

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Patrícia Tams Gasperin

UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO

**O direito à quadra e à Educação Física anunciam a luta pelo direito à
Educação do e no Campo, na comunidade escolar do Girassol**

**Porto Alegre
2024**

Patrícia Tams Gasperin

UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO

O direito à quadra e à Educação Física anunciam a luta pelo direito à Educação do e no Campo, na comunidade escolar do Girassol

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Gasperin, Patrícia Tams
UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: O direito à quadra
e à Educação Física anunciam a luta pelo direito à
Educação do e no Campo, na comunidade escolar do
Girassol / Patrícia Tams Gasperin. -- 2024.
188 f.
Orientador: Fabiano Bossle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Gestão Escolar. 3.
Educação Física. 4. Diálogo. 5. Pesquisa Participante.
I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

Patrícia Tams Gasperin

UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO

O direito à quadra e à Educação Física anunciam a luta pelo direito à Educação do e no Campo, na comunidade escolar do Girassol

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof.^a Dra. Janice Zarpellon Mazo – UFRGS

.....
Prof. Dra. Valéria Viana Labrea – UFRGS

.....
Prof.^a Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel – UFBA

.....
Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

AGRADECIMENTOS

“Eu só te peço, não esqueças de tua gente”
Wilson Paim

Sou grata a todos e todas que cruzaram meu caminho.

Primeiramente agradeço a comunidade escolar da EEEF Girassol, as educadoras, aos alunos e alunas e seus familiares, que me convidaram a ser pra sempre Girassol.

Ao meu filhote e meu companheiro agradeço pela compreensão e peço desculpa pela ausência, pelas conturbadas rotinas, e pelos verões sem férias.

Agradeço a minha família, essa gente fina elegante e sincera.

Minhas e irmãs e irmãos, pela presença e apoio mútuo em toda nossa trajetória. A sororidade de minhas cunhadas e da minha boadrasta, a tia Mayr que foi nossa “assistência estudantil” durante toda nossa trajetória e agradeço também a minha mãe.

Agradeço a memória de meu pai e por aconselhar insistentemente “estudem, pois não tenho nada pra deixar para vocês”.

Agradeço aos meus colegas do PPGCMH, com quem troquei os sonhos, angústias, leituras, ideias.

Agradeço ao meu orientador Fabiano Bossle que percebeu potencial naquilo por aqui chamam de loucura ou utopia inviável.

Agradeço às potentes e mulheres da minha banca, Celi, Janice e Valéria pela generosidade e compreensão.

Agradeço às organizadoras do curso de Extensão “Educação Física na Educação Básica: Diálogos e Possibilidades, Silvane, Denise e Roseli, que me resgataram para a práxis

In memoriam agradeço a Professora Conceição Paludo, que infelizmente não tive o prazer de conhecê-la pessoalmente, mas que contribuiu imensamente,

respondendo meus e-mails, e mensagens de celular, acalmando meu coração no primeiro ano de minha gestão e sugerindo bibliografia, leituras que impulsionaram o projeto de me levou a aprovação do mestrado. Gostaria de ter sido sua aluna, e que tivesse composto minha banca.

Agradeço a todas as educadoras que semearam e compartilharam comigo as ideias e projetos mais “loucos” como tentaram e ainda tentam denominar nossa atuação, que hoje tenho convicção de que é progressista, contra hegemônica, decolonial e crítica.

Agradeço à secretaria do programa de Pós-Graduação e às bibliotecárias da ESEFID pela atenção, e em especial aos funcionários/as do RU e os terceirizados da limpeza, serviços tão fundamentais para o acolhimento daqueles que ficam horas na ESEFID ou na universidade, cargos que devido a sua importância devem ser reintegrados ao quadro efetivo da educação pública de todos os níveis.

Agradeço à educação pública, e às políticas de acesso e permanência, bem como a todos e todas que por ela lutaram e seguem lutando, em todas as esferas

E, por fim, agradeço aos caminhoneiros que, no período de faculdade, me deram carona para poder visitar minha família, já que a grana era curta, e aqueles que sem saber, iluminaram e conduziram meu caminho de volta para casa após as aulas no turno da noite neste período de mestrado.

Agradeço a mim mesma por não ter desistido.

“Que aprendas com as lutas do campo”

Miguel Arroyo,
em dedicatória no livro que adquiri.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica

TÍTULO: UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: o direito à quadra e à Educação Física anunciam a luta pelo direito à Educação do e no Campo, na comunidade escolar do Girassol

PROBLEMA DE PESQUISA: Como a Educação Física e os demais componentes curriculares se articulam junto à comunidade escolar na luta pelo direito à Educação do e no Campo?

OBJETIVOS

Geral: i) compreender a realidade da Educação Básica do e no Campo na comunidade escolar do Girassol.

Específicos: i) descrever as políticas que inviabilizam a educação básica do e no campo; ii) identificar as potencialidades críticas da comunidade escolar na luta pelo direito à Educação do e no Campo; iii) pronunciar a mobilização de luta e de esperança da comunidade pela Educação do e no Campo.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a educação do e no campo. Toma como ponto de partida as reflexões da autora, que é professora de educação física, e foi convidada a assumir a direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental do Girassol (nome fictício) no estado do Rio Grande do Sul. Ao propor uma gestão democrática e participativa, ao “se aproximar” mais à escola se depara com anseios e necessidades da comunidade que são obstaculizados pelas condições administrativas e pedagógicas centralizadoras por parte do estado. Com intenção de estudar as práticas educativas do componente da Educação Física em Educação do Campo, percebo que os problemas desse componente, não eram diferentes dos problemas dos demais componentes, e que análises isoladas não seriam suficientes, pois ambas estavam inscritas em um problema maior que é o próprio direito à educação básica do campo. Para compreender o contexto “porteia a dentro” da escola apresento um relatório com dados e observações feitas para a construção do projeto político pedagógico da escola, na sequência um histórico e caracterização da Educação do e no Campo, e em seguida as leis que a amparam. A fim de entender o contexto “porteira a fora” apresento um estudo de revisão bibliográfica com experiências de escolas com o perfil similar a Escola do Girassol, leituras sobre o que dizem os movimentos sociais que representam os pequenos agricultores, e um estudo sobre os impactos das políticas econômicas na educação e na educação do campo. O marco teórico desta pesquisa é Paulo Freire, pois ele é ponto teórico comum entre mim, a escola e os movimentos camponeses, o autor como nós, acredita no diálogo como princípio para a democratização da escola, na conscientização acerca da realidade como elemento fundamental da práxis, e na ciência suleadora com pesquisa em que os grupos populares são sujeitos. Incorpora ao marco teórico as sistematizações do Movimento por Uma Educação Básica do Campo e do Fórum Nacional de Educação do Campo. A pesquisa participante é o método que irá responder o problema de pesquisa: **Como a Educação Física e os demais componentes curriculares se articulam junto à comunidade escolar na luta pelo direito à Educação do e no Campo?** Com técnicas diversificadas que priorizam os instrumentos coletivos e o diálogo, pudemos responder ao problema de pesquisa, levantar novas questões problematizadoras e apontar estratégias de organização da comunidade. Concluímos que para o componente de Educação Física e os demais componentes se articularem com a comunidade, a gestão escolar precisa se comprometer com diálogo permanente na escola, para a elaboração de projetos educativos que sejam significativos a todos e todas, e manterem -se vigilantes ao contexto externos, atentos/as às leis, e as propostas de governos, nos cercando de argumentos e razões para evitar o fechamento da escola e expandir o direito a Educação do e no Campo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação do Campo; Gestão Escolar; Educação Física; Diálogo; Pesquisa Participante.

RESUMEN

Esta tesis de maestría tiene como tema la educación en y del campo. Parte de las reflexiones de esta profesora de educación física que es invitada a asumir la dirección de la Escola Estadual de Ensino Fundamental do Girassol (nombre ficticio) en el estado de Rio Grande do Sul. Para ello, me propongo una gestión democrática y participativa. Al acercarme más a la escuela, me encuentro con los anhelos y necesidades de la comunidad, que se ven obstaculizados por las condiciones administrativas y pedagógicas centralizadoras por parte del estado. Con la intención de estudiar las prácticas educativas del componente de Educación Física en la Educación del y en Campo, percibo que los problemas de este componente no eran diferentes de los problemas de los demás componentes y que los análisis aislados no serían suficientes, pues todos estaban inscritos en un problema mayor, que es el propio derecho a la educación básica en el campo. Para comprender el contexto "dentro de las puertas" de la escuela, presento un informe con datos y observaciones para la construcción del proyecto político-pedagógico de la escuela, seguido de un historial y caracterización de la Educación del y en el Campo, y posteriormente, las leyes que la respaldan. Con el fin de entender el contexto "fuera de las puertas", presento un estudio de revisión bibliográfica con experiencias de escuelas con un perfil similar al de la Escuela Girassol, lecturas sobre lo que dicen los movimientos sociales que representan a los pequeños agricultores, y un estudio sobre los impactos de las políticas económicas en la educación y en la educación del campo. El marco teórico de esta investigación es Paulo Freire, ya que es un punto teórico común entre yo, la escuela y los movimientos campesinos. El autor, al igual que nosotros, cree en el diálogo como principio para la democratización de la escuela, en la toma de conciencia sobre la realidad como un elemento fundamental de la praxis, y en la ciencia crítica con investigación en la que los grupos populares son sujetos. Incorporo al marco teórico las sistematizaciones del Movimiento por una Educación Básica del Campo y del Foro Nacional de Educación del Campo. La investigación participativa es el método que responderá al problema de investigación: ¿Cómo se articulan la Educación Física y los demás componentes curriculares con la comunidad escolar en la lucha por el derecho a la Educación del y en Campo? Con técnicas diversificadas que priorizan los instrumentos colectivos y el diálogo, pudimos responder al problema de investigación, plantear nuevas cuestiones problematizadoras y señalar estrategias de organización comunitaria. Concluimos que, para que el componente de educación física y los demás componentes se articulen con la comunidad, la gestión escolar necesita comprometerse con un diálogo permanente en la escuela, para la elaboración de proyectos educativos que sean significativos para todos y todas, y mantenerse vigilantes al contexto externo, atentos/as a las leyes y las propuestas de los gobiernos, armándonos de argumentos y razones para evitar el cierre de la escuela y expandir el derecho a la Educación del Campo.

PALABRAS CLAVE: Educación Rural; Gestión Escolar; Educación Física; Diálogo; Investigación Participante.

ABSTRACT

This master's dissertation focuses on education in rural areas. It begins with the reflections of this physical education teacher who is invited to take on the role of principal at the Escola Estadual de Ensino Fundamental do Girassol (a fictitious name) in the state of Rio Grande do Sul. I propose a democratic and participatory management approach. As I become more involved with the school, I encounter the community's aspirations and needs, which are hindered by the state's centralized administrative and pedagogical conditions. With the intention of studying the educational practices of the Physical Education component within Rural Education, I realize that the issues faced by this component are not different from those faced by other components and that isolated analyses would not suffice, as they are all part of a larger problem—the right to basic education in rural areas. To understand the context within the school's "gates," I present a report with data and observations for the construction of the school's political-pedagogical project, followed by a historical and characterizing overview of Rural Education, and then the laws that support it. To understand the context outside the school's "gates," I present a literature review with experiences from schools with a similar profile to the Girassol School, readings about what social movements representing small farmers say, and a study on the impacts of economic policies on education and rural education. Paulo Freire serves as the theoretical framework for this research, as he represents a common theoretical point between myself, the school, and rural movements. The author, like us, believes in dialogue as a principle for democratizing schools, in raising awareness about reality as a fundamental element of praxis, and in critical science with research in which popular groups are subjects. The theoretical framework also incorporates the systematizations from the Movement for Basic Rural Education and the National Forum on Rural Education. The participatory research method will address the research question: How do Physical Education and other curricular components interact with the school community in the struggle for the right to Rural Education? With diverse techniques that prioritize collective instruments and dialogue, we were able to address the research question, raise new problematizing questions, and suggest strategies for the community organization. We concluded that for the Physical Education component and other components to engage with the community, school management must commit to ongoing dialogue within the school to develop educational projects that are meaningful to everyone and remain vigilant to external contexts, attentive to laws and government proposals, equipping themselves with arguments and reasons to prevent the school from closing and expand the right to Rural Education.

KEY-WORDS: Rural Education; School Management; Physical Education; Dialogue; Participant Research.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Busca descritores	51
Tabela 2 - Fases da Análise Temática	103
Tabela 3 - Sugestão dos alunos/as para os componentes	110
Tabela 4 - Plano Pedagógico de Luta - Pesquisa Uma Andorinha só não faz Verão - UFRGS - EEEF Girassol	147
Tabela 5 - Plano de Luta pelo Direito à Educação do Campo - Pesquisa Uma Andorinha só não faz Verão - UFRGS - EEEF Girassol	148

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPEBC - Conferência Por uma Educação Básica do Campo
CPERS – Centro de professores estado do Rio Grande do Sul
CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CPM – Círculo Pais e Mestres
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EdoC- Educação do Campo
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
F9 – Formulário 9
FETAG – Federação Estadual dos Trabalhadores em Agricultura
FICAI – Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FONEC – Fórum Nacional Educação do Campo
FPE – Finanças Públicas do Estado
ISE – Informatização da Secretaria da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e bases da educação
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PGRH - Programa de Gerenciamento de Recurso Humanos
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCG – Referencial Curricular Gaúcho
RHE – Recursos Humanos Estado
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-RS – Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 “ME APROCHEGANDO”	18
2.1 “UMA VEZ GIRASSOL SEMPRE GIRASSOL”	22
3 O CONTEXTO “PORTEIRA ADENTRO”	27
3.1 A ESCOLA.....	27
3.1.1 A cultura corporal de movimento	34
3.2 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO.....	37
3.2.1 Identidade camponesa	39
3.2.2 Projeto educativo	40
3.3 LEIS QUE VIERAM DA LUTA	43
4 O CONTEXTO “DA PORTEIRA PRA FORA”	49
4.1 A PALAVRA DA ACADEMIA.....	49
4.2 A PALAVRA DOS MOVIMENTOS	60
4.3 SEM A PALAVRA, SEM DIÁLOGO	66
4.3.1 Neoliberalismo e educação.....	67
4.3.2 Neoliberalismo e educação do campo	68
5 MARCO TEÓRICO	71
6 PESQUISAR: CAMINHOS POSSÍVEIS	79
6.1 METODOLOGIA: A ESTRADA DO GIRASSOL.....	87
6.2 LINHA GIRASSOL: FAZ A CURVA E SOBE.....	95
6.3 ANALISANDO O TRAJETO COLETIVO	101
7 SISTEMATIZAÇÃO	104
7.1 A NOSSA EDUCAÇÃO BÁSICA DO E NO CAMPO	104
7.2 A ESCOLA ESTÁ DIMINUINDO.....	112
7.2.1 Condições de trabalho das educadoras	115
7.2.2 Turno integral.....	117
7.2.3 O transporte escolar	118
7.2.4 Não dão bola pro interior	120

7.3 E A QUADRA?	122
7.4 É NOSSO DIREITO? É NOSSO DIREITO! O QUE VAMOS FAZER?	129
7.4.1 Pelo turno integral	131
7.4.2 Pelo transporte	133
7.4.3 E a quadra?	138
7.4.4 E nossas práticas educativas	142
7.5 PENSANDO COM MEUS BOTÕES...	149
8 CONCLUSÕES.....	155
8.1 CONCLUSÕES COLETIVAS	156
8.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES	177
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	177
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	181
APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	185
APÊNDICE 4 - TERMO DE APÊNDICE ANUÊNCIA.....	187
APÊNDICE 5 - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	188

1 INTRODUÇÃO

Inicio este texto explicando minha escrita sob dois aspectos: as pessoas e o substantivos usados. Utilizarei a primeira pessoa no singular quando as ideias expressas antecedem ao processo participante, ou quando disserem respeito ao meu posicionamento. E utilizarei a primeira pessoa do plural quando a reflexão representar o coletivo.

