola a responsabilidade de educar para a vida e chamar os pais para construir com estes uma nova maneira de educar seus filhos. Essa é a escola que a comunidade deseja: uma escola “da vida” e que ultrapasse o tradicional ensino do “bê a bá”.

Logo em seguida fiz uma sistematização de tudo que foi falado e discutido, ou seja, produzimos um texto coletivo com as ideias que surgiram das respostas para expor no mural da Escola.

5.2.1.3 A Construção da Agenda para os próximos Círculos

Como registro de tudo que foi discutido, refletido e construído nesse dia, elaborei, então, um texto dos anseios dos pesquisados.

“A escola que queremos, deve ser uma escola alegre, encantadora, que ensine as crianças sobre a importância dos estudos. Que ensine a terem responsabilidade e a valorizar as coisas do campo, da natureza, a amar as pessoas. Que ensine a viver melhor nesse mundo complicado e na crise econômica existente, ensinando a alternativas de sobrevivências, coisas práticas. Que os conteúdos sejam significativos, que tenham oficinas para as crianças e para os pais para troca de conhecimentos, Que resgate os ensinamentos de nossa antepassados. Que ensine para a qualidade de vida. Que ensine para a sustentabilidade, ensine tudo sobre agroecologia, Meio ambiente”.

A partir dessa síntese foram retirados os temas para serem trabalhados nos próximos círculos, partindo dos pressupostos que surgiram de que a escola deve ser

alegre, encantadora, logo uma escola assim só pode ser Libertadora. Nosso segundo círculo teve como tema: “Educação Libertadora”.

No terceiro Círculo tivemos como Tema “Caminhos para a transformação”, pois, ao ser tornar livre, a escola deve traçar caminhos que deseja seguir, qual proposta deve contribuir para que os sujeitos possam ler o mundo, terem sua própria identidade fortalecida, terem raiz.

No quarto Círculo, nosso desafio foi a de troca de saberes e o tema sugerido foi “Multiplicando saberes” a partir dos saberes construídos pelos antepassados. Esse Círculo se transformou em uma oficina na qual uns ensinaram aos outros seus conhecimentos referentes à produção de queijos e outros derivados do leite.

As discussões pensadas antes e a construção da sistematização direcionaram para os assuntos que seriam discutidos e estudados nos próximos Círculos, inclusive os conteúdos ou conhecimentos a serem partilhados, que tipos de oficinas a Escola deveria oferecer nessas aulas práticas. Os temas das oficinas foram: Horta e Jardim Escolar, Oficina de confecção de Queijos, Ervas Medicinais para Humanos e Animais, Reaproveitamento de Alimentos, Panificação, Doces, Geleias, etc.

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Considerando e concordando com a autora, organizei a agenda dos trabalhos de como aconteceriam os Círculos de Cultura com a nossa comunidade escolar, partindo do princípio de que os sujeitos têm o direito de participarem e que essa participação seja vinculada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais.

Com base no que foi coletado e discutido, surgiu então o questionamento ou a curiosidade de conhecer o PPP da Escola, ficando decidido, então, que se estudaria o PPP no próximo Círculo. Assim tivemos o primeiro encontro Piloto em caráter experimental, onde todos participaram, discutiram e sentiram-se integrantes no processo.

Finalizando o encontro, agradei a presença de todos, o interesse e a participação e, ao som da música de César e Paulinho “Obrigado ao Homem do Campo”, encerrou-se o Círculo.

Concluo, afirmando que este momento foi ímpar nesta comunidade, pois nunca antes tinham sido convidados a participar a vir até a Escola discutir as questões que foram abordadas neste Círculo. *“Nunca antes tivemos a oportunidade de opinar, questionar e colaborar” (Sophia)*. A comunidade sentiu-se valorizada e ao mesmo tempo se comprometeram em dar continuidade ao trabalho, ou seja, confirmaram presença nos próximos Círculos que aconteceriam.

5.2.1.4 2º Círculo: Educação Libertadora

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1983, p. 81).

Partindo da leitura do pensamento de Freire, dei início ao 2º Círculo, no dia 23 de março de 2016. À medida que os convidados foram chegando, solicitei que se organizassem em círculos para assistirem à dinâmica que seria apresentada por um grupo de cinco pessoas que estavam sentadas em cima de folhas de cartolina, organizadas no interior do Círculo. Com os olhos vendados e algemados, chegam duas pessoas com livros nas mãos, representando educadores e caminham até as pessoas que estão com olhos vendados e algemados e os libertam, assim sucessivamente até libertar todos. As pessoas que estavam sentadas pegaram as cartolinas onde constavam palavras como: Coragem, Liberdade, Luta, Esperança e as apresentaram para todos os presentes.

Essas palavras surgiram da sistematização realizada pelos participantes do Círculo de Discussão Piloto, extraídas do texto e utilizadas na mística pelo importante significado que cada uma possui. Parti do pressuposto de que “Esperança” seria uma palavra adequada para ser colocada neste papel, porque os pais têm esperança de dias melhores, esperança de uma escola que tenha em seu projeto educacional uma proposta que vise à transformação social.

A palavra “liberdade” foi escolhida porque precisamos ser livres para que a escola eduque para a liberdade. A palavra “coragem” foi selecionada porque sem coragem não tem construção, não tem luta, não tem esperança e não se luta pela liberdade de expressão.