Quanto aos substantivos, ao tratar de pessoas homens/mulheres, pais/mães, guris e gurias, utilizarei o recurso “o/a” para escrever sobre opiniões coletivas que envolvem pessoas de gêneros diferentes. Se a neutralidade é contestada na ciência e na política, não posso ser neutra na escrita, sobretudo por se tratar de uma pesquisa em escola na qual todas as educadoras são mulheres, e que, nas reuniões de “pais”, a presença maior é de mães, de uma escola na qual o conselho escolar e o círculo de pais e mestres são presididos por mulheres. Concordo com a expressão “o genérico é machista”, e me oponho a esta forma de escrita.

Esta dissertação de mestrado tem como tema a Educação do e no Campo. Parte das reflexões da autora, como professora de educação física que é convidada a assumir a direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental do Girassol (nome fictício) no estado do Rio Grande do Sul. Ao assumir a função de direção, proponho uma gestão democrática e participativa na escola.

“Me aprochejo” ao tema na minha trajetória de vida, em grupo de estudos e lutas, na minha atuação voluntária e colaborativa a algumas ações de grupos rurais, pela minha prática dialógica e por leituras e participação em seminários sobre o tema. Por esta trajetória, fui convidada a ser diretora da escola onde será realizada a pesquisa. Ao ser designada a trabalhar naquela escola, me deparo com os anseios e necessidades da comunidade, que são obstaculizados pelas condições administrativas e pedagógicas centralizadoras por parte do estado, o que fere a autonomia pedagógica da escola e invisibiliza a educação do campo, sobrecarrega os educadores e fere seus os direitos

trabalhistas; desrespeita a gestão democrática com o enquadramento de metas e ações escolares às metas da SEDUC.

Com a intenção de estudar as práticas educativas do componente da Educação Física em Educação do Campo, percebo que os problemas desse componente não eram diferentes dos problemas dos demais componentes, e que análises isoladas não seriam suficientes, pois ambas estavam inscritas em um problema maior, que é o próprio direito à educação básica do campo.

Em “Porteira a dentro”, trago o contexto da escola, apresento um relatório com dados e observações feitas para a construção do projeto político pedagógico da escola. Na sequência, apresento um histórico e a caracterização da Educação do e no Campo que referenciam as escolas do campo e, em seguida, as leis, muitas conquistadas pela luta camponesa e que hoje amparam todas as escolas.

A fim de entender o contexto “porteira a fora”, apresento a “palavra da academia” com um estudo de revisão bibliográfica, com experiências de escolas com o perfil similar à Escola do Girassol. Escolas estas que, apesar da distância geográfica, também sentem as políticas de governo impactando a autonomia de suas escolas, e contam sobre as dificuldades de implementação da Educação do Campo, apelando para a necessidade de manter a luta.

Como a luta se mostrava necessária, trouxe também “a palavra dos movimentos”. Busco leituras sobre o que dizem os movimentos sociais que representam os pequenos/as agricultores/as e que possuem alguma inserção na nossa cidade e região.

Por fim, faço um estudo sobre os efeitos das políticas econômicas na educação e na educação do campo, tópico para o qual atribuo o subtítulo que revela uma constatação: “sem palavra, sem diálogo”.

O marco teórico desta pesquisa é Paulo Freire, pois ele é o ponto teórico comum entre mim, a escola, a educação do campo e os movimentos camponeses. O autor, como nós, acredita no diálogo como princípio para a democratização da escola, na conscientização acerca da realidade como

elemento fundamental da práxis, e na ciência suleadora¹ com pesquisa em que os grupos populares são sujeitos. Incorpora ao marco teórico as sistematizações do Movimento por Uma Educação Básica do Campo e do Fórum Nacional de Educação do Campo, os quais estão dialogando, pensando e assumindo junto com os trabalhadores a luta e as conquistas para a Educação do e no Campo em todas as suas etapas.

No capítulo “Os caminhos possíveis”, busco entender as diferentes epistemologias dentro da pesquisa qualitativa e opto pela pesquisa participante como método qualitativo crítico que possibilita conhecer a realidade e transformá-la com a participação popular. Nosso problema de pesquisa é assim definido: **“Como a Educação Física e os demais componentes curriculares se articulam junto à comunidade escolar na luta pelo direito à Educação do e no Campo?”** Com a utilização de técnicas diversificadas que priorizam os instrumentos coletivos como o diálogo, e rodas de conversas, pudemos responder ao problema de pesquisa, levantar novas questões problematizadoras e apontar estratégias de organização da comunidade.

Concluimos coletivamente que para o componente de Educação Física e os demais componentes se articularem com a comunidade, a gestão escolar precisa se comprometer com o diálogo permanente na escola, para a elaboração de projetos educativos que sejam significativos a todos e todas, e para se manterem vigilantes ao contexto externo, atentos/as às leis e às propostas de governos, nos cercando de argumentos e razões para evitar o fechamento da escola e expandir o direito à Educação do Campo. Nas reflexões finais, comparo os processos da Educação do e no Campo com o da EEEF do Girassol, que iniciou com a pesquisa.

¹ Sulear é um termo que contrapõe o caráter ideológico do termo "nortear" e busca dar visibilidade à ótica do sul, dialogando com a interdisciplinaridade, com a educação libertadora e com o pensamento decolonial. O termo problematiza a lógica eurocêntrica que apresenta o norte como referência universal.

2 “ME APROCHEGANDO”

Meu interesse com o tema da educação do campo começa na organização do encontro regional de jovens rurais e se materializa como projeto de mestrado depois da minha transferência para a Escola Estadual de Ensino Fundamental do Girassol² (EEEF). Em meados de novembro de 2021 fui convidada pelo CPM (Círculo de Pais e Mestres), Conselho Escolar e até pela então diretora da escola, a assumir a direção desse educandário, em virtude da aposentadoria da antiga diretora e da falta de professores na escola interessados em assumirem o cargo. Ingressei para o quadro da escola já como diretora sem nunca ter trabalhado lá. Este convite se deu devido à minha curiosidade e apropriação sobre a temática do campo, respeito aos alunos da zona rural, meu envolvimento colaborativo nas atividades da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e do Sindicato Rural do município, e também porque resido atualmente na zona rural.

A apropriação com as questões do campo, começa na faculdade quando participava dos debates do CIO da Terra, grupo de estudos sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 2001, 2002, 2003 ajudei a organizar os oficinas recreativas nos Encontros Estaduais dos Sem Terrinhas, ao regressar para minha cidade em 2004 fui convidada pelo Círculo de Pais e Mestres (CPM) da Escola Municipal de Ensino Fundamental da Delfina , comunidade rural do município vizinho para dar aulas em um grupo de dança, com a temática vida no campo, em 2010 a EEEF de Girassol me convidou para dar aulas de dança por lá com a temática camponesa .Mais tarde fui convidada pelo Clube de Mães da comunidade onde resido a dar aulas de ginástica, montamos uma coreografia que tratava do lazer das comunidades rurais, com estas aprendi muito sobre as dificuldades e o orgulho de ser agricultora. Em função da aproximação com o clube de mães fui indicada a ministrar oficinas e vivências sobre cuidados com o corpo em encontros de mulheres rurais, em

² Nome fictício, escolhido por questões éticas.

parceria com a EMATER, e a convite da regional da Federação Estadual Trabalhadores em Agricultura (FETAG-RS), participei da organização do Encontro Regional o de Jovens Rurais do Vale Taquari.

Em municípios pequenos como Bom Retiro do Sul, zona rural e zona urbana quase se misturam. Na década de 80 muitas escolas rurais foram fechadas e os alunos/as destas escolas foram encaminhados para as escolas da cidade. Por logística de transporte, eles/elas estudavam no turno da tarde, turno que por organização familiar eu também estudava. Após quatro anos estudando na universidade em Pelotas, retorno para o meu município como professora e essa realidade ainda era visível.

Minha atuação em sala de aula sempre foi referenciada pela educação física crítico-progressista e pela educação libertadora, fui construindo uma prática educativa comprometida com o diálogo, com a diversificação dos conteúdos, com a cooperação, com a coletividade e com a democracia. Os referências teóricos, que eu dispunha e que portanto amparavam e orientavam meu fazer pedagógico eram: na educação, Paulo Freire com quem aprendi a acreditar no educando e trocar ideias com ele, para um pensar autêntico, levando assim a uma educação democrática; na Educação Física três importantes referencias me orientaram, Medina (1995), que dialogava com Paulo Freire e me desafiou a assumir um compromisso comigo e com os outros, para redimensionar as possibilidades da Educação Física em favor da humanização, o Coletivo de Autores (2009) que apresentava como objeto de reflexão da Educação Física, a cultural corporal, e Filho (1991), que além de ter a oportunidade de ler, pude conhecer pelo apoio e luta junto com o movimento estudantil o qual nos alertava que profissionais de Educação Física posicionados com as tendências transformadoras não tem muitos, “porém carregam eles a percepção da necessidade de ter sempre em suas práticas, a certeza de que as atividades corporais devem se configurar como instâncias onde o homem aprenda a construir uma sociedade mais justa” (FILHO 1991 p.221). Com essas referências de forma participativa, com os alunos e alunas, organizávamos nossas pautas de estudos aligeirando o que fosse de pouco interesse deles e delas e aprofundando o que julgavam significativo, além, é

claro, de cumprir com as demandas que a escola e o sistema escolar nos impunham.

Nas aulas de Educação Física no turno da tarde, turno que estudava a maior parte dos alunos/as provenientes da zona rural, sempre emergiam outras sugestões e desejos, pra além do jogar bola e dos esportes de quadra com suas técnicas e táticas, gostavam de corridas, arremessos, taco bola, trilhas, cambalhota em galho de árvore, bocha de pedra, laço em vaca parada, danças gaúchas, quadrilhas (com muitos adeptos), por eles até atividades aquáticas nos açudes e sangas de suas casas nós fazíamos. Encaravam os jogos de forma menos técnica e competitiva, apesar de terem mais força e agilidade em muitas ações. Tinham muita criatividade corporal. Depois das vivências (isso em todas as turmas) os temas polêmicos que surgiam eram contextualizados, debatidos e, a depender do contexto, viravam novas formas de jogar, novo planejamento, abaixo assinado, reivindicações para a direção, sugestão de governo para os prefeitos, propúnhamos transformações para a nossa pequena realidade.

Em 2015 assumi a vice-direção da única escola de ensino médio do município, então outras questões a respeito dos/das aluno/as da zona rural começam a fazer parte de minhas indagações. Há anos existia na escola uma Feira de Profissões, na qual a escola abria espaço para instituições e universidades exporem seus cursos, na vice-direção percebi que nada havia sobre as possibilidades de trabalho rural, incluímos então um estande da EMATER sobre sucessão rural na feira. Passo a organizar reuniões com os alunos/as do interior para saber de suas necessidades e de suas rotinas afim pensar um Projeto Político Pedagógico que contemplasse suas demandas, visto que ao ingressar no ensino médio vindos das escolas do interior estes se declaravam como agricultores/as, porém no terceiro ano quando os procurávamos, por estarem trabalhando nas fábricas de sapato, os mesmos alunos/as já se identificavam como trabalhadores do calçado. Comecei algumas reflexões e organizei um texto que encaminhei para várias pessoas e entidades entre eles cito aqui aqueles que me deram retorno e se abriram a dialogar comigo, -Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Federação

dos Trabalhadores em Agricultura (FETAG), Centro de professores do Rio Grande do Sul (CPERS), para a então diretora da EEEF do Girassol, algumas professoras universitárias e membro do Conselho Escolar Estadual de Educação. Minha indagação era a seguinte: se escolas do campo se caracterizam por se localizarem nas zonas rurais, ou por terem a maioria de seus alunos/as oriundos da zona rural, como contemplar a cultura e os conhecimentos dos alunos/as de zona rural nas escolas de ensino médio de município que só tem uma única escola e nela que estudam todos/as os/as filhos/as de trabalhadores/as rurais da cidade?

A partir da aproximação com o clube de mães da comunidade rural onde resido, comecei a perceber a vida no campo com olhar das adultas, o vínculo com as cooperativas, que funcionam mais como franquias, os problemas econômicos trazidos pelas intempéries do tempo, a falta de tempo livre, as dores causada pelo trabalho forçado, a importância da sucessão rural (quase pressão), que determina o investimento na propriedade ou não, as mudanças nas legislações de fiscalização sanitária que inviabilizam a venda direta, obrigando o produtor buscar um atravessador ou tornar-se um serviço terceirizado, as leis da aposentadoria que não permitem o retorno a vida no campo. Testemunhei debates sobre suas necessidades e organização para mobilizações reivindicatórias de as pautas locais, regionais e nacionais. Aprendi que uma comunidade organizada é força para seguir conquistando e vivendo no e do campo. Começo então a me questionar sobre a dignidade da vida no campo como fator de permanência e retorno a propriedade e questiono também o papel das políticas públicas neste contexto.

Eu havia acompanhado todo o movimento que se iniciou na Constituinte Escolar organizada pela Secretaria de Educação de Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC- RS), no Governo do Olívio Dutra, sobre as questões das escolas rurais. Sabia que a escola do Girassol se enquadrava nesta modalidade e admirava o visível trabalho diferente de lá. Em função de minha preocupação com os alunos/as de ensino médio e da necessidade de um currículo que contemplasse suas realidades, participei de um curso online de extensão da Universidade Federal do Pampa, intitulado Militantes do Campo e de um fórum

promovido pela CONTAG, intitulado Escola é Vida na Comunidade. Nestas formações comecei a atualizar meus conceitos sobre Educação do Campo, e foi por essa concepção de escola de campo, que mais a diante explicarei, é que aceitei o convite de ser diretora da escola onde atuo.

2.1 “UMA VEZ GIRASSOL SEMPRE GIRASSOL”

Cheguei na EEEF do GIRASSOL e fui recepcionada pela beleza natural do pátio, com suas árvores, horta, pomar e jardim. Também pelo lema da escola pintado na fachada que diz “Originalidade, Criatividade, Humanidade e Integração”, e ao fundo o girassol, símbolo da educação do campo. Além da pintura, à esquerda do prédio, na horta, um canteiro de girassóis me recepcionava, iluminados e de cabeça em pé. Esperancei de chegada, afinal a filosofia estampada sugeria uma educação libertadora e os girassóis revelavam a modalidade escola do campo.

Eu tinha uma certeza: pretendia uma gestão democrática, de escuta e de participação. Paulo Freire, minha referência pedagógica, passaria a ser minha referência de gestão e, segundo ele (2005), ninguém democratiza a escola sozinho, é preciso ouvir zeladores, merendeiras, educadoras, pais e mães e as crianças. “A nós educadores e educadoras progressistas nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar” (FREIRE, 2005, p. 30).

Eram férias escolares, portanto fiquei uns 20 dias acompanhada da diretora aposentada que, comprometida, fez o trabalho que devia ser da Coordenadoria Regional de Educação, de me explicar sobre algumas questões administrativas. Também tive contato com o funcionário cedido pela prefeitura para cuidar do pátio e da horta, ansioso pela reconstrução da estufa e por um momento em que o calor desse trégua, para começarmos a plantar as mudinhas. Meu primeiro encontro com uma colega foi com a agente educacional, que me acolheu com carinho, contou histórias e me mostrou detalhes sobre a estrutura, espaços e cada cantinho da escola.

Nos 20 dias que fiquei sozinha na escola, em meio a ir fazendo as coisas que garantissem o seu andamento, antes do retorno dos/as colegas e dos/as aluno/as, tratei de me apropriar da legislação, da bibliografia existente sobre educação do campo e, claro, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Tentando organizar a formação inicial de todo/as professores/as, surge o questionamento pessoal: será que eu saberia dar uma aula de Educação Física articulada com a agroecologia, sustentabilidade e identidade camponesa? Haveria material produzido para eu buscar referências? Cataloguei materiais de leitura, fiz busca on-line de artigos da área, pesquisei os currículos das licenciaturas do campo, dissertações e teses do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal Rio Grande do Sul (PPGCMH-UFRGS), além de revistas como a do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e a revista Movimento da Escola Superior de Educação física e Dança da UFRGS. Eis que encontro eco nos questionamentos e reflexões de Lopes e Molina, quando afirmam sobre a formação dos professores de educação física:

[...] no que tange à formação de professores, as políticas educacionais brasileiras permanecem com um viés urbano. Formam professores despreparados para trabalhar e valorizar a cultura do campo como espaço próprio de vida, profícuo em alternativas e possibilidades (LOPES e MOLINA, 2012, p. 3)

No primeiro encontro com as professoras e professores, comecei escutando seus relatos sobre seu trabalho, suas motivações e porque estavam naquela escola. Acredito, como Freire (2005), no diálogo sobre a prática pedagógica, pois é falando dos problemas e das dificuldades, refletindo sobre a prática, que emergirá a teoria que iluminará nossa prática. Foi um turno apenas de diálogo, e infelizmente aligeirado, afinal a SEDUC-RS centralizou a maior parte carga horária dos/as professores/as em curso de formação para dar o início ao ano letivo de 2022. O curso/treinamento muito divulgado e aguardado foi na forma de “live” on-line, entre diversos assuntos e temas, nada foi abordado sobre Educação do Campo. Ao final desta primeira semana com as educadoras, saio imbuída de dar continuidade ao excelente trabalho diferenciado da escola, reconhecido por todos/as no município, com compromisso e fidelidade à escola do campo.

Desse primeiro encontro com as professoras, apresento, nas palavras de Gasperin e Bossle (2024), alguns questionamentos e reflexões feitas pelas educadoras sobre seu trabalho pedagógico:

[...] somos escola de campo, mas algumas famílias não são agricultoras e muitos alunos/as são de bairros da cidade.

Somos escola do campo, mas os objetos e habilidades da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não abordam nossa especificidade. Somos escola de campo, mas a formação continuada exigida aos professores/as não contemplam nossos anseios e nem resta tempo para buscas paralelas.³

Foram se passando os meses e eu tentando entender como era e como poderia ser o fazer pedagógico de cada professor e professora em uma escola do campo. Fui buscando fora, observando e ouvindo dentro, procurando compreender sobre esta nova real realidade, afinal o que eu conhecia até então era com base em literatura e relatos de atores de outros espaços. Comecei a indagar: quais teorias embasam um currículo em escolas do campo? O que deve constar no PPP para garantir o status escola do campo?

Nos primeiros encontros com os familiares, emergiram outras questões como a acessibilidade e direitos à educação do campo, entre elas a preocupação e insegurança com o transporte escolar, a redução gradativa do número de alunos/as, e a falta que faz o turno integral (GASPERIN e BOSSLE, 2024). Paira na escola um medo do fechamento, medo por perceberem os sinais com essa instabilidade de gestão do estado, em que os projetos são dificultados, recursos humanos foram reduzidos, e da não abertura de inscrições de matrículas para o primeiro ano do ensino fundamental em nossa escola em 2019, fato que foi revertido com mobilização da comunidade.

Os dois primeiros anos da minha atuação foram bastante assoberbados e as questões pedagógicas foram ficando em segundo plano, por causa da necessidade de apropriação das questões administrativas com seus diversos sistemas “on-line”: recursos humanos do estado (RHE), portal de gerenciamento de recursos humanos (PGRH), prestação de contas através do sistema de finanças públicas do estado (FPE), nota fiscal gaúcha (NFG), sistema

³ Questionamentos apresentados pelas professoras na primeira reunião.

de gestão de rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (ISE), ficha de comunicação de aluno infrequente (FICAI), centro de apoio à educação à distância (CAED), formulário 9 (F9), portal da educação, escola gestor, e outros, quatro verbas diferentes, oito contas bancárias, chamadas públicas, além de todas as atribuições de secretaria, de emissão de documentos e orientação escolar, com pareceres, conversas com alunos, atendimentos aos pais, atendimento à comunidade.

Em um contexto onde sou convocada para apenas 30 horas, e tenho uma supervisora com dificuldade em apropriação das tecnologias e que não dispõe de tempo para participar das nossas reuniões pedagógicas, e ainda sem secretária, sem vice-diretora, sem orientador/a, sem bibliotecária, há de se perceber o quanto tenho trabalhado.

Com tantas tarefas administrativas, tenho a impressão de que sou apenas uma atravessadora do governo, uma “coisa” (Freire 2022, p.66) cuja finalidade é atender a CRE e a SEDUC-RS, que obrigada e contrariada tem que submeter a escola às metas engessadas da SEDUC. Parece-me que todas as demandas que emergem de dentro da escola, conversa com pais, atender turmas, ver ou participar de apresentação de trabalho de alunos/as, organizar momentos culturais e de integração, reunião com alguém da comunidade, estão me desviando e me fazendo atrasar o trabalho que a coordenação me solicita.

Diante do exposto, eis que junto com os problemas que escola apresenta de ordem de gestão pública, passo a refletir desesperadamente: “A escola vai fechar!” (GASPERIN e BOSSLE, 2024, p. 540). Quem vai querer assumir este cargo sem direitos trabalhista que exige plantão 24h por dias? Será que eu aguentarei até o fim nestas condições desesperançosas? Como ampliar as matrículas de alunos/as e reduzir as transferências em virtude de falta de turno integral? Como fazer o governo entender que a nossa micro realidade não se enquadra em todas as suas determinações administrativas? Como ser criativo e original e estimular a práxis pedagógica sem autonomia pedagógica, com tantas demandas vindo da mantenedora e com redução de horas

atividades? Qual é a responsabilidade e intencionalidade do governo com essa política de redução de quadros? Quais os critérios de RH construídos pelo gabinete da Secretária junto com o departamento de Gestão Pedagógica? Onde estão as escolas de campo nas propostas do governo? A menção da nomenclatura escola rural, na fala de abertura de ano da secretária de educação revela-nos um flagrante interesse de governo? Como estas determinações administrativas impactam no fazer pedagógico?

Percebo que os problemas do componente de Educação Física, em relação a Educação do Campo não eram diferentes dos problemas dos demais componentes, que análises isoladas não seriam suficientes, pois ambas estavam inscritos em problema maior que é o próprio direito a educação básica do campo, e a partir dos problemas reais relatados chego preliminarmente a um problema de pesquisa: Como a Educação Física e os demais componentes curriculares se articulam junto à comunidade escolar na luta pelo direito à Educação do e no Campo? Tenho como objetivos: Geral: compreender a realidade da Educação Básica do e no campo na comunidade escolar do Girassol e Específicos: i) descrever as políticas que inviabilizam a Educação Básica do e no Campo; ii) identificar as potencialidades críticas da comunidade escolar na luta pelo direito à Educação do e no Campo; iii) pronunciar a mobilização de luta e de esperança da comunidade pela Educação do e no Campo.

3 O CONTEXTO “PORTEIRA ADENTRO”

Neste capítulo, vou contextualizar a realidade da escola, subdividindo-o em três partes. Uma para contar minhas impressões sobre o que encontrei nos documentos e dados da escola, bem como as percepções que tive ao assumir minha função. Na sequência, trago uma breve descrição sobre que é a educação do e no campo. Por último, apresento as legislações que amparam as escolas do campo, com ênfase na rede estadual do Rio Grande do Sul.

3.1 A ESCOLA

Início com um longo relato histórico que encontrado no último PPP aprovado da escola, este facilitará a compreensão de outros detalhes mais adiante.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental do Girassol, localiza-se na zona rural do município de Bom Retiro do Sul, distante aproximadamente 8km do centro da cidade. Na localidade há também uma creche municipal que atende bebês de 4 meses até pré-escola. Há uma capela, um salão comunitário, um cemitério e necrotério, uma “venda”, que estão localizados próximos da escola, além da Granja. A localidade conta também com uma organização esportiva “Esporte Clube Floriano”, que possui um ginásio e um campo de futebol (em ocasiões especiais a escola faz uso destes espaços para jogos de integração, piqueniques). A escola é uma referência importante para a comunidade, pois existem vínculos e apoio mútuo entre as entidades e com as pessoas.

Uma das escolas mais antigas do município de Bom Retiro do Sul, hoje é uma das escolas de campo mais bem conceituadas da região. A escola carrega no nome o símbolo do pinheiro que representa a cultura local, e que antigamente assolava as fazendas da localidade. Junto ao Pinheiro, soma-se o símbolo do girassol, que é o símbolo das escolas de campo.

A Escola do Girassol teve desde sua criação vários atos legais, pelos quais deu-se os nomes como: em 1947, Escola Rural de Pinhal. Em 1980, chamou-se Escola Estadual de Pinhal, atendendo de 1ª a 4ª séries. Em 1985 passou a levar o nome de Escola Estadual de 1º Grau Incompleto de Pinhal. Em 1991 a 1992, quando autorizado o funcionamento respectivo de 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau, a escola recebeu do Conselho Estadual de Educação, o nome que hoje consta, Escola Estadual de Ensino Fundamental de Pinhal. O nome teve origem em uma das Fazendas que formavam o território de Bom Retiro do Sul. A Fazenda de Pinhal, de propriedade de Manuel Louzada.

Localiza-se na comunidade do Pinhal uma das Granjas da Empresa Minuano de Alimentos, sendo que os filhos das famílias que moram na granja compõem parte dos alunos da EEEF Girassol. Uma característica marcante é a itinerância das famílias da granja, refletindo diretamente na rotatividade de alunos na escola, ou seja, alunos que passam por diversas escolas ao longo de sua vida de estudante. Por consequência precisa-se estar constantemente desenvolvendo atividades que promovam a identificação do aluno com sua nova escola/comunidade, construindo o senso de pertencimento.

E escola percebe que ao longo dos anos a comunidade envelheceu, ou seja, permaneceram morando nas propriedades rurais os pais, enquanto os filhos foram fazer suas vidas na cidade; reflexos do êxodo rural. Atualmente a escola incentiva ações que motivem jovens do interior a permanecerem nas propriedades rurais, através da participação em encontros e gincanas organizados pelo sindicato rural, pelos jovens da FETAG, pela Pastoral da Terra, etc. (PPP EEEF Girassol, 2019)

Em 2022, no primeiro ano de diretora na escola, foi exigido e oferecido aos diretores um curso de pós graduação, concomitante com o meu primeiro ano no mestrado da UFRGS. Não tivemos escolha. Ele foi oferecido no portal da educação do Governo do RS, plataforma na qual outros treinamentos são oferecidos. O trabalho final era a elaboração de um novo PPP para escola, que, por sinal, sem condições para uma verdadeira democracia. No entanto, esse curso me proporcionou a apropriação de alguns dados e percepções que ajudaram a compreender a realidade sócio econômica da escola. Para a fidedignidade das informações, usei um formulário Google que foi respondido pelas as famílias e alunos/as, e informações disponíveis no sistema ISE e na plataforma CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação).

A escola funciona em turno único, apenas de manhã, desde fevereiro de 2019. São 38 alunos/as hoje matriculados/s do 1º ao 9º anos do ensino fundamental, distribuídos em quatro turmas multisseriadas, 18 alunos/as no Fundamental I e 20 no Fundamental II. A idade dos alunos/as vai de 7 a 15 anos. Não temos problemas sérios de distorção de idade e série. Com necessidades especiais, temos um aluno com autismo leve. No que tange ao perfil étnico, em enquete realizada, 30% de nossos alunos se auto declaram negros ou pardos, os demais são brancos e muitos são de origem teuto-brasileira.

A média salarial das famílias é de 1,5 salários mínimos, podendo ser enquadrados em baixa renda segundo critérios usados pelo governo federal para vários programas e benefícios sociais. Hoje, 20% das famílias de nossos alunos/as residem na comunidade. Destas, metade vive somente da renda do trabalho agrícola e outra metade vive de renda partilhada, com parte do trabalho agrícola informal e parte do trabalho assalariado. Dos alunos/as que residem na zona urbana, 20% os pais ainda possuem terras na zona rural, mas que por falta de incentivo aos agricultores/as, abandonaram o trabalho rural. No entanto, acreditam que seus filhos possam ainda retornar, assumir e tocar as propriedades.