Nesse momento, comecei a falar sobre a importância da educação como mecanismos de transformar o mundo e solicitei que todos falassem um pouco sobre a dinâmica e o que sentiram e entenderam sobre ela. Os comentários foram que a educação, pelo poder que possui, tem mecanismos para melhorar ou mudar o mundo, de libertar, de transformar, de dar esperanças e fazer as pessoas enfrentarem tudo e todos. Com relação às palavras chaves das folhas de cartolina as pessoas disseram que:

- Coragem: Para lutar pelo que se acredita; por dias melhores, por justiça, por condições de trabalho melhor, por um País melhor, por mais moradias, por educação de qualidade.
- Liberdade: Para ir e vir, para falar o que pensa, para escolher seus representantes legais, liberdade para amar, liberdade para ser o que quiser ser, liberdade para ser feliz.
- Luta: Ter persistência, insistência, fé, valentia, coragem na busca de seus objetivos.
- Esperança: De realizar seus sonhos, de ver um País mais feliz, de se lutar e conquistar, de se ter o que se quer.

A mística termina ao som da música de Maria Bethânia “Sonho meu”, com todos os presentes cantando e batendo palmas.

Essa mística trouxe a mensagem da importância da função da Educação na vida das pessoas, quando esta de fato se efetiva e como pode ser instrumento de libertação na vida dos oprimidos, dando a eles a autonomia construída coletivamente.

Dando continuidade ao Encontro, foram distribuídos textos, de Roseli Caldart, sobre a Legislação que embasa a Educação do Campo, “Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida! para leitura e reflexão. À medida que avançávamos na leitura do texto, este era pontuado por

alguém do Círculo e, então, se fazia a discussão. Após realizou-se uma sistematização dos tópicos que foram considerados mais relevantes para a discussão do Círculo nesse dia, sendo que as palavras chaves foram: Transformação social e do local onde se vive, agroecologia, meio ambiente, sustentabilidade, consciência ecológica - dever da escola.

No decorrer do Círculo discutiu-se a frase do Pinheiro Machado “Ainda é preciso lutar para poder construir!”. Questionei-a “Ainda é preciso ou agora mais do que nunca?”, pois temos o embasamento legal que respalda uma educação voltada ao campo, porém ainda não somos respeitados quanto aos nossos direitos ou somos?

Após, os presentes sistematizaram, em folhas de papel pardo e apresentaram aos demais participantes do encontro, os temas que mais chamaram a sua atenção. Concluíram que para a escola ter um Currículo específico com a sua identidade, deveria trabalhar com Projetos Pedagógicos e com a participação da comunidade, onde o que cada um soubesse fosse valorizado e ensinado ao grande grupo, por exemplo, quem entendesse de horta, jardinagem, compostagem...compartilhassem seus conhecimentos aos demais e quem soubesse fazer outro tipo de trabalho, também dividisse com quem ainda não sabia.

E, assim, combinou-se que, no próximo encontro, iríamos estabelecer o que e quem iria compartilhar conhecimentos com os demais. Temos o conceito de Freire (2002) para comprovar “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (p. 46). Constatava que cada encontro era um sucesso, melhor que o outro. Para encerrar, apresentei a música de Almir Satter “Tocando em Frente!”.

5.2.1.5 3º Círculo: Caminhos para a Transformação

O Encontro aconteceu no dia 30 de março de 2016, na parte da manhã. Inicialmente organizamos os participantes em círculos e fez-se a dinâmica. Nesse dia, a técnica tratava-se da distribuição de um botão de rosa perfumado para cada participante, contendo uma palavra de incentivo. Assim que todos o receberam, pedi que cada um lesse o recadinho e presenteasse alguém que tivesse alguma

semelhança com a característica escrita no papel que estava dentro do botão de rosa e explicasse por quê. *“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”* (FREIRE, 2004. p. 16).

Após a dinâmica, emocionante, foi distribuído a todos os presentes o texto com as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, realizando a leitura e interferência dos ouvintes à medida que iam se apresentando as diretrizes.

Para encerrar o encontro, foi combinado, sendo sugestão dos participantes, que seriam oferecidas, na Escola, Oficinas de Aprendizagens ministradas pelos pais, alunos, professores e demais pessoas da comunidade. Inclusive, surgiu a ideia de convidar a EMATER para fazer parceria nessas oficinas, que teriam o objetivo de multiplicarem conhecimentos aos participantes. Freire (2003) conceitua o saber

Saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento (FREIRE, 2003, p. 159).

Inicialmente as Oficinas oferecidas seriam: Decupagem, (arte de colagem de papel e papelão sobre objetos, forrar lata para fazer vasos com papéis coloridos); Confecção de vasos para flores de caixinhas de leite, derivados do leite (queijo, requeijão, milk-shake, doce de leite, iogurte natural); Reaproveitamento de Alimentos; Grafiteagem dos muros da escola na parte interna ao redor da praçinha; Remédios Caseiros para humanos e animais; Compostagem; Minhocário; Horta e Relógio do Corpo Humano.

5.2.1.6 4º Círculo: Dos Saberes ao Saber

A proposta do 4º Círculo ter esse tema “Dos saberes ao Saber” surgiu pelo desejo da comunidade escolar expresso em suas entrevistas, realizadas no começo da pesquisa. Propuseram que a escola oportunizasse um conhecimento com significado que tivesse alegria, tivesse vida e partisse dos saberes da vida.

Vendramini (200) faz essa análise, ao dizer que

a educação, à medida que cumpre sua função de difundir saberes e comportamentos, que se podem desdobrar em práticas as quais visam as mudanças sociais, de acordo com as necessidades dos movimentos, é um importante instrumento de conscientização, que pode contribuir para diminuir a distância entre o que a direção do MST proclama e a noção que orienta a sua ação (VENDRAMINI, 2000, p. 162).

Portanto, para a educação cumprir sua função visando à transformação social, há de difundir saberes, valorizar esses saberes culturais e os transformarem saber científico.

O 4º Círculo “Dos saberes ao Saber” ocorreu no dia 11 de maio, na Escola Atanagildo Domingues, com a presença de técnicos da EMATER, convidados, por sugestão combinada no último encontro de mães e pais dos alunos, para participarem e desenvolverem uma oficina de derivados de leite, visto que temos muitos alunos cujos pais trabalham com a comercialização do leite. As mães foram chegando à escola com litros de leite em suas sacolas para a realização das receitas.

A oficina oportunizou momentos de muita aprendizagem, havendo uma troca de conhecimentos e de técnicas sobre alimentos. Os presentes mostravam-se muito entusiasmados e, eu, feliz, registrava tudo com muita euforia. Após a explanação de como se fazer as receitas, as mães colocaram “a mão na massa”, como diz o ditado popular, e começou-se, então, a fabricação dos alimentos derivados do leite. Desse momento surgiu a ideia de construir um livro bem simples com as principais receitas e dicas sobre o preparativo desses e de outros alimentos.

No decorrer da Oficina, até conteúdos de matemática e de ciências ocorreram, pois elas, as mães, calcularam quanto custaria se fossem vender os produtos ou se eles deveriam ser preparados para serem consumidos nas famílias, quanto economizariam não comprando os mesmos alimentos industrializados, e o quanto esses alimentos naturais eram saudáveis para serem consumidos.

Para finalizar o encontro, os participantes fizeram um banquete, um momento de degustação com os alimentos fabricados. Na hora da avaliação, a comunidade escolar falou da satisfação em ter participado daquela oficina e pediram que houvesse em seguida outra oficina sobre outro assunto. E, então, ficou combinado que a próxima oficina seria de temperos naturais e conservas.

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 2004, p. 09).

Uma ação coletiva consiste na tomada de decisões sobre o que é mais importante para aquela comunidade. Os professores, assim como os alunos, ambos engajados na proposta, participaram ativamente dos Círculos, por isso em todas as oficinas realizadas, eles estiveram presentes. Os ensinamentos passados com essas oficinas foram abordados em sala de aula pelos professores e transformados ou articulados os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos. Para exemplificar essa situação, Freire (2001) defende que *“A prática educativa demanda a existência de sujeitos, sendo um que ensinando, aprende e outro que aprendendo, ensina. Assim como existem os objetos, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (FREIRE , 2001, p. 77).*

A presença dos pais na escola é essencial porque mostra a existência dos sujeitos; pois, sem sujeitos não existe escola.

5.2.2 Relação Escola-Comunidade

A Escola, que outrora estava apenas geograficamente situada no campo, ganha de repente novos olhares e roupagem nova quando rompe muros e barreiras e convida a comunidade escolar a participar das atividades escolares. Comunidade que antes não comparecia até a Escola porque acreditava que sua presença não era necessária nem importante. Reforça-se esse pensamento ao observar as falas de algumas mães participantes da in(ter)venção-ação: *“Bom. Eu gostei, muito, é importante falar sobre a educação de nossos filhos, e nós nunca antes tínhamos sido chamados a participar” (Maria).*

Essa mãe declara em seu discurso, satisfação em ter a oportunidade de ser ouvida, de ser convidada a falar sobre e educação de seus filhos, ainda reclama que antes não lhe foi oferecida essa oportunidade. Para outra: *“Muito bom, chamar os pais a vir na escola ajudar, opinar na educação dos filhos, penso que a escola está*

no caminho certo, o trabalhador quer que seu filho valorize o que ele levou anos para adquirir e vive seus dias cuidando” (Júlia).

Ao serem convidados a participar dos encontros dos Círculos na Escola, percebi que a comunidade escolar, gradativamente, foi construindo conceitos ou valores com relação à verdadeira função da escola. À medida que os encontros iam acontecendo, os pesquisados mais participativos com novas ideias, para se pensar e discutir juntamente com todos.

A cada Círculo novas ações pensadas e planejadas coletivamente, passaram a ter outra concepção sobre a escola e o quanto todos devem e podem pensar a educação sonhada aos seus filhos e filhas. A materialização dessa ação se deu pelo interesse, assiduidade nos encontros e participação de todos. São essas atitudes que podem dar um novo sentido à educação. Pois todos os envolvidos passam a atuar como classe, segundo Thompson(1987, 1:10),

a classe acontece quando alguns homens, com resultado de experiências comuns(herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (geralmente se opõem) dos seus.

Porém, ainda para se consolidar a existência de classe nesta comunidade é necessário o trabalho em mutirão, muito utilizado por Ernesto Che Guevara em sua jornada na América Latina na luta contra as injustiças sociais. Para que se fortaleçam essas relações, é necessário isso, que seja trabalhado, estudado ou refletido nos encontros dos Círculos de que a comunidade participa. Foi acreditando que para fortalecer a organização dos pais, alunos e professores em torno de uma nova possibilidade de se pensar a escola, é preciso, antes de qualquer coisa, estudar. Os Círculos foram propostos com esse sentido. E compreendendo que só assim: *“O homem deixa de ser escravo e instrumento do meio e se converte em arquiteto de seu próprio destino” (GUEVARA,1985, IV,203).*

Partindo do pressuposto de que a escola deva ser um espaço pertencente e próprio de toda a sua comunidade, temos para complementar essa afirmação o seguinte pensamento *“considerando que a história da educação é também a história da luta de classe, não é possível entregar o futuro da escola pública apenas aos educadores”.* (LEHER, 2014, p. 176).