Analisando os dados do Censo Escolar, reparamos uma preocupante redução no número de alunos/as: em 2018 a escola tinha 55 matriculados/as; em 2020, reduziu para 51 alunos/as matriculados/as; em 2022, 45 alunos/as; em 2023, 39 alunos/as, e hoje, na data em que escrevo essa dissertação, em 2024, temos 38 alunos/as. Algumas famílias da zona rural deixam de matricular seus filhos/as em nossa escola optando por escolas na cidade, por precisarem do turno integral ou porque o transporte escolar, que passa perto de suas residências, não vem em direção à escola Girassol. Os números referidos são uma média anual de alunos/as, pois há muita rotatividade, visto que os filhos/as de funcionários/as da empresa localizada na comunidade, quando os familiares perdem seus empregos, perdem também a moradia na vila da empresa localizada na comunidade e, conseqüentemente, vão embora.

Nossos recursos físicos e materiais são satisfatórios, com exceção da quadra esportiva que todos/as sonham com melhorias e que será tema de análise mais à frente. Contamos com internet de boa qualidade, pracinha, estufa, horta, pomar, 1,5 hectare de área, biblioteca, cozinha, refeitório, quatro banheiros (um adaptado), quatro salas de aula (três com acessibilidade), dois televisores, 30 computadores Chromebooks, som e jogos pedagógicos.

No que tange a parte pedagógica, aprendizagem, projetos, educação do campo, ressalto que nossos dados em relação às avaliações externas não destoam muito comparando ao restante do estado. No entanto, temos uma

sensação constante de atraso e de insuficiência. Atraso em relação ao que é cobrado nas avaliações externas e se faz necessários para nos manter nas médias, e insuficiência por não estarmos dando conta da Educação do Campo como já foi em outros tempos e como almejam e desejam os familiares e alunos/as. Também não damos conta de ouvir com atenção as questões afetivas e conflitos internos dos alunos/as, que ficam sem resolução e refletem na sua aprendizagem.

As orientações verticalizadas, as cobranças com planilhas, adesão a sistemas que por vezes falham e nos causam retrabalho, atividades, tarefas que a cada ano e, por vezes, no mesmo semestre, têm suas planilhas e registros “inovados”, envolvendo turnos inteiros lendo páginas e páginas de tutorias para compreender seu funcionamento. Planilhas e programas que monitoram nosso fazer pedagógico e que roubam o tempo de estudo e debates sobre nossa prática e nossas concepções pedagógicas. Roubam também nossa criatividade e originalidade, e condicionam a adesão “voluntária” de pacotes que “colaborarão” com nosso pouco tempo e que corrigirão nossas falhas e nossa incapacidade de planejar atividades inovadoras, para corrigir as habilidades essenciais que exige a Base Nacional Curricular Comum, que fracassamos em ensinar, porque não representa a Educação do e no Campo.

Encontro afinidade de nossas primeiras impressões em Paludo e Santos (2016), que mostram em estudos com outras escolas que, de modo geral, os professores não reconhecem que os índices das avaliações externas correspondam à real qualidade da Educação Básica, mas aderem à responsabilização, e suas práticas passam a ser orientadas pelas exigências dessas avaliações, pois se sentem culpabilizados pelos resultados negativos.

Quanto aos alunos/as, a reclamação é unânime a cada conselho de classe. Nas suas falas fica evidente o quanto a matemática é difícil, apesar do tanto que se dedicam, e lamentam que gostariam de ir mais na rua, mais na horta, mais na pracinha. Reconhecem a dedicação das professoras, e se julgam “burros” por não aprenderem. Desejam uma educação mais humana e integradora, mas se conformam, afinal as avaliações provam o quanto estamos

longe de algo que nos parece inatingível, e nos afasta de uma história que tanto nos orgulhou, de uma educação do e no campo que afirmava, nas palavras de uma ex-diretora:

Somente as escolas que tiverem suas propostas pedagógicas construídas a partir dos anseios vindos do campo é que conseguirão fazer a transformação necessária para que os trabalhadores e trabalhadoras do campo sintam-se integrados ao meio e sujeitos sociais nas realizações dos saberes e próximos de serem protagonistas de sua própria história (SILVA, 2014, p. 10)

De acordo com o PPP vigente, a escola constitui um organismo social vivo e dinâmico, uma cultura que não se reduz ao somatório de salas de aula, onde professores são individualmente responsáveis pelo trabalho pedagógico que desenvolvem. A constituição da escola é tecida por uma rede de significados que se encarrega de criar os elos entre passado e presente, e que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes.

Um ponto delicado da escola, e que reflete diretamente nas questões pedagógicas, são os recursos humanos. A escola tem funcionado há alguns anos com pessoal insuficiente para as demandas que possui. Contamos com sete professoras/es, sendo duas de séries iniciais e cinco do ensino fundamental, que atendem turmas multisseriadas, e com carga horária de planejamento igual às escolas convencionais, sem formação continuada. Uma servente 20h e uma merendeira terceirizada 20h. Uma supervisora de 10h que não participa das reuniões pedagógicas e que foi removida em julho 2023, sem substituição imediata. Do quadro de trabalhadores, cinco são concursados, três contratados e uma terceirizada. Entre as professoras, três têm regime de 20h, e as demais, 10h. Não dispomos de orientadora, secretária nem bibliotecária. O serviço destes setores é dividido entre todas, e certamente há sobrecarga de atribuições.

Contamos também com um funcionário cedido pela prefeitura, que cuida da horta e da estufa em troca do uso de parte da horta e da estufa para cultivo de sementes, mudas e hortaliças para serem fornecidos para as escolas e projetos municipais. Esta função, um ano atrás, era atribuída a um professor do estado que tinha horas disponíveis para projetos, mas devido a políticas de

enxugamento do Estado do RS, hoje os professores cumprem suas cargas horárias toda em sala de aula.

Preocupo-me, enquanto gestora, em respeitar os direitos trabalhistas de minhas colegas e ser acolhedora diante de seus problemas. Porém, no início de 2023 houve outra nova determinação vinda da Coordenadoria (CRE/SEDUC-RS), que reduziu carga horária de planejamento de algumas contratadas, sendo que o tempo de trabalho já era insuficiente diante das demandas exigidas. Para piorar a situação, a CRE/SEDUC-RS realiza suas reuniões via “live”, as quais além de tomarem quase todo tempo de planejamento das professoras, ainda ocupa boa parte de nossas reuniões pedagógicas.

Em relação às horas atividade a menos das professoras, elas têm negociado com a escola nos casos de falta sem justificativa ou, por vezes, optam por compensar faltando às reuniões pedagógicas.

Quanto aos direitos trabalhistas da diretora, apesar de ser contratada para 30 horas, a 3ª CRE não tem respeito pela minha carga horária. Como na Coordenadoria trabalham 40h, encaminham demandas em qualquer turno. Um exemplo dessa situação é que, muitas vezes, às 11h30 repassam atribuições e tarefas que devem ser resolvidas até o turno da tarde, ou seja, em turnos que não são de minha carga horária. Como a CRE trabalha de forma bastante setorizada, muitas vezes para dar conta de um assunto tenho o retrabalho de ligar para três pessoas diferentes até resolver. E como os diferentes setores da CRE não dialogam internamente, prazos pedagógicos são fixados concomitantes aos prazos administrativos, que, por sua vez, são rigorosamente cobrados e em nada flexibilizados diante das necessidades da escola.

Há divergência entre as cobranças e as necessidades reais da escola. A direção contratada para 30 horas tem que estar na escola todo o tempo que tiver aluno, porém deve assinar ponto 20h de manhã e 10h de tarde. Como o transporte chega às 7h10 e recolhe às 12h15, durante esse período a direção é responsável pelas crianças e pela escola. Portanto, a direção cumpre 25h de manhã e deve ficar à disposição mais o turno inteiro à tarde. Nas férias escolares, a escola não pode ser fechada. Porém somente eu, a diretora, fico

na escola. É período de matrículas, abertura de turmas, organização de calendário, cinco prestações de contas, além de ser o período para realização de obras e reparos. Enquanto tem aula, a direção não pode se ausentar. Sendo assim, horas extras sem perspectivas de serem recuperadas são acumuladas. Meu tempo e vida fora da escola tornaram-se irregulares e nada planejáveis por não ter com quem dividir as responsabilidades da escola. As férias de um diretor nestas condições nunca são planejadas. A 3ªCRE manda um comunicado jurídico dizendo quando devemos tirar essas férias, mas apenas no papel, pois como a escola e a CRE seguem trabalhando, as demandas seguem chegando, não havendo tempo de descanso e efetivo gozo das férias. Além disso, caso alguém adoeça ou entre de licença neste período, a diretora deve interromper suas férias para assumir a escola e as aulas (fato já ocorrido).

Os critérios de recurso humanos utilizados pelo Estado privilegiam cortes de gastos sem redução de trabalho, gerando sobrecarga, cansaço e desgaste em nossas rotinas. Algumas demandas são divididas entre todas, tais como atendimento ao público e pais, atendimento aos conflitos e sentimentos dos alunos/as. Xerox e biblioteca, cada professor/a administra suas necessidades. A emissão de documentos fica a cargo da direção da escola. Em caso de faltas, a diretora assume sala de aula, cozinha, limpeza e acumula as tarefas de abrir e fechar a escola, assim como em eventos em turno oposto: é a direção que tem a obrigação de acompanhar os alunos/as.

As obrigações da escola são rigidamente cobradas pela CRE, no entanto as falhas do Estado acabam ocultadas, ou até mesmo superadas, às custas da nossa sobrecarga. Educadoras e direção sentem-se sobrecarregadas com as exigências da Coordenadoria e lamentamos não conseguir realizar nossos próprios projetos.

Paludo e Vitória (2014) identificam eixos problemáticos elencados por algumas escolas, em estudo por elas realizados para analisar os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) de escolas do campo. Entre eles estão as condições de trabalho docente das escolas e da gestão, cada vez mais administrativa. Indicam que a escola não trabalha a partir dela mesma, para realizar os seus propósitos. Há um esvaziamento de conteúdo e a sua

substituição por projetos que não estão vinculados às atividades curriculares centrais. Outro eixo é que, nas gestões escolares, cada vez mais se superpõe a dimensão administrativa à pedagógica. Ambos interferem nos dados do IDEB das escolas do campo.

As regras e padrões aplicados a todas as escolas não se encaixam nas especificidades e necessidades de escolas de campo e com menos de 100 alunos. Ao comunicar a CRE e justificar o não cumprimento de alguma demanda por falta de tempo e excesso de atribuição, as respostas dadas soam como assédio psicológico: “ah, mas tu é a diretora”, “tu que sabe, se a escola não receber...”, “tu tem que estar à disposição, pra isso tu ganha adicional”⁴.

Se a legislação garante que escolas de campo não devem ser fechadas, ao que me parece o governo estadual não vai comprar esta briga (de fechar a escola), mas vai esgotar seus recursos humanos até se dizer chega e não ter mais quem assuma essas escolas. Ou mingua-las ano a ano por falta de estrutura e recursos humanos que possam atender as demandas e necessidades da comunidade, estimulando a não matrícula ou transferência opcional dos alunos/as.

Eis que me pergunto: eu tenho forças para transformar ou serei adaptada? Quais os caminhos para esta transformação? Como engajar a comunidade? Com que carga horária? Meus direitos trabalhistas e minha vida particular valem a causa coletiva? Temos um coletivo? Vale a pena? A comunidade quer? Escolas de campo são locais de luta, mas a EEEF Girassol, é de luta?

3.1.1 A cultura corporal de movimento

Diante de tantos problemas, muitas vezes sinto saudade de voltar a somente dar aula de Educação Física. Para isso me sentia preparada e considerava o desafio de pensar as aulas articuladas com educação do campo um problema mais fácil de ser resolvido. Da sala da direção eu escutava, e por

⁴ Falas de pessoas da 3ª CRE

vezes espiava as aulas, o pátio, as árvores, o sol, a grama, a quadra, as risadas, os choros, mas minha participação restringia-se a fazer curativos nos joelhos ralados e escutar as reclamações sobre as condições da quadra.

No ano em que assumi a direção da escola, havia um professor de Educação Física que atuava há 10 anos. Segundo relatos das professoras e da ex-diretora, ele tinha uma prática educativa que “deixava a desejar”. Era daqueles “que jogavam a bola” e, quando sugerido algo mais alinhado aos princípios da Educação do Campo, sua opção era levar os/as alunos/as para caminhar pelas estradas no entorno da escola. Este professor atuou até o fim de 2022, pois conseguiu uma vaga em escola na cidade na qual reside. Convivi com ele quando construí o projeto para ingresso no mestrado e na primeira parte do projeto de pesquisa. Em fevereiro de 2023, outra professora assume o componente de Educação Física, já na segunda parte da construção do projeto, e participou do processo da pesquisa, o que julgo pouco tempo para uma apropriação consistente do que seja a Educação do e no Campo. Nos diálogos com os segmentos, todos manifestam que houve uma melhora nas aulas de Educação Física com a nova professora. Segundo os/as alunas, “ela faz mais coisas, não é só jogar bola”. As práticas tão diferentes entre o antigo professor e a atual professora nos fazem perceber que há diferenças de concepção de Educação Física entre os dois, ou, ao menos, comprometimentos diferentes. O relato a seguir, de Lopes e Molina (2011), sobre sua vontade de assumir uma perspectiva crítica para o ensino da Educação Física, vem ao encontro do que eu, como professora da área, acreditava ser possível naquela nova realidade:

Entendeu que trabalhar nessa perspectiva didático-pedagógica fazia especial sentido para essa escola, entre outras razões, pelas particularidades da região: raízes germânicas e zona rural. Entre os princípios curriculares destacados por essa teoria, o que mais influenciou o pensamento desse professor foi a apregoada relevância social dos conteúdos, ou seja, que os conhecimentos trabalhados na escola contemplem o contexto sócio-histórico das localidades.