Para o autor acima citado, a Escola é um bem que deve ser de responsabilidade de todos e não somente dos educadores. Sentimos essa relação coesa ao observar as falas das mães que participaram da in(ter)venção-ação “*A escola está demonstrando agora, de verdade, porque deve existir pra estimular todos a fazerem parte, e cada um ensina o pouquinho que sabe*”. (Dara).

O comentário dessa entrevistada sugere que a escola deva ser apropriada por quem dela participa. Porque é quem dela participa que sabe o que precisa e espera. Para essa outra mãe de aluno, sua opinião é de que

A escola do campo é um meio de facilitar o acesso aos alunos que moram no campo, para que não seja necessária a locomoção deles até a cidade e para que não saiam de seu lugar de origem (o campo). Acho que ao ensinar a escola não deveria sair muito do seu cotidiano, ao contrário, o aluno sabe e quer seguir com a origem dele, quer saber administrar e prosseguir com seu lote, chácara, fazenda, sítio, etc. Acho que a escola do campo deveria seguir mais a realidade dos alunos (Sophia).

Percebi, nos comentários da entrevistada, a alegria de participar da Escola e a preocupação de que esta ofereça um currículo que respeite a diversidade ou considere a identidade dos alunos. As mães demonstram sentirem-se parte integrante no processo de ensino aprendizagem de seus filhos, ressaltando que certamente, nesse momento, a Escola está desempenhando de “verdade” sua função socioeducacional.

Aprender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DYRELL, 1996, p. 137).

Nessa perspectiva percebe-se o quanto é importante fazer esse elo, ou seja, essa relação entre escola-comunidade com o objetivo de dar sentido à função da escola, a fim de que esta deixe de prestar serviço ao capitalismo. Essa caminhada para a transformação da escola que se almeja deve partir do princípio da emancipação humana.

Os movimentos sociais populares rurais/do campo, que nas suas lutas, propõem-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem a educação do campo em projeto popular de sociedade, no qual a *emancipação humana* é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada (RIBEIRO, 2010, p. 189).

Enfim, para se consolidar a relação escola-comunidade e oportunizar a emancipação social da comunidade escolar, percorre-se um longo caminho, primeiro deve-se conhecer a história dessa comunidade escolar, seus princípios e valores, seus medos e anseios para, então, construir-se a caminhada de lutas, resistências, sonhos e esperanças.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro, que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje (CALDART, 2005).

Enfim, a autora reforça essa perspectiva de que é necessário que a escola conheça sua comunidade escolar, a fim de que possa construir um projeto que valorize o diferente e oportunize as trocas culturais, construir um projeto onde os sujeitos sejam os protagonistas, os idealizadores de um projeto fraterno e humano, pautado na solidariedade no respeito e na cooperação.

5.2.3 Estabelecimento de uma nova Relação

Como se estabelece a participação de toda a comunidade escolar? Estabelece-se quando todos são convencidos a comparecer e participar na escola e contribuir ativamente das ações desenvolvidas. A comunidade escolar tem que estar convicta de que é imprescindível a sua participação na educação de seus filhos.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2001, p. 10).

A comunidade escolar precisa ter consciência de que para ganhar espaços é necessário resistir e unir forças contra o sistema que lhes impõe uma educação que os aliena e os submete.

Lutamos contra a miséria, mas ao mesmo tempo lutamos contra a alienação. Marx se preocupava tanto com os fatos econômicos como com sua tradução na mente. Chamava isso de um “fato de consciência”. Se o comunismo descuida os fatos de consciência pode ser um método de distribuição, mas deixa de ser uma moral revolucionária (TABLADA, 1997, p.126).

Concordamos com o autor, no sentido de que é preciso estar atento e consciente do papel do educador, de chamar a comunidade escolar ao comprometimento e engajamento de todos na perspectiva de uma educação de qualidade. A escola deve buscar sempre a cumplicidade com os pais, como afirma Caldart (2002, p. 36) *“A Educação do Campo reconhece como educador “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social”.*

No primeiro encontro dos Círculos que recebeu o nome de “Encontro Piloto”, professores, pais, alunos e equipe diretiva foram chamados a participar juntos, e percebi que estavam todos muito curiosos sobre o motivo de terem sido chamados na Escola. Olhavam para os lados atentos a tudo. E não eram somente os pais e alunos que estavam curiosos, mas era notável a mesma curiosidade nos olhares de meus colegas professores. À medida que comecei a falar e apresentar meu projeto, fui observando as expressões faciais que foram mudando da curiosidade para o interesse.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e apenas adaptá-lo? A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação (ARROYO, 2004, p. 80).

Percebi que Arroyo (2004) lança um desafio importantíssimo ao provocar a escola a oferecer uma educação na perspectiva da emancipação humana, logo, isso só reforça nossa responsabilidade como educadores. Ao final do encontro dos Círculos, quando ouvimos o desabafo de uma mãe, vi essa constatação se concretizar:

Sabe professora, a escola nunca nos chamou para participar antes para dar opinião, sempre quando chamam é pra boletim ou pra reclamar de nossos filhos, vocês tão de parabéns, pois os pais ficando mais perto da escola os alunos se sentem mais importantes.

Ao ler o depoimento dessa mãe, percebi o quanto a concepção de escola do campo se apresenta distanciada da realidade cotidiana, desta Escola. A mãe relata que sua presença na Escola era solicitada para fazer alguma reclamação do comportamento de seu filho ou para retirar o boletim, outro objetivo não existia.

5.2.4 A Descoberta da Escola

Descobrir a escola é algo encantador. O que vivenciamos, na Escola, lembra o encantamento. A Escola, fria e distante parece acenar para uma aproximação. A comunidade entrou na Escola e poeticamente digo que quer decifrá-la. No entanto, ao caminharmos neste caminho que estamos ensaiando traçar, junto a nossa comunidade, precisamos alimentar essa esperança e ter consciência de que o encantamento é uma ferramenta necessária ao sucesso da educação.

Como mediador dessa relação, o educador deve procurar meios que facilitem o acesso de toda a comunidade escolar.

O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos. Nós, educadores, somos ao mesmo tempo Piaget, Skinner, Roger, Freud, Vygotsky, entre outros(HAETINGER,2005, p.83).

Moacir Gadotti já dizia que *“Daí a importância de trabalhar a sedução do professor frente ao aluno, a motivação e o encantamento”*. Esse encantamento é visível na fala de Sophia, uma mãe de aluno que participou das intervenções.

Ao participar mais da escola, os pais se sentem acolhidos, ficam mais interessados e com mais prazer, alegria e lisonjeados ao saber que os filhos estudam em uma escola que oferece tanto conhecimento e oportunidades para os próprios filhos, aos pais e a toda comunidade (Sophia).

Para efetivar a descoberta da Escola dos sonhos seria necessário articular os saberes e as vivências dos sujeitos do Campo como princípios norteadores da concepção de um projeto de escola e de Educação do Campo de qualidade para a comunidade do Campo.

6 RESULTADO DA IN(TER)VENÇÃO-AÇÃO

O resultado da in(ter)venção-ação foi considerado excelente, pois os objetivos foram alcançados, tendo em vista que provoqueei a comunidade escolar a vir até a Escola participar e, conseqüentemente, desencadeou-se uma explosão de ideias e ações por parte de todos os envolvidos.

Para os pais terem mais acesso (participação) na escola, acho que a escola poderia oferecer um café colonial que tem a ver com escola do campo, com a rotina deles, convidar os pais a virem ajudar a fazer um jardim na escola, para contribuírem a fazer a horta escolar, irem em um almoço, verem alguma apresentação dos filhos, oficinas de tricô, crochê, curso de panificação, derivados do leite, artesanato, oficinas de ervas medicinais, remédios e pomadas caseiras, oficina de reaproveitamento de lixo e alimentos e reuniões descontraídas (Sophia).

O relato acima é somente um exemplo do que esta comunidade ficou mobilizada e encantada com a possibilidade de contribuir com a Escola no sentido de caracterizá-la como Escola do Campo e isso somente seria possível através da participação deles.

A partir do segundo encontro aconteceu um turbilhão de sugestões de como a Escola poderia se organizar para que essa comunidade pudesse participar de maneira efetiva: *“Textos excelentes e bem trabalhados, bem discutidos, agora sim, a escola vai ser do campo, pois os professores, pais e alunos querem que seja, os teóricos dão respaldo”*(Mari).

Pelo comentário da entrevistada acima, percebi que a mãe possui compreensão de Educação do Campo e manifesta satisfação em perceber as articulações sendo realizadas com a comunidade.

“Eu vou ajudar a escola de meu filho e vou vir sempre nas reuniões, percebi que os pais precisam estar por dentro do que está acontecendo na escola e estar junto”(Maria). Esse comentário retrata um compromisso de participação que será assumido pela entrevistada, ao afirmar ter considerado o Círculo importante e, diante disso, torna-se sujeito nessa ação.

“Dia excelente, os textos bons, muito esclarecedores, eu quero ser ajudante da escola, penso que agora sim todo mundo vai gostar da escola, eu quero aprender e quero ensinar as mães, alunos e professores o pouco que sei sobre as ervas de chá, xaropes e quero aprender outras coisas com outras mães. Trocar aprendizagens, os dias são difíceis e precisamos unir forças para vencer” (Bia.

Ao analisar os comentários acima dos participantes, consegui perceber o quanto essas pessoas estão engajadas nesse novo movimento: o da participação. Elas sentiram-se integradas e valorizadas, declarando que também podem contribuir com a escola através de seus conhecimentos.

Porém, algo a ser destacado é a ausência da figura masculina nos encontros, já que no primeiro encontro piloto compareceram alguns pais, mas à medida que íamos avançando, essa figura praticamente desapareceu. Acredito que se trate de uma questão cultural, pois, talvez, se sintam excluídos por crerem que participar da escola é função exclusiva das mulheres. Penso que essa discussão precisa ser feita, ou seja, estudar a ausência da figura masculina na escola, para que possamos superar essa dificuldade e olhar a escola como espaço com sentido.

No terceiro encontro, os participantes chegaram à escola com novas ideias, sugestões e pareciam ansiosos, trazendo no olhar um brilho de esperança, com expectativa de que o encontro fosse importante.

Depois do último encontro, demonstravam empolgação, pois já sabiam que a proposta era o acolhimento e a participação de todos. Tinham consciência de que tudo que falassem seria considerado importante, uma vez que o objetivo dos encontros era adequar a escola à realidade em que ela está inserida.

Para encerrar, nesse dia, foram feitas as avaliações do encontro dos Círculos, e os participantes concluíram que a Escola deveria ter um Currículo específico respeitando a pluralidade e identidade e, que trabalhasse com Projetos Pedagógicos convidando a participação da comunidade, onde o que cada um soubesse fosse valorizado e ensinado ao grande grupo. Assim, quem entendesse de horta, de jardinagem, de compostagem... compartilhassem seus conhecimentos aos demais e quem soubesse fazer outro tipo de trabalho também dividiria com quem ainda não

sabia. E assim começou-se a estabelecer o que e quem iria compartilhar conhecimentos com os demais em caráter experimental.