Assim, introduziu no debate das aulas de Educação Física elementos da cultura corporal do mundo rural, incluindo saberes e práticas do campo. Em outras palavras, empenhou-se em discutir e compreender a cultura corporal do movimento do/no campo. Esse pensamento foi favorecido pelo interesse da escola em assumir um ideário político-pedagógico de Escola do Campo, a partir da reorganização das bases curriculares e do próprio PPP. (LOPES e MOLINA, 2011 p.8)

O professor que saiu e a nova professora de Educação Física da EEEF Girassol são residentes de outra cidade e, pela distância, pelo custo das idas e vindas, pelo cansaço do dia todo trabalhando e se deslocando entre cidades, e por terem apenas 10h na nossa escola, optam em participar das reuniões na outra escola que atuam, e só eventualmente participam das reuniões conosco. Com o propósito de garantir a presença da professora em mais reuniões, que também eram nossas rodas de conversas, em 2024 adotamos o formato online de reunião. Lopes e Molina (2011) nos contam que professores “forasteiros”, devido às lacunas da formação inicial, precisam apostar na autoformação, pela qual o professor se conscientize e influencia o seu processo de formação, tomando de consciência de suas ações. Apesar da possível autoformação, que é uma opção do professor/a, entendemos que garantir nas reuniões momentos de trocas de experiências entre educadores são fundamentais para o crescimento coletivo, mas identificamos falta formação continuada que atenda os problemas enfrentados pelas escolas.

Além das práticas corporais nas aulas Educação Física, que as crianças e adolescentes do 1º ao 9º manifestam gostar, destaco aqui dois tópicos da cultura corporal que me impressionaram: o quanto os aluno/as, de todas as faixas etárias, brincam das mais variadas brincadeiras como esconde-esconde, lutinhas, pega-pega, vaca parada, pular corda, pracinha, subir em árvore, tanto no recreio como enquanto esperam o ônibus. Também chama a atenção o quanto gostam das gincanas com temas agroecológicos e interdisciplinares, das festas culturais, que hoje são apenas internas, e o gosto pela dança. Anos atrás a escola tinha um famoso grupo de dança, “Filhos da Terra”, que encerrou por falta de educadores para assumirem as aulas de dança. Com alegria e motivação, o grupo foi resgatado em 2022 pela supervisora da época, mas novamente teve que ser encerrado devido a sua saída da escola, fato que os pais lamentam e expressam desejo de retomada.

Nessas práticas livres identifiquei pistas para selarmos um compromisso com o resgate, a conservação e a recriação cultural do povo do campo (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2017).

3.2 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

Neste capítulo vou discorrer sobre a história da educação do campo, a identidade camponesa, o projeto educativo, a importância da agroecologia na Educação do e no Campo e, para finalizar, descreveremos as conquistas legais.

Para além de conceito e de leis, a Educação do e no Campo é uma proposta popular de educação, construída e reconstruída sempre coletivamente a várias mãos, e propõe, além do projeto de educação necessário à transformação, a reflexão sobre o contexto rural e econômico do qual esse movimento emerge e luta por direitos que garantam aos camponeses viverem com dignidade.

Arroyo, Caldart e Molina (2017) nos lembram que textos e livros sempre são menores do que o movimento real das práticas da vida acontecendo, mas que divulgar as reflexões importam muito para o avanço da história. Portanto, as produções teóricas que encontraremos na educação do campo são, em geral, sistematizações de trabalhos coletivos.

A expressão Educação do Campo ecoa como voz de uma parcela da sociedade primeiramente invisibilizada e sem direitos, e como contraproposta à “educação rural”, que vigorou no país nas primeiras tentativas de legalizar o direito à educação das populações rurais. Encabeçada pelo MST, que realizou em 1997 o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), os/as educadores/as incluem a pauta da educação junto à luta por condições de vida digna no campo. Aderem à reflexão e ao debate os movimentos camponeses, as então “escolas rurais” e as universidades, que constroem coletivamente uma proposta popular de educação, e passam a lutar pela sua legitimação e legalização.

Indignados com o preconceito, o desrespeito, com o sentimento de deslocamento, com a cultura urbano-centrada que lhes diminuía enquanto sujeitos, no ano 1998 acontece a I Conferência “Por uma Educação Básica do

Campo” (CPEBC), que passa a ser uma importante bandeira de luta, conforme conclamam os representantes da CNBB, MST, UnB, Unicef e Unesco:

[...] bandeira que se deseja que seja assumida por toda a sociedade e que faz parte da busca de um novo projeto para o Brasil, que prioriza o social. Todos os que estiveram envolvidos diretamente na conferência foram convocados a dar continuidade ao processo iniciado, que é parte de nosso compromisso de construir o Brasil que a gente quer (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p. 6)

Surge então o novo conceito, com uma nova nomenclatura traduzida no texto base I CPEBC, que conforme explicam Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26), está preocupada com o resgate do conceito de camponês e também com a diversidade de sujeitos que ela representa. É preciso superar a quantidade de denominações pejorativas atribuídas a estes sujeitos em todas as regiões do país, que demarcam a diferença de classe no meio rural, o que torna claro os interesses divergentes nas políticas agrárias e educacionais, conforme explicam Campos e Oliveira (2012, p. 238): “o tipo de educação instituída pelos órgãos oficiais teve como propósito ser um instrumento de adaptação dos camponeses”. Sendo assim, o Texto Base da I CPEBC sugere:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais o usual rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência a reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais e dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho [...] estará tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam nações indígenas, sejam diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26)

Inicialmente, a luta e as reflexões giravam em torno da Educação Básica do Campo. Segundo Caldart (2012), foi em 2002, nos debates para a provocação do parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001 relativo às diretrizes operacionais, que surge o argumento de mudar para Educação do Campo, afirmando-se então a ampliação do direito à educação desde a educação infantil até a universidade.

Mesmo a EEEF do Girassol sendo uma escola de ensino fundamental da educação básica, aspiramos que nossos/as alunos/as tenham consciência de seu direito e possibilidade de acesso à educação pública e gratuita em todos os níveis. Entendemos que oferecer-lhes perspectivas os motiva a seguir

estudando. No entanto, o direito à educação do campo é constantemente ameaçado, portanto a necessidade de vigilância e a necessidade de envolvimento na luta pela Educação do Campo é fundamental.

3.2.1 Identidade camponesa

Mesmo numa cidade pequena como Bom Retiro do Sul, é perceptível a diferença entre o jeito de ser dos sujeitos da zona rural e da zona urbana, e que os primeiros desfrutam com alegria de espaços comunitários de lazer em suas comunidades, mas quando estão na cidade, estes sujeitos têm um sentimento de descolamento, sentem e sofrem com o estranhamento alheio. Essa situação se reflete na escola, quando os estudantes são retirados de suas comunidades, o que justifica a importância de escolas do e no campo.

Kolling, Nery e Molina (1999) lembram que em todas as regiões do país, expressões depreciativas e com sentidos pejorativos foram usadas para classificar o homem, a mulher, a família que trabalha na terra, que eram diferenciados com expressões como com caipira, sertanejo, colono ou roceiro, adjetivados de preguiçosos, ingênuos atrasados. O trabalhador da terra jamais era confundido com outros, como os fazendeiros, latifundiários, senhores de engenho, estancieiros. As palavras revelam as diferentes classes sociais e seus significados histórico e político, bem como seus interesses sociais divergentes.

Neste contexto, com o intuito de romper com essa imagem pejorativa, se faz necessária a reflexão para desconstrução e reconstrução acerca da identidade dos sujeitos do campo. De acordo com Caldart (2017), a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos, que vivem neste lugar com relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, e passam a lutar pelo direito a políticas públicas de educação do e no campo. No, o povo tem direito de serem educados no local que vivem. Do, pensado desde seu lugar com sua participação, vinculada a sua cultura e necessidade.

Para Caldart (2017), a escola do campo terá identidade própria, as crianças devem sentir orgulho de serem camponeses, não serão enganados

sobre os problemas que no campo existem, mas estarão preparados a enfrentá-los coletivamente. Cultivar a identidade e lutar por ela.

No entanto, ao denominar povo do campo, não podemos esquecer que há diferenças entre eles que devem ser reconhecidas, dialogadas e respeitadas. São diferentes jeitos de produzir, viver, olhar o mundo, conhecer a realidade e resolver problemas, diferentes formas de resistir e lutar. A seguir podemos compreender os diferentes sujeitos do campo:

São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais [...] os ligados a alguma forma de organização popular, outros não, há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração [...] (CALDART, 2017a, p.153)

Ressalva Caldart (2017a) que esse povo historicamente foi vítima de opressão e discriminação econômica, política e cultural, portanto a identidade comum, de ser um povo só que vive no campo, precisa ser preservada, pois a divisão interessa a quem oprime. Somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar por direitos. O respeito às diferenças faz o movimento sempre plural e mais forte, e lembra que não se pode reproduzir entre estes sujeitos os processos de *invasão cultural* sofrido há séculos.

Arroyo, Caldart e Molina (2017) afirmam que educação do campo traz reflexões sobre novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também fortalece a identidade e autonomia das populações do campo e ajuda o povo brasileiro perceber que “*cidade não vive sem campo, que não vive sem cidade.*” [grifo dos autores]

3.2.2 Projeto educativo

Fruto de longa caminhada de mobilização popular, com muitos questionamentos e críticas feitas à educação rural, é na conferência “Por uma Educação de Básica do Campo” (PEBC) que brota um projeto popular de educação do campo, semeado a muitas mãos. Este projeto propõe um novo jeito de educar, diferenciado, alternativo, participativo, democrático, um

“processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando um a humanidade mais plena e feliz” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART 2017, p. 23). Surge uma proposta de característica contra-hegemônica, conforme afirma Caldart:

[...] a educação do campo não nasceu como teoria educacional, nasceu da prática (...) exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teorias e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. (CALDART 2012 p.262)

Molina e Sá (2012) reforçam que a educação do campo se coloca como antagonista a concepções de escolas hegemônicas e ao projeto educacional proposto pelo sistema do capital. A concepção de escola do campo faz parte de um movimento de construção de um projeto de campo e sociedade, mobilizadas para a disputa contra-hegemônica. Arroyo (2020) lembra que o paradigma hegemônico, que segregou, inferiorizou os sujeitos do campo como inumanos, não educáveis, não humanizáveis, é o mesmo que os decretou incapazes de participar da produção intelectual, e esses sujeitos passam a se afirmarem como humanos e desconstroem o paradigma hegemônico e afirmam outro paradigma de humano e pedagógico.

Esse novo projeto educativo de Educação do e no Campo dialoga com três vertentes pedagógicas: a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, com a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia da Terra.

Caldart (2017) justifica que a Pedagogia do Oprimido reafirma a insistência de que os oprimidos são sujeitos da sua educação e libertação, e insiste na cultura como matriz da formação do ser humano. A Pedagogia do Movimento reafirma a dimensão educativa da participação das pessoas nos movimentos e lutas sociais. E a Pedagogia da Terra reafirma a relação do humano com a terra, terra como cultivo da vida, terra de luta, de ambiente, de planeta terra, reeducar o povo para que sejam guardiões da terra e não proprietários, aprender a cuidar da terra.

Uma educação que prepare o povo do campo para ser sujeito é consequência de um projeto popular para a nova realidade de

desenvolvimento do campo que começa a ser construída, afirma Arroyo, Caldart e Molina (2017), e segue dizendo que fazer do povo do campo e de seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com um projeto de país e de campo.

A fim de unir a perspectiva de cuidar da terra e pensar um projeto de país e de campo, Caldart (2017b) defende a agroecologia como matriz formativa da educação do e no campo, capaz de proporcionar desalienação do ser humano quando compreender as contradições e as novas possibilidades em torno da atividade de produzir e consumir alimentos. Além disso:

[...] a constituição da agroecologia é interdisciplinar. Envolve ao mesmo tempo diferentes áreas das ciências, integrando estudos sobre a natureza, e a sociedade, além de valorizar e trabalhar com diferentes formas de conhecimento, seu estudo pode ajudar as escolas a desencadear processos de desfragmentação do ensino e inspirar novas lógicas de organização do plano de estudo (CALDART, 2017b, p. 9)

O projeto da educação do campo pressupõe ainda a formação dos educadores e educadoras do campo como sujeitos do processo educativo. Arroyo, Caldart e Molina (2017) lembram uma lição importantíssima para o pensamento pedagógico: a de não esquecer dos sujeitos da ação educativa e de seus processos formadores, não os ver apenas como destinatários passivos de propostas.

Entendo que para as escolas atenderem os princípios de humanização, de participação e amor à terra, e para que sejam efetivadas em suas práticas educativas, não basta citá-las em seus PPP's. É preciso que os gestores estaduais e municipais garantam as condições estruturais necessárias a estas escolas, invistam em formação específica de educadores/as, e confirmem autonomia curricular às escolas, deixando tempo e espaço para a efetivação de projetos de Educação do e no Campo.

3.3 LEIS QUE VIERAM DA LUTA

A modalidade de ensino escola de campo é uma conquista advinda de uma grande caminhada de reivindicações e luta insistente. Culmina na aprovação de uma série de leis que vão legitimar e legalizar o direito à educação dos filhos e filhas de camponeses. Neste capítulo apresento, em ordem cronológica, os decretos e leis das três esferas, federal, estadual e do município de Bom Retiro do Sul-RS.

Em um breve resgate histórico da Educação Rural feita no relatório do Parecer nº 36/2001, verifica-se que esta população permaneceu invisibilizada devido às marcas da escravidão e dos latifúndios no Brasil. A educação rural aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1934. Daí pra frente alterações e leis foram criadas, mas sempre marcadas pelos interesses das elites dominantes.

Na Constituição Federal de 1988 proclama-se a educação como um direito de todos e dever do Estado, independente de residirem na zona urbana ou rural. Em 1996, a LDB dispõe sobre a oferta da educação básica para a população rural, apontando as adaptações necessárias. E em 2014, em cumprimento da Lei nº 12.960, foi acrescentado o parágrafo único que normatiza os critérios e procedimentos para o fechamento das escolas do campo. A partir da Constituição de 1988 e da LDB, outras leis, decretos e resoluções federais são conquistadas, que vão abrindo precedentes para regulamentação nos estados e municípios.

A Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Estabelece no art. 2º, § 5º, que os Municípios poderão proceder ao atendimento do transporte escolar dos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino, localizados nas suas respectivas áreas de circunscrição, desde que assim acordem os entes, sendo, nesse caso, autorizado o repasse direto do FNDE ao Município

da correspondente parcela de recursos, calculados na forma do § 3º do mesmo artigo.

Em nível federal observa-se uma ascendente conquista de direitos nas políticas da educação formal, que culmina na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Este documento, no parágrafo único, aponta que a “identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes as suas realidades, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]”. Logo mais outra conquista é a 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.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispôs sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, estabelecendo princípios da educação do campo, com o seguinte teor:

§ 1º. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e. II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola, e altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007,

para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo. Altera ainda a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

Em 2014, a Lei nº 12.960, já citada acima, incluiu o parágrafo único ao artigo 28 da LDB, para garantir que escolas do campo não poderão ser fechadas sem a manifestação da comunidade, conforme observamos no texto a seguir:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Em 2018 temos a homologação da BNCC, concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, mas que reuniu em especial as forças privatistas organizadas em torno do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela Base, hegemonzados pelos empresários da Educação. Foram esses setores que construíram e aprovaram a BNCC, afirma Taffarel (2019). Percebemos na BNCC a ausência da Educação do Campo e outras modalidades.

Ao analisar as legislações do estado do Rio Grande do Sul, encontramos as seguintes normas, também descritas em ordem cronológica.

A Constituição Estadual, no Capítulo VI - DA POLÍTICA AGRÍCOLA E FUNDIÁRIA, em seu artigo 184, estabelece que nos limites de sua competência, o Estado definirá sua política agrícola, em harmonia com um plano estadual de desenvolvimento. No parágrafo segundo cita o ensino, a pesquisa, a extensão e a assistência técnica como os primeiros instrumentos da política agrícola. Porém no Capítulo II - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE, DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, DA COMUNICAÇÃO SOCIAL E DO TURISMO, na Seção I - Da Educação, constam dois itens sobre educação na zona rural. No artigo 216, consta que o estabelecimento escolar a ser criado na zona urbana deverá ministrar ensino fundamental completo, e no parágrafo segundo diz

que na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo que assegure o número de vagas suficiente para absorver os alunos da área. Este texto põe em risco as escolas do campo que possuem ensino fundamental completo. Mais adiante, no artigo 217, o Estado se compromete a elaborar política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando (no inciso IV) auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária o que traz uma certa garantia aos estudantes de ensino médio de assentamentos.

Somente em abril de 2018 o Conselho Estadual de Educação consolida as diretrizes curriculares da educação básica do campo e sua oferta no sistema estadual do Rio Grande do Sul, por meio da Resolução nº 342/2018. Esta Resolução reforça as determinações apontadas na Resolução CNE/CEB nº 2, de dez anos antes, de abril de 2008. Na Resolução 34 encontraremos a classificação de população do campo, escola do campo e educação do campo, e também traz em seu texto duas informações importantes para atual realidade da comunidade do Girassol, que são:

1. o transporte intracampo, previsto no artigo 11, que estabelece que a Educação Básica para a População do Campo será ofertada intracampo, nas próprias comunidades, evitando-se o deslocamento de estudantes para fora de sua comunidade de pertencimento
2. a oferta da educação de tempo integral nas escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas independente do número de estudantes; este é reforçado pela Lei nº 14.461, de 16 de janeiro de 2014.

O PEATE/RS – Programa Estadual de Apoio a Transporte Escolar no Rio Grande do Sul, previsto na Lei nº 12.882, de 03 de janeiro de 2008, regulamentada pelo Decreto nº 54.458, de 28 de dezembro de 2018, institui o repasse de recursos do estado aos municípios para gerenciar o transporte escolar de alunos da educação básica da rede pública estadual, residentes no

meio rural, desde que estejam matriculados na escola mais perto de sua residência, e para aquelas que moram mais de 2km da escola.

A Lei nº 14.461, de 16 de janeiro de 2014, regulamentou o inciso VI do art. 199 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, para prever que cabe ao Estado prover os meios para que, progressivamente, seja oferecido horário integral aos(às) alunos(as) do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual, estabelecendo prazo de 10 anos para que 50% das escolas estaduais tenham turno integral.

Em 2018, os Referenciais Curriculares Gaúchos trazem um capítulo sobre a educação do campo, fazem um recorte dos decretos e legislações nacionais a serem observados na elaboração dos currículos das escolas e retomam o parágrafo da Constituição gaúcha, que aliás é destaque no país, por ser a única que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador. No entanto, referem-se à “educação do campo/rural” e, por fim, reforçam que:

[...] *a escola do meio rural* devem focar seu trabalho pedagógico em competências e habilidades que sejam capazes de preparar o jovem para lidar com situações de seu cotidiano e ser capaz de resolver problemas reais, colocando o estudante como protagonista, ou seja, um agente ativo em seu processo de ensino e aprendizagem. (RCG, 2018, p. 41)

Ainda que a EEEF Girassol pertença à rede estadual, analisamos as legislações que dizem respeito ao sistema municipal de educação, pois todas as esferas referem-se a regime de colaboração para o atendimento da educação e da educação básica, e a Constituição Federal divide a prioridade do ensino fundamental entre as esferas estadual e municipal, e menciona regime de colaboração para programas suplementares.

Percebemos que Lei Municipal nº 4.201, de 28 de outubro de 2015, nada aponta sobre o regime de colaboração com o estado para com o ensino fundamental. O Plano Municipal de Educação (PME nº 15/24) traz na Meta 2 a intenção de universalizar o ensino fundamental na rede municipal, e na Meta 2.6 se comprometem com incentivo às escolas do campo para atividades e projetos que fortaleçam a identidade da instituição com sua comunidade.

Correlacionando o texto da Meta 2 do Plano Municipal de Educação, com o texto da legislação municipal, entendemos que esse incentivo diz respeito apenas às escolas de sua rede, e percebemos o abandono da rede estadual, bem como a adesão à municipalização da escola, tratando-se de um tema polêmico. Afinal, a luta de camponeses que conquistou muitos avanços legais em nível nacional e estadual, é o que falta em nosso município para o avanço na regulamentação de direitos relativos à educação do campo.

Em todas as esferas de poder estatal, a aplicação das leis é frágil ou precária. Na prática, as leis de responsabilidade das escolas executarem, tais como elaboração um PPP e planejamento de práticas educativas condizente com a realidade local têm sido cumpridas. No entanto as leis de responsabilidade do estado/município/união, que deveriam garantir o acesso e permanência dos estudantes nas Escolas do e no Campo, são desconhecidas, mal interpretadas ou ocultadas, pois não reverberam no dia-a-dia das escolas. Exemplo disso em nossa realidade são os calendários padronizados, a precariedade do transporte e a falta do turno integral. É preciso vigilância constante às leis e mobilização para sua aplicação.

4 O CONTEXTO “DA PORTEIRA PRA FORA”

Inquieta e movida pela curiosidade, me insiro na busca, querendo conhecer outras realidades, como e o que fazem para que sua Educação do e no Campo se concretize nas demais escolas. Percebo ser necessário olhar mais adiante de nossa porteira, pular as cercas para saber como a vizinhança está fazendo a Educação do e no Campo, e o que mais pode influenciar. Parto de leituras sobre a Educação Física nas escolas do campo e logo mais a estudar a gestão pública nas esferas municipal, estadual e federal, e como estas impactam a autonomia das escolas administrativa e pedagogicamente. Instigada pelas reflexões trazidas pelos autores sobre a importância da organização das comunidades, vou em busca do que pensam e escrevem os coletivos sociais e representativos com quem a escola tem contato.

4.1 A PALAVRA DA ACADEMIA

Em abril de 2022, intencionada em uma vaga no PPGCMH, começo a refletir e estudar como o componente de Educação Física integrará sua prática educativa com os princípios da Educação do e no Campo, reflexão que resultou no projeto que me garantiu o ingresso no mestrado. Com estes estudos percebo que a realidade das escolas do campo, segundo Casagrande e Ramos (2017), tem condições muito precárias, que não há garantia de fato, nas leis, nem direitos básicos de acesso à educação de qualidade, bem como aos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento e da Educação Física. Em muitos casos, há rodízio constate de educadoras, desprovidas de formação inicial e continuada, além de serem parcas as teorias que reflitam e orientem suas práticas.

Em nossa escola, além das dificuldades já citadas, soma-se a invisibilidade dada à educação do campo pela SEDUC-RS (mantenedora das escolas estaduais) nas orientações de início de ano. Portanto, coube a mim, na

condição de gestora, garantir a formação continuada não só do componente de Educação Física, mas também dos demais componentes. Diante disso, concordo e preocupo-me quando Lopes e Molina (2011) afirmam que:

[...] no que tange à formação de professores, as políticas educacionais brasileiras permanecem com um viés urbano. Formam professores despreparados para trabalhar e valorizar a cultura do campo como espaço próprio de vida, profícuo em alternativas e possibilidades. A inserção profissional dos docentes exige política de acolhimento com claros objetivos e recursos teóricos. É um processo contínuo. (LOPES e MOLINA, 2011, p. 3)

Os mesmos autores afirmam que:

[...] é no diálogo e na ambivalência entre muitas bússolas que residem possibilidades de construir diferentes Educações Físicas orientadas, a atender a vida que potencialmente é gestada em cada contexto escolar. (LOPES E MOLINA, 2011, p. 4)

Entendo que dispor de tempo e momentos para refletir a prática é de suma importância para produzir conhecimento com significação em qualquer escola, sobretudo nas escolas de campo, onde parte dos professores e professoras não são pertencentes àquela realidade cultural:

[...] a formação de professores e/ou educadores para atuar nas escolas do campo é um dos elementos cruciais para se construir uma escola que atenda às necessidades de vida, produção e apropriação de conhecimentos pelos trabalhadores e seus filhos que vivem no/do campo (ALANIZ E FRANCO, 2014, p. 36)

Reforça-se assim a necessidade de tempo, espaço e material teórico para realização de estudos que venham ao encontro das especificidades e interesses desses que atuam nas escolas de campo. Tempo que naquela gestão solitária a assoberbada nunca sobrava. Sentia-me, nesse momento, uma fraude para a escola, pois não estava dando conta de tudo que se fez em tempos anteriores para a educação do campo, já que não conseguia garantir os seus princípios educativos. E o mesmo sentimento com relação ao próprio PPGCMH, pois sentia estar aos poucos me afastando da área da Educação Física.

Para o projeto do mestrado, fiz uma nova busca com os termos que considerei relevantes ao fenômeno que será investigado, os quais também possam conversar com as minhas indagações e propor novas reflexões. Em

abril de 2023, acesso o site da CAPES/ACERVO/BUSCA POR ASSUNTO e, inicialmente, uso o descritor “educação do campo”. Foram identificados 2.997 resultados. A diversidade era muita, e passo a olhar, artigo por artigo, até o número 200, para entender qual a nomenclatura deveria usar para alcançar os objetivos de pesquisa.

Decidi então pelos seguintes descritores: “educação do campo política pública”, “educação do campo gestão”, “educação do campo política educacional”. Em 01/06/23 tomo a decisão por incluir na pesquisa “educação do campo” and “neoliberal”. Também foram pesquisados os seguintes descritores: “educação do campo estado” “educação do campo políticas curriculares” “educação do campo BNCC” “educação do campo Base Nacional Curricular Comum” – destes últimos, não foi encontrado nenhum artigo.

Tabela 1 – Busca descritores

Descritor	Data	Encontrados	Selecionados
“educação do campo política pública”	30/04/2023	13	4
“educação do campo gestão”	30/04/2023	1	1
“educação do campo política educacional”	30/04/2023	2	2
“educação do campo estado”	30/04/2023	0	0
“educação do campo políticas curriculares”	30/04/2023	0	0
“educação do campo BNCC”	30/04/2023	0	0
“educação do campo Base Nacional Curricular Comum”	30/04/2023	0	0
“educação do campo” and “neoliberal”	1/06/2023	13	7

Fonte: Elaboração própria

Dentre estes descritores, me interessava pelos artigos que discorriam sobre educação do campo em escolas públicas de educação básica, “não” organizadas (CALDART, 2017, p. 153). Este refinamento e escolha final se deu com a leitura de todos os resumos. Faço saber que a criatividade nos títulos nem sempre representavam o que exatamente eu precisava, assim como, devido à abrangência da Educação do Campo, alguns assuntos fugiam do foco

da pesquisa que eu pretendia realizar. Portanto, artigos sobre licenciaturas em educação do campo, práticas pedagógicas, escolas família agrícola, escola itinerantes e escolas do MST (por se tratarem de uma realidade organizada, com acúmulo de debate e de luta, e realidades muito distintas), não entraram ao rol de artigos selecionados.

Dos artigos estudados, pudemos perceber a importância da historicidade da educação do campo, rememorar os tempos onde os camponeses não tinham acesso às escolas, que anos depois o direito chega como “educação rural”, muito estigmatizada. Após muito debate e luta, há uma mudança conceitual e, com mobilizações, conquistam avanços na legislação. No entanto, fica claro que as conquistas em âmbito nacional não garantem que elas estejam acontecendo nos estados e municípios, o que indica que a luta deve continuar.

Os textos trazem também a preocupação com o desvio da intenção inicial da educação do campo, pois apesar da normatização, as políticas têm sido implementadas sob o controle de governos com a influência neoliberal e ruralista. Alertam para um grande retrocesso nos últimos anos, perceptíveis ao olhar para a realidade das escolas, que encontram dificuldades em gestar de forma democrática e participativa, garantir os princípios da educação do campo em suas propostas pedagógicas, carência físicas, materiais, dificuldade com transporte, multisseriamento, nucleações e ameaças constantes de fechamento. A citação abaixo muito se assemelha com a realidade do Rio Grande do Sul:

[...] no que diz respeito à política da educação do campo, o Estado de MS tem avançado em passos lentos, entretanto, há outras questões que necessitam e precisam ainda serem enfrentadas, pois as escolas do campo continuam a ter carência de recursos físicos, materiais, pedagógicos, transporte escolar, formação de professores, a amplitude da concepção do que é o campo, dentre outras. (JESUS E MEDEIROS, 2021, p. 685)

Balbi e Alvarenga (2015) abordam sobre os paradigmas conceituais da educação do campo e da visão urbano-centrada. Lembram que os conceitos e políticas ainda estão em disputa, e alertam para os dados acerca do fechamento de escolas rurais, das políticas de nucleação que não atendem as

especificidades dos sujeitos do campo, das precárias condições infraestruturais e a má qualidade de ensino como pretexto para o fechamento das “escolinhas”. Os autores consideram importante ficarmos atentos à possibilidade de cooptação por parte do estado, porque os princípios da Educação do e no Campo são indissociáveis da luta pela reforma agrária, e nos interrogam:

[...] até que ponto as políticas públicas apresentadas como políticas da educação do campo são políticas pautadas nas reivindicações e objetivos dos movimentos sociais rurais e até que ponto os governos estaduais e municipais seguem as diretrizes promulgadas pelo Estado em favor da Educação do Campo? (BALBI E ALVARENGA, 2015, p. 340)

D’Agostini (2012) lembra que a ideia de “educação rural” está alinhada ao ruralismo e, atualmente, ao agronegócio. Alerta que, na origem, a educação do campo se diferencia da educação rural, mas que agora tem se materializado de forma muito semelhante, pois tem sido implementada na sociedade capitalista e em governos neoliberais, como uma educação conservadora, diferente da educação do campo que é articulada com os movimentos de educação popular. Lembra também da importância que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) teve para o debate e nas conquistas da educação do campo, e salienta que a concepção de educação do MST é fundamentada na pedagogia socialista e preconizam a articulação entre educação, produção e auto-organização. Já a educação do campo que foi normatizada pelo estado adota um conceito mais brando, fortalecendo a cultura e identidade, secundarizando o trabalho. Reforça a necessidade da luta, da precisão teórica e formação de professores.