Diante disso, comecei a explorar o que cada participante sabia fazer para trocar conhecimentos com os demais e, então apareceu: Decupagem, Grafite, Medicina Caseira (Ervas de chá) de humanos e de animais, Relógio do Corpo Humano, Minhocário, Horta, Jardinagem, Trabalho artesanal com cordão, Massas e Pães Caseiros. Surgiu também a ideia de convidar a EMATER do Município, que se colocou inteiramente à disposição a participar com algumas Oficinas. Então, apareceram diversas oficinas que seriam oferecidas a todos pelas mães, ficando combinado que a primeira oficina seria de Derivados de Leite.

Ao chegar o dia da primeira Oficina de derivados do leite, as mães – sim, as mães, pois como relatei antes os homens não participaram - algumas professoras e alguns alunos, estavam pontualmente no horário combinado, com olhares alegres; cada uma carregava consigo, caixas de dois litros de leite para participar da oficina de derivados do leite, resultado de nossos encontros e estudos sobre a identidade da escola do campo. As crianças pareciam felizes, pois os pais iriam estudar na Escola naquele dia. Disse uma menina do 7º ano, “*desta vez vou estudar com minha mãe*”(Andriele).

Esse movimento foi consequência dos encontros dos Círculos de Cultura, dos estudos e reflexões sobre nossa escola durante o período de in(ter)venção-ação.

...a aula, a escola com seu planejamento devem educar para a vida em primeiro lugar, depois é que se vai decidir se é vida do campo ou da cidade, por isso é necessário partir da realidade, não de um mundo fictício, ou de uma escola que parece estar situada ***nas nuvens***, pois não cria vínculos com as práticas sociais vigentes ao seu redor (ARROYO, 2006).

O autor afirma que a escola do campo deve se planejar para educar para a vida com um currículo específico para o campo, respeitando a identidade de seus alunos e incentivando o potencial que o campo possui, como antes nunca fora reconhecido. Quando isso ocorre, o resultado tem que ser satisfatório. “*Estou feliz, está tudo se encaminhando pra escola ficar muito boa. Nossos filhos vão gostar mais de estudar aqui e os pais vão se sentir orgulhosos da escola de todos nós*”(Ana).

A entrevistada retrata a alegria da possibilidade da Escola ficar “boa”; ao usar esse termo, trazendo consigo um significado muito especial, porque seria como se ela dissesse que agora sim teremos a escola com que sempre sonhamos, Isso é fundamental para a realização de qualquer proposta que se organize a fim de realizar a alegria da descoberta e a confiança no achado. Para ilustrar essa fala, Freire (2004) dia que *“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2004, p. 142).*

“Agora está ficando boa, a escola está interessada pelas crianças e pelos pais”(*Maria*).Esse comentário retrata o que esta entrevistada pensava antes sobre a escola, demonstrando a alegria ao perceber que se tem uma nova proposta para a escola de seus filhos.

“A escola está demonstrando agora de verdade porque deve existir para estimular todos a fazerem parte e cada um ensina o pouquinho que sabe”(*Dara*).

Pelos depoimentos acima, percebi a satisfação da comunidade escolar com a nova proposta da Escola ao convidá-los a participar das ações que estão acontecendo nos encontros, visto que, na oportunidade, todos têm direito de discutir assuntos relacionados à Educação do Campo e sobre os sujeitos da Escola do Campo a fim de construir concepções claras a respeito da Escola do Campo e suas especificidades, visando ao fortalecimento de sua identidade.

A criação e realização dos Círculos fizeram com que a comunidade escolar ocupasse seu espaço enquanto sujeitos da escola e fossem valorizados. Então, aconteceu algo excepcional, pois, pareceu que a necessidade que cada um tinha em expor suas ideias, outrora sufocadas, surgiu como vertente, turbilhão de opiniões e sugestões para se fazer acontecer na Escola.

Os círculos, encontros e confrontos levaram-me a confrontar, por um lado, com o limite da participação. Um destes, visível, na ausência do pai na Escola e outro a presença assídua da mãe. Isso me fez pensar que a escola ainda precisa realizar atividades que possam contribuir no sentido de que os pais se percebam como parte desse contexto e passem a participar da Escola.

O resultado do trabalho foi considerado satisfatório, pois a comunidade passou a frequentar a Escola de maneira contínua e contribuir com todos os conhecimentos que possuem. No dia da Oficina de Derivados do Leite foi feito pelas mães: doce de leite ou leite condensado caseiro, queijo frescal, milkshake, maionese sem ovos.

A escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade (PARO, 2001, p.30).

Diante disso é que precisamos valorizar a participação da família na escola, porque escola e comunidade devem caminhar juntas, visando aos ideais com relação à educação que sonham construir.

Ao término dos Círculos foi feito um lanche com degustação de todos os alimentos derivados do leite que foram preparados no dia.

Ao final, nas avaliações do Encontro, todos foram unânimes sobre a continuidade dos trabalhos, de forma que organizaram um cronograma do que iriam fazer nos próximos encontros. Combinaram grafitar os muros da Escola na parte interna, confeccionar vasos com caixas de leite, aproveitamento de alimentos, panificação e massas, fitoterapia humana e animal, agroecologia / relógio do corpo humano e temperos naturais.