Fico me perguntando: com as condições atuais de trabalho precarizado das professoras, com as reduções de carga horária para planejamento, com a quantidade de teletrabalho destinada a dar conta das habilidades e competências gerais do BNCC, como será possível alcançar essa precisão teórica? Com qual carga horária faremos o aprofundamento teórico necessário? E se estado passar assumir a pauta da educação do campo, com qual materialização será dada?

Fernandes e Tarlau (2017) nos mostram que a razão neoliberal vai penetrando e se dissemina na sociedade e na educação como projeto hegemônico, que vê na educação um meio de intensificar a lógica empresarial, reforçando a lógica produtivista e competitiva. Mas, por outro lado, a hegemonia do neoliberalismo encontra resistência nas classes trabalhadora e camponesa que, organizadas, disputam forças e lutam por projetos contra-hegemônicos, socialistas, com ênfase no público, na solidariedade, na justiça social e nos direitos (principalmente defendido pelo MST).

Santos (2019) aponta reflexões e desafios que devem ser colocados na mesa da Educação do Campo, tais como: a) conhecer mais e melhor o projeto neoliberal que produz um fenecimento das políticas públicas, com o congelamento das verbas e o empresariamento da educação, somados à má gestão do Estado e a necessidade da redução de sua atuação; b) ressignificar a pesquisa educacional com participação da comunidade, investigar as contradições do capital, retomar a capacidade de luta, sistematizar as práticas e organizar a resistência ativa.

Vejo que a comunidade e as professoras identificam e percebem essas diferenças na prática e nas consequências cotidianas. Tecem críticas a respeito, fazem proposições, porém mesmo contrariadas, se submetem às ordens estabelecidas que lhes são impostas, pois falta fundamentação teórica para se contraporem. Oliveira, Araujo e Silva (2020) lembram que ainda existem muitas escolas sem projetos políticos pedagógicos, e sem formação para professores.

Soma-se a isto a implementação da BNCC, denominada por estudiosos como a reforma empresarial da educação, pois se trata da subordinação da educação escolar pública à visão social empresarial e neoliberal. A BNCC torna-se uma referência obrigatória e às escolas cabe apenas incluir uma parte diversificada. No entanto, com o controle através das avaliações externas, levando em conta que a parte diversificada não é objeto da referida avaliação externa, e sem condições de efetivá-las, a BNCC promove uma padronização minimalista, com a finalidade de maximização da subordinação ao mercado,

em contraposição à Educação do e no Campo que propõe uma educação contra-hegemônica.

Dando continuidade à reflexão acerca do controle das avaliações externas, Oliveira e Pinho (2020) esclarecem que a “Accountability”, como sistema de avaliações, deveriam servir para acompanhamento da qualidade da educação com vistas a identificar os problemas e definir políticas mais eficazes para garantir a universalização da educação em todas as instâncias conforme previsto nas legislações e planos de educação. Porém, com os princípios neoliberais de ranqueamento e competitividade, as avaliações se afastam dos objetivos de universalização. Os autores sustentam que se a *accountability* fosse um processo democrático, poderia trazer informações importantes para a universalização da educação do campo, desde que se considere a complexidade de seus acontecimentos, não restritos às escolas, que não devem ser julgadas pelas aferições, e sim multiplicar os bons exemplos e sanar as carências.

Nas avaliações do SAEB, por a EEEF do Girassol, há anos, ter menos de 10 alunos/as matriculados/as nas turmas avaliadas (5º e 9º ano), não participa destas avaliações externas. No entanto, a partir da implementação da BNCC, as escolas do estado são submetidas ao “AVALIR É TRI”, sistema estadual de avaliação que ocorre trimestralmente. Seus objetivos são mais de alinhamento de habilidades, pois desconsideram as particularidades culturais de nossa realidade. Esta avaliação é apresentada com justificativas de replanejar as formas de ensino.

As avaliações se tornaram um grande dilema na nossa escola: temos uma sensação constante de atraso, falta de respeito ao tempo e interesses das crianças e jovens. Pressentimos nunca vencer os conteúdos e as obrigações, afinal, além das habilidades da BNCC, temos as transversalidades, a educação integral, a resolução de conflitos e cultura de paz e a Educação do Campo, que não são aferidos pelas avaliações externas. Nas séries iniciais, as professoras priorizam Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento de outras vivências e experiências, e nas séries finais, tendem a uma fragmentação: enquanto as professoras de Matemática e Língua Portuguesa se dedicam às habilidades das

avaliações, as demais vão tentando dar conta desse currículo diversificado e, na medida do possível, trabalhar de forma interdisciplinar.

Fernandes e Tarlau (2017) apontam que, na perspectiva neoliberal, empreendedora, empresarial, por meio da teoria do capital humano e do estudo da taxa de retorno, somados à governança de gestão, que deveria ser participativa e de engajamento, as avaliações externas passam a ser um conjunto de mecanismo de prestação de contas, testes padronizados e *vouchers*. Para estes mecanismos de prestações de contas, demandas são verticalizadas sem diálogo e participação das escolas, roteiros devem ser seguidos, planilhas e questionários devem ser preenchidos, atas e fotos registradas, sufocando as rotinas escolares, as pautas de reuniões e os tempos de planejamento, que são ocupados com leituras e interpretação de tutoriais, nos desviando do pensar criticamente a totalidade da escola.

Ribeiro (2012) diz estar evidente que há um embate de práticas/concepções de educação, e estes são os empecilhos para a materialização da educação do campo conforme foi construída pelos movimentos, com referência nos modelos socialistas e populares, coletiva, aberta à escuta, atenta ao trabalho e às necessidades a uma vida digna para as famílias camponesas. Modelo divergente, portanto, dos programas de governo que se alinham à escola ativa, cuja meta é atingir uma gestão autônoma responsável por suas decisões, uma gestão racional de atributos gerenciais sobre ferramentas de gestão e treinamento de pessoal, de caráter burocrático e com modelos concebidos por agências financeiras internacionais que delegam prescrições pedagógicas.

Na lógica neoliberal de descentralização, explicam Faleiro e Farias (2017), o poder e controle pedagógico permanece centralizado no Estado, enquanto isso minimiza suas responsabilidades, descentralizando as ações financeiras em nome da democratização como estratégia de aproximar as decisões das comunidades. Afirmam Santos e Santos (2018) em seus estudos, que ainda que os documentos oficiais apontem para uma gestão democrática e participativa, as gestões escolares não são democráticas e não envolvem todos os sujeitos, pois as contradições presentes na sociedade capitalista,

influenciada pelo mercado, apresenta como alternativa apenas a centralização e controle do Estado, além da regulação e controle em todo o território brasileiro, que dificultam o processo verdadeiramente democrático e participativo. Essa dificuldade em ter processos democráticos e participativos se dá pelo tempo aligeirado que as tarefas são demandadas, não sendo possível convidar a comunidade escolar em tempo hábil, agendar momentos para debates e, sobretudo, nos apropriar nas concepções e formar opinião para decidir com convicção o que se deseja. Conforme Santos e Santos (2018), fica nítido que:

[...] ainda há muito para avançar para que a gestão democrática da educação deixe de constar apenas na lei e passe a ser incorporada na prática social da escola. Ela constitui um caminho para a melhoria do ensino e da transformação social, tão necessária para melhores condições de vida, para a tomada de consciência do homem sobre o seu papel ontológico com participação ativa na construção da sociedade. (SANTOS e SANTOS, 2018, p. 394)

Segundo Jesus (2015), são necessários currículos que ampliem a consciência política sobre a realidade, para que se faça a análise crítica das políticas hegemônicas dos governos. A duplicidade nas políticas públicas de educação do campo constitui “uma grave contradição e ameaça à materialização de uma política nacional de educação do campo, que atenda aos objetivos dos povos do campo em âmbito nacional” (BALBI e ALVARENGA, 2015, p. 340). Superar concepções verticalizadas, levando em consideração a cultura, as crenças, os valores dos sujeitos do campo, são formas de garantir que a educação do campo não seja minimizada ou mesmo extinta, afirmam Stefanello e Fávero (2020).

Anhaia e Janata (2015) apontam estratégias de fechamento de escolas do campo, por meio de multisseriamento, nucleação para as sedes municipais, com adoção de transporte escolar. Tais estratégias, baseadas sempre em redução de gastos, decorrem do avanço de políticas neoliberais, com preceitos de gerenciamento na gestão educacional com eficiência e economia aos cofres públicos através da redução de investimento na educação dos trabalhadores do campo e substituição de escolas por transporte

escolar. Alertam ainda o que fechamento das escolas do campo é consequência da precariedade da vida no campo:

[...] não menos importante são as condições estruturais dessas escolas, que se articulam às condições de trabalho dos professores do campo, bem como de toda a escola pública brasileira, e por fim, as próprias condições precárias da produção da vida no campo brasileiro. (ANHAIA E JANATA, 2015, p. 699)

Explicam Faleiro e Farias (2017), que as estratégias de inviabilização dos povos do campo, reduzindo as políticas sociais do campo e precarizando a educação, têm como consequência a submissão dos camponeses a trabalhos precarizados, entrando em processo de alienação de seu trabalho. Ressaltam a dificuldade de materialização das políticas e implementação das legislações para educação do campo, devido ao paralelo avanço neoliberal, que afetam tanto a educação quanto o setor rural, privilegiando o agronegócio:

[...] a agricultura familiar, que é uma possibilidade de saída desse ciclo, também é sufocada por esse movimento, tendo em vista a expulsão desses sujeitos dos territórios do campo pelo agronegócio. (FALEIRO E FARIAS, 2017, p. 31)

Percebe-se que ainda hoje temos grandes empecilhos para concretização das políticas públicas da Educação do e no Campo, implicando em suas práticas pedagógicas na gestão democrática e nas condições estruturais das escolas. Trago Jesus e Medeiros (2021) para nos lembrarem a história da educação do campo, tempos em que os povos do campo, indígenas e negros não tinham acesso à educação, e que avanços legais e conceituais sobre a imagem camponesa e a conquistas de direitos se deram e se darão a partir da luta da sociedade civil, especialmente do MST. Nesse sentido, Anhaia e Janata (2015) retomam a materialidade da origem da Educação do Campo, colada às lutas dos movimentos sociais do campo por transformações estruturais da sociedade, para afirmar a necessidade dos trabalhadores seguirem lutando coletiva e articuladamente. Pereira, Pureza e Hage (2017) alertam que não podemos abrir mão da organização dos trabalhadores e da comunidade, para continuar a luta até que as normatizações federais se efetivem em políticas públicas nos estados e municípios, e nos lembram que os avanços conquistados partiram da

insatisfação e conseqüente luta do movimento por escola, com possibilidade de alcançar dignidade aos moradores do campo que lutam por uma escola que respeite as suas especificidades territoriais e culturais. Jesus (2015) nos lembra que a luta pela educação do campo nasce junto coma luta contra os latifúndios, da concentração de riqueza e da expansão do agronegócio. Enquanto isso, os pequenos agricultores empobrecem endividados e sem acesso a diversas políticas públicas. Esta população, então, vai à luta pela reforma agrária e demais direitos. Portanto, não podemos abrir mão da organização dos trabalhadores para continuar a luta, para de fato ampliar direitos.

Santos (2019) reforça alguns desafios que devem ser colocados à mesa da Educação do Campo, tais como: conhecer mais e melhor o projeto neoliberal, ressignificar a pesquisa educacional com participação da comunidade, investigar as contradições do capital, retomar a capacidade de voltar à luta e sistematizar as práticas. Já Balbi e Alvarenga (2015) ressaltam a emergência da luta pautada na educação do campo e pelas necessidades dos movimentos sociais, a importância de pesquisas sobre os impactos e repercussões das políticas de educação dos sujeitos dos espaços não urbanos.

Em breve síntese, a tônica dos artigos são a história de luta dos movimentos populares que repercutiram nas conquistas que obtiveram. Apela para a necessidade de manter a organização da comunidade e seguir em luta pela manutenção e efetivação das políticas públicas da educação do campo. Propõem debater para conquistar novos direitos, oriundo de novas necessidades. Lutas que perpassam a autonomia pedagógica, o processo de democratização e o não fechamento das escolas. Percebemos que mesmo tão longe, nossas realidades são muito semelhantes, mas com a diferença que a comunidade do Girassol começa sua reflexão sobre a educação do campo por intermédio da constituinte escolar, projeto do governo do estado democrático e popular de 1998, e avança junto com as políticas conquistadas nacionalmente, apesar de manter viva as práticas educativas de identidade e a agroecologia. O medo do fechamento da escola (por perda de alunos/as) nos afastou da luta.

Do exposto nos textos, surgem novos questionamentos: a comunidade do Girassol tem consciência da relação entre a educação e as condições do campo? Conhecemos as concepções de educação que estão em disputa? Sabemos o que tem inviabilizado a educação básica do e no campo? Conhecemos o que é o projeto neoliberal de educação? Temos força e esperança? Como nos articularemos para a luta?

Então lembro de um dos desafios propostos por Santos (2019): a pesquisa educacional com participação da comunidade, para percebê-la como uma possibilidade de envolver a comunidade no desvelamento de nossa realidade. As leituras me trouxeram uma certeza, refletida no ditado popular: “uma andorinha sozinha não faz verão”. Nem eu, sozinha, serei capaz das transformações necessárias, nem tampouco, isolado, o componente de Educação Física o fará.

4.2 A PALAVRA DOS MOVIMENTOS

Motivada pela boa relação que a escola tem com o Sindicato dos Trabalhadores em Agricultura Familiar da cidade, que é vinculado à FETAG e à CONTAG, em junho de 2023 opto por trazer as reflexões teóricas destes coletivos para ocuparem espaço nesse “latifúndio do saber” (ARROYO, 2018, p. 27). Faço então uma busca nos sites destas entidades e trago para conhecimento da academia sua contribuição sobre a educação do campo. Também cataloguei na página do MPA outra entidade representativa dos pequenos agricultores, com boa inserção regional e local.

Na página da FETAG-RS há um departamento de educação do campo. Por lá encontrei, a campanha “Educação do Campo: semeando sonhos, cultivando direitos”. A abertura desta página traz a frase “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Paulo Freire). A entidade demonstra sua preocupação com a sucessão rural, alerta que a falta de escolas na zona rural faz com que os jovens se afastem da propriedade para buscar conhecimento em espaços urbanos e,

consequentemente, se afastem do campo. Na mesma página podemos encontrar uma outra aba intitulada “experiências exitosas”, onde publicam trabalhos de escolas que participam da Expointer, além de um menu para “download”, no qual está disponível a Diretriz Nacional da Educação do Campo.

Já na página da CONTAG, na aba “mobilizações”, há materiais informativos dos Encontros Nacionais de Formação (ENAFOR). No sexto ENAFOR, ocorrido em maio de 2022, o tema foi “Liberdade para lutar, Educação para Transformar”. Todas suas sistematizações são intituladas com termos freirianos e indicam aquele encontro como um território do esperar, onde corpo, mentes e corações de forma amorosa aglutinaram forças para a reexistir, num encontro onde diversas representações puderam dizer sua palavra. Foi um espaço de oportunidades, aprendizagens, de pensamento crítico, de escuta, de diálogo onde foi possível:

[...] sentir o pulsar da vida de gentes que lutam e se alegram e, que com os pés fincados na terra, mesmo estando distantes, caminham juntas pelos cantos e recantos desse imenso país.

Assim construíram consciência coletiva através de debates, que entre outras pautas abordaram sobre políticas de educação do campo, e também trocas de experiências em oficinas pedagógicas de arte e movimento, saberes e sabores, cirandas de experiências sustentáveis e agroecológicas e outras.

Ainda na página da CONTAG, acessei a aba “Campanhas Institucionais”, onde encontrei a campanha “Raízes se Formam no Campo: Educação Pública e do Campo é um Direito Nosso”. Lá estava à disposição uma carta-manifesto que denuncia os programas de governo e os cortes de verbas que têm dificultado a implementação e reduzido as políticas de educação do campo. Alertam para o agravamento das condições precárias de vida dos trabalhadores do campo, caso escolas sejam fechadas, prejudicando a permanência das famílias do campo, que perdem sua identidade ou que vão embora em busca de escola para seus filhos. Desta forma, o estado colabora para a visão neoliberal de educação, pois assim prevalece o incentivo ao trabalho nas empresas e fazendas do agronegócio. No manifesto, listam as ações para o fortalecimento da Educação do Campo, entre elas o

reconhecimento de Paulo Freire como seu patrono e, por fim, reforçam que o sindicato tem papel essencial na luta por uma sociedade justa, democrática e solidária. E afirmam:

A CONTAG, as Federações e os Sindicatos entendem que é preciso somar esforços e que a Campanha Raízes se Formam no Campo será um importante instrumento em defesa da educação pública e do campo. É preciso reinventarmos o jeito de estarmos no mundo, de ressignificar a vida em suas várias dimensões. Na dimensão coletiva da luta é tempo de (re)criar, de (re)construir novos caminhos, de nos desafiar a estabelecer um projeto coletivo de humanidade. De refletirmos sobre a que projeto de sociedade daremos lugar. Que nossas lutas fortaleçam a construção do projeto popular de sociedade que supere a opressão e possibilite a transformação social. (CONTAG 2023, p. 2)

A página do MPA, na aba “Lutas e Conquistas/Educação Camponesa”, traz uma apresentação de sua concepção de educação, que diz:

A educação camponesa não tem uma receita é um processo pedagógico que nasce no cotidiano das comunidades camponesas pautada por suas necessidades, seus princípios e valores que preservam a história e identidade do campesinato. Se fundamenta nos princípios da educação popular, na solidariedade de classe, na convicção pela causa, em que é possível transformar a realidade através da práxis-reflexão e prática. (MPA, 2019, p. 1)

Salientam que a educação vai além das escolas, que a roça, a luta, o trabalho, as cantigas, a cultura e a religião são conhecimentos que devem ser partilhados. Entendem que a educação camponesa se vincula a um projeto de sociedade que se contrapõe ao capitalismo. Ao digitar a palavra “educação” na lupa de pesquisas encontramos alguns textos, escritos por militantes da entidade, que trazem análises de conjuntura e reflexões relevantes para a pesquisa. A seguir, apresento um breve resumos de seus conteúdos.

Souza (2016) nos lembra que no Brasil temos um problema cultural, um pensamento mercantil, com uma educação capitalista cuja finalidade é de adestrar para reproduzir os interesses dominantes. No campo, a revolução verde forma jovens para serem técnicos orientadores dos pacotes tecnológicos. Enquanto isso, a educação emancipadora, compreendida por uma minoria, é pouco ouvida e valorizada, assim como Paulo Freire, nosso referencial em educação. Os movimentos sociais do campo foi o segmento que mais avançou e discutiu programas de educação emancipadora, porém

ensaiamos essa educação dentro de instituições que seguem a cartilha do estado burguês e burocrático. O estado democrático se apropriou e desvirtuou nossa pauta educativa. Santos reforça a necessidade concreta de mobilização pela escola de nossos sonhos e lembra que não existe receita, mas que temos o direito a uma educação que forme sujeitos capazes de pensar e reconstruir o rumo da história.

Mandu (2021) relata seu incômodo com as imposições de pacotes prontos aos professores, que atendem os interesses governamentais sem sondagem sobre a realidade e anseios da comunidade escolar. A autora também nos desafia a fazermos tudo bem feito e compartilha seu exemplo de prática educativa em que transformou uma proposta com viés mercantilista em uma vivência de partilha, invertendo e desvirtuando a proposta do estado.

A síntese da Jornada De Lutas Contra a Fome, Por Soberania Alimentar, com o tema Da Educação Camponesa Germinará a Soberania Alimentar (2020), inicia nos lembrando que o campesinato produz 80% do alimento que vai para a mesa, e que por muitos anos os camponeses não tiveram direito à educação devido a obstáculos como distância, mobilidade e projetos educacionais que negavam sua condição camponesa. Afirmam que com o desmonte das políticas públicas, ainda temos desafios como fechamento de escola e as gestões não dialógicas, fatos que limitam e desestimulam, porém ressaltam a importância de um processo de educação com construção coletiva de conhecimento, que dialogue com as necessidades dos camponeses e respeite o vínculo com a natureza.

Educação é semente de soberania, onde da consciência dos trabalhadores e das trabalhadoras é a terra fértil onde brota o conhecimento coletivo por justiça, a água nos move à serviço da vida, e a vida não se negocia com o capital. A gente se alimenta da produção da cultura do ar das diferentes manifestações que nos torna campesinato. (A SÍNTESE DA JORNADA DE LUTAS CONTRA A FOME, POR SOBERANIA ALIMENTAR, 2020, p. 3)

Em um ensaio, Lima (2020) nos chama atenção para o fato de que o espaço agrário brasileiro capitalista é um espaço que historicamente excluiu, expropriou e violentou os camponeses, amparado em pactos entre os dominantes, que oprimiam para manter o poder econômico, político e o

controle ideológico, acirrando as desigualdades. Criaram uma estrutura fundiária de latifúndio de monocultura e exploração de seres humanos, que se mantém e se reforça ideologicamente através educação institucional que direciona os conteúdos ao interesse dominante. Para lutar contra esse processo hegemônico, é preciso ter clareza contra o que estamos lutando e, para isso, somente com uma educação libertadora, através da qual em união ao dizer a palavra, em diálogo, com reflexões críticas, construiremos uma práxis de transformação.

Na síntese do Encontro Nacional de 20 anos da Educação no Campo e Pronera (2018), há a preocupação com a crise estrutural, econômica, ambiental, hídrica e política que acirra conflitos e violência entre trabalhadores e estado. Alertam que o sistema econômico ancorado no capital é violento, e a educação tem sido a área expansão dos interesses do capital, impondo políticas de seu interesse, e cortando recursos que garantam acesso e direitos da população. Lembram que a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária escreveram um novo período que não pode ser apagado, pois foram materializados em políticas públicas pelas quais devemos seguir lutando, com práticas educativas com horizontes formativo de cultivo de uma nova sociabilidade fundamentada na superação capitalista, para uma perspectiva de solidariedade e de justa distribuição. E afirmam seu compromisso de luta pela educação do campo e do PRONERA:

Nos comprometemos:

- Construir a Reforma Agrária Popular, com destinação das terras a quem nela vive e trabalha e a quem está impossibilitado de trabalhar [...]
- Afirmar a agroecologia como matriz tecnológica, princípio social e pedagógico e projeto de agricultura camponesa e familiar e nosso engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da pesca, do extrativismo vegetal a partir dos princípios da agrobiodiversidade, do agroextrativismo e da segurança e soberania alimentar dos territórios.
- Lutar pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão ...
- Ratificar os compromissos assumidos pela Conferência Nacional Popular de Educação contidos na Carta da Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE 2018, reafirmando nossa luta com os/as trabalhadores/as na defesa da educação pública e gratuita com gestão pública.
- Reafirmar veementemente que FECHAR ESCOLA, TURNOS E TURMAS É CRIME! e nos mobilizarmos permanentemente contra as estratégias

de desmantelamento da educação como o SEI e as iniciativas do Estado e do setor privado que impeçam o acesso dos/as camponeses/as à escola DO campo, NO campo.

- Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, tanto na formação inicial e continuada quanto na gestão e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a educação infantil até a universidade.
- Atuar contra as reformas empresariais instituídas por meio da reforma do Ensino Médio e da BNCC e às propostas de transformar EJA e Ensino Médio em Educação à Distância – EAD, que buscam subordinar a educação básica às exigências do mercado, reduzindo as dimensões formativas à exames de avaliação contínuos, aprofundando a exclusão.
- Repudiar veementemente a militarização das escolas e lutar por políticas emancipatórias que visem a superação dos mecanismos de subordinação dos camponeses e camponesas.
- Avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadores. Na construção de uma escola ligada à produção e reprodução da vida, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do processo formativo, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e educandas, e de educadores e educadoras.
- Reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo o ingresso, permanência e acessibilidade e a inclusão dos educandos e educandas com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas.
- Fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil.
- Lutar pela inserção dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas do campo, por meio de concurso público, e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo.
- Fortalecer a organicidade do FONEC por todo o território Nacional, organizando os Fóruns, Comitês e Articulações estaduais com representatividade de todos os sujeitos e organizar a resistência e a luta pelo direito à Educação do Campo, no campo.

Seguiremos lutando. Seguiremos resistindo. Seguiremos estudando. Seguiremos nos formando. Não só na escolarização básica, que é o limite que a ânsia do lucro dos capitalistas, nos reserva. Seguiremos avançando como fizemos nestes últimos vinte anos: seguiremos nos formando: agrônomos/as; historiadores/as, advogados/as, médicos/as, professores/as e todos os outros profissionais que um projeto popular de Reforma Agrária requer.

Seguiremos também disputando as universidades e os institutos federais. E nesses, faremos não só mestrados e doutorados, como também seremos seus docentes. Como assim já o são dezenas de estudantes nossos que passaram pelo PRONERA. A história nos pertence. A vitória, ainda que demorada, será da classe trabalhadora. (ENCONTRO NACIONAL DE 20 ANOS EDUCAÇÃO NO CAMPO E PRONERA, 2018, p. 9)

Podemos perceber que as entidades representativas se posicionam em acordo com a academia: opõem-se ao sistema capitalista, têm a agroecologia

como princípio agrícola e educativo, e pactuam com a necessidade de uma educação libertadora que, de acordo com Freire (2022), expulsa a sombra da opressão pela conscientização e pelo respeito ao homem. As entidades veem a educação do campo como importante meio para a conscientização dos camponeses, e impulsionadora de luta por direitos e contra a todas as formas de dominação. No entanto, ainda é preciso compreender qual o acúmulo de compreensão e quais lutas o sindicato municipal se dispõe a contribuir para engajar e unificar a luta pela educação do e no campo em nossa cidade.

4.3 SEM A PALAVRA, SEM DIÁLOGO

O neoliberalismo deriva do capitalismo, que é um sistema econômico no qual tudo se transforma em valor de mercado e permite que alguns acumulem bens a partir da exploração do trabalho de outros/as que, por não possuírem os seus bens de produção, deverão vender sua mão de obra, sua força de trabalho, em troca de um salário no fim do mês. De acordo com Delgado (2012), a apropriação do valor que determinada classe social, com condições específicas da vida social, impõe aos mercados organizados se dá sob a forma mercantil: é o que caracteriza o capitalismo em sua fase industrial. Já no setor agrário, o meio de produção é a terra, que segundo o mesmo autor (2012), pode ser arrendada ou vendida, transformando em capital imobilizado, ou extrair excedente produzindo nela. E há também o capital fundiário, onde a mais valia não vem do trabalho humano, mas da exploração dos recursos naturais.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo é o nascimento da nova direita, combinando liberalismo econômico com autoritarismo social. Possui ligação com a política conservadora, não tem compromisso com a democracia e instaura o livre mercado. Gentili (1995) explica que regimes neoliberais conseguem impor suas políticas antidemocráticas através de estratégias culturais capazes de produzir uma reconversão qualitativa das formas culturais e ideológicas que definirão e interpretarão as noções de democracia e de direito, criará um novo marco simbólico-cultural que redefinirá tais

princípios, afastando-os da justiça e da igualdade. Silva (1994) nos apresenta a retórica liberal, que prega o estado mínimo e menos governo na atividade econômica do capital, porém com mais controle e governo na vida cotidiana. Mas quando estes passam a controlar a verba pública, o que se observa é a exigência de estado mínimo para o bem estar social, e estado máximo para repasse de verbas e financiamentos da iniciativa privada.

4.3.1 Neoliberalismo e educação

Se no neoliberalismo tudo vira mercadoria, a educação também o será. Podemos sentir sua mão nas leis e regras administrativas que dizem respeito à destinação e uso de verbas públicas, quando prioriza a contratação de serviços administrativos de empresas privadas, na gestão dos recursos humanos, quando se opta pela terceirização em vez de concursos públicos, e nas políticas pedagógicas que têm sido impostas às escolas, através de pacotes educacionais.

Caetano e Peronni (2015) alertam para as implicações da mercantilização da educação pública, dada a inversão de diagnóstico feito pelo neoliberalismo sobre as causas de crise fiscal, que foi gerada pela crise do capital e precisará da intervenção pública para sua superação. As autoras seguem explicando que:

Entendemos que a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. (CAETANO E PERONNI, 2015, p. 238)

A mercantilização da educação no Brasil, explica Souza (2017), assume contornos de projeto de estado, com reformas estruturantes de criação de um mercado educacional, um negócio lucrativo com criação de leis que favorecem aos negócios da educação, que passam a receber recursos públicos.

A destinação