A pesquisa in(ter)venção-ação realizada na Escola do Campo Atanagildo Domingues, no município de Arroio Grande, com a comunidade escolar buscou refletir com os alunos, com os professores e com os servidores a educação que está sendo oferecida aos filhos e filhas dos trabalhadores.

O desenvolvimento do trabalho realizado junto à comunidade oportunizou aos envolvidos se aproximarem da Escola, já que, principalmente, os pais passaram a frequentá-la, iniciando um processo de construção e consolidação de relações, ora esquecidas. Através dos Círculos de Discussão foi possível estabelecer diálogos com os diferentes sujeitos que encontraram um espaço no qual poderiam, por meio do uso da palavra, expressar seus anseios, medos, esperanças, desejos e sonhos.

O espaço criado com os Círculos foi oportuno e enriquecedor, pois as discussões coletivas e produções textuais construídas, nesses momentos,

despertaram para o desenvolvimento de práticas que valorizam os saberes. Onde todos ensinaram e aprenderam, refletindo sobre as ações pensadas coletivamente.

A cada novo Círculo de Discussão que acontecia, os sujeitos iam externando suas aspirações, seus desejos de mudanças que julgavam ser necessárias. Externavam suas projeções sobre uma escola que concebiam como um lugar de alegria, de vida, de humanismo e respeito a todos.

Os Círculos de Discussão transformaram-se em momentos de estudo, discussão, construção coletiva e mudança no espaço sócio educacional dos sujeitos da pesquisa. Os participantes estavam convictos do projeto de educação que desejavam para seus filhos e filhas. Por isso, a construção de participação é responsabilidade sim de quem deseja construir uma relação favorável à democracia, na perspectiva de um mundo mais fraterno e justo.

A dificuldade encontrada foi a não presença dos homens nos Círculos, pois estes compareceram no primeiro encontro, chamado Piloto, expressaram seu entusiasmo com a iniciativa, mas depois sua presença não foi assídua. Percebo que essa questão merece ser em outra oportunidade pesquisada e estudada.

Conclui-se que através desta in(ter)venção-ação foi possível estabelecer laços afetivos, sociais, cognitivos e políticos com a comunidade escolar da Escola pesquisada. Assim, a caminhada que se traçou rumo à escola que sonhamos deve continuar a ser caminhada.

9 REFERENCIAIS

ARROYO, M.G. *Ofício de mestre-Imagens e auto-imagens*. 7.ed. Petrópolis, 2004.

_____. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Indagações sobre currículo*. Versão preliminar. Brasília, 2006.

_____. *Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Educação e pedagogia*. 5.ed. Cultural, 2011.

_____. *Currículo, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____, FERNANDES, B.M.; CALDART, R. S.; Molina, M. C.; CERIOLI, P. R. Cerioli Et AL. *Por uma educação do campo*.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CE nº 1, de 27 de março de 2008.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 set. 2011.

_____. *Constituição Política da República dos Estados Unidos do Brasil – 1934*, Congresso Nacional – Rio de Janeiro.

_____. *Constituição Política da República dos Estados Unidos do Brasil – 1934*, Congresso Nacional – Rio de Janeiro.

CADERNOS DE ESTUDOS. ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES Nº 1. *A Política de Formação de Quadros*. Guararema - SP, 2007.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. KOLLING, E.J. et al. (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo. 25 – 36 p. ,2002.

CHEVARA Ernesto Ch. *Escritos y Discursos*. Tomos I al VII. Ciencias Sociales. La Habana, 1985.

COSTA, Joyce Vieira da; GUINDANI, Miriam Krenzinger. *Didática e pedagogia do diário de campo na formação do assistente social*. In: Revista Virtual Emancipação,

Ponta Grossa, 12(2):265-278, 2012. Disponível em: www.revistas2.uepg.br › Capa › v. 12, n. 2 (2012). Acesso em 28/07/2013.

DADOS DA POPULAÇÃO DE ARROIO GRANDE. Disponível em <http://cod.ibge.gov.br/4GK3H>. Acesso em março de 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO. CNE/MEC, BRASÍLIA, 2001.

DORC, (Documento Orientador da Reestruturação Curricular expedido pela SEDUC-RS, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____. & HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FIORI, M. Ernani. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 45 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

_____. *Técnico em Agropecuária: formação para qual agricultura?* Pelotas/RS: Educat, 2008.

HAETINGER, Max. G. *O universo criativo da criança na educação*. 2.ed. Porto Alegre: Instituto criar, 2005.

HENRIQUES, L.F.C.; TORRES, M. Michelangelo. Potencialidades do Círculo de Cultura na Educação Popular. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org). *Educação popular na*

perspectiva Freiriana. 3ª Série Educação Popular. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Ir. & MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação básica do campo*. Vol.1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, P. R.; CALDART, R.S (orgs). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação nacional por uma Educação no campo, vol.4,2002.

LEHER, R; SILVA, S. M. *A universidade sob o céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar*. Universidade e Sociedade, 2014.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: Da Intenção ao Gesto*. Editora Isis. Diálogos-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

MESZÁROS. *O poder da ideologia*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) *Pesquisa social*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). *Currículo: Pensar, sentir e deferir*. São Paulo: DP&A Editora, 2004.

MST, *Cadernos de Educação*, nº 6. *Como fazer a escola que queremos: O Planejamento*. São Paulo. 1995.

MST. *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*. 1997. Disponível: <http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=35>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PAIVA, Irene Alves de. *A construção do Projeto Político Pedagógico*. In: *Caderno do Campo*, nº 06, Ufes, 008.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PERONI, Vera. *Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional*. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.) *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAMARA, Eni de Mesquita. *A Família Brasileira*. 4 ed. São Paulo, SP (Brasil): Editora Brasiliense, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo*. Revista ANDE, nº 09, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais: As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TABLADA, Carlos. Che Guevara: economía política en la transición al socialismo. Pathfinder. Nueva York. *El marxismo del Che*. Utopías Nuestra Bandera nº 173, Vol. 3. p.111 – 141. Partido Comunista de España. Madrid, 1997.

THOMPSON. A Formação da Classe Operária Inglesa.(3vols.) Trad. Denise Bottmann (vols.I e III); Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida(vol.II).São Paulo:Paz e Terra, 1987.

VENDRAMINI, C. R.*A escola à margem da vida, à margem da política, é falsidade e hipocrisia. (Lênin)*. Florianópolis, Perspectiva, v. 22, n. 1, p. 145-165, jan./jun. 2004.

VEIGA,Ilma Passos Alencastro. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23.ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. (Orgs).*Políticas e Gestão da Educação Básica:Revisando conceitos simples*. São Paulo: DP&A Editora, 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANEJAMENTO PARA O 1º ENCONTRO: (PILOTO)

1º Momento: Os convidados irão chegando e sentarão em Círculos, para iniciar o 1º Encontro e começar por uma dinâmica. Surgirá uma pessoa vestida com roupas de camponesa e trará em suas mãos uma peneira com vários saquinhos, dentro dos quais terá sementes de diversas qualidades de plantas. Atrás dessa camponesa virá mais um camponês carregando um vasinho cheio de terra que será distribuído para as pessoas no Círculo. Ao terminar, quando todos estiverem com as sementes e os vasilhinhos nas mãos, serão convidados a trocar entre eles as sementes e realizar o plantio. Essa dinâmica traz como mensagem o compromisso que cada um deve ter com a Educação que está sendo ofertada no seu contexto social. Logo após a socialização de mãos dadas cantarão a música “**Pra não dizer que não falei de flores**”, de “Geraldo Vandré”.

O Encontro deve ser explicado os objetivos dos encontros e ouvir a opinião de todos sobre o que será explanado. Assim deverá ser encerrado este primeiro momento.

2º Momento: Ao som da música do Gilvan dos Santos “**Construtores do Futuro**” passará uma caixinha com perguntas ex: Que Escola queremos? O que a Escola deveria ensinar? Quem são os sujeitos que moram no Campo? Que Projeto de Vida sonhamos para todos nós? Já ouviu falar em Educação do Campo? O que é com tuas palavras uma Educação do campo?

Logo após será feito uma sistematização das respostas para expor no mural da Escola. Para encerrar o encontro os presentes serão convidados a ouvir, cantar, dançar, se abraçar ao som da música de César e Paulinho “**Obrigado ao Homem do Campo**”.

PLANEJAMENTO PARA O 2º ENCONTRO:

1º Momento: O Encontro começará com cinco pessoas sentadas em cima de folhas de cartolina organizadas em Círculos com os olhos vendados e algemados, após chegarão duas pessoas com livros nas mãos, representando educadores, que caminharão até as pessoas que estão com olhos vendados e algemados e os

libertarão, e assim sucessivamente até libertar todos. As pessoas que estavam sentadas pegarão as cartolinas e apresentarão para todos os presentes, as faixas de cartolina, nas quais estarão escritas palavras como: Coragem, Liberdade, Paz, Luta, Esperança. A dinâmica terminará ao som da música de Maria Bethânia “**Sonho meu**”, para a qual todos serão convidados a cantar e bater palmas.

Esta dinâmica traz a mensagem da importância da Educação na vida das pessoas, dos oprimidos como instrumento que liberta e dá autonomia, desde que construída coletivamente.

2º Momento: Neste dia serão distribuídos textos sobre a Legislação que embasa a Educação do Campo, de Roseli Caldart.

Após os presentes sistematizarão em folhas de papel pardo e apresentarão aos demais participantes do encontro os temas considerados relevantes nos estudos, ou seja, o que mais chamou a atenção.

PLANEJAMENTO DO 3º ENCONTRO

1º Momento: A dinâmica desenvolvida foi a distribuição de uma rosa de madeira perfumada, em cujo interior havia um papelzinho escrito com palavras de encorajamento. Cada participante, ao receber a rosa, deverá ler a palavra escrita e pensar em quem apresenta essa característica e entregar a alguém do círculo que julgar merecedor da rosa e explicar porque está presenteando aquela pessoa.

2º Momento: Após será feita a distribuição dos textos que abordam as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo para a leitura e sistematização deles. À medida que se realizar as leituras, cada integrante dos Círculos, que julgar necessário, fará a interrupção e realizará um comentário para a montagem da sistematização do encontro. Para finalizar será feito o encaminhamento para o próximo encontro sobre o que estará se realizando concretamente em termos de contribuição da comunidade.

PLANEJAMENTO DO 4º ENCONTRO

1º Momento: Recepção com Boas- vindas!

2º Momento: Estará se realizando a Prática na fabricação dos produtos.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÕES DAS AÇÕES

Para avaliação dos encontros os participantes deverão registrar em um caderno que será chamado de “Diário dos Encontros”, os aspectos positivos e negativos de cada encontro.

Será reproduzido material selecionado pelos participantes para expor no mural após a apresentação a todos.

Após será combinado quem serão os responsáveis pelas dinâmicas do próximo encontro, tendo em vista que essa dinâmica fará parte do 1º momento dos encontros e quais assuntos devem ser abordados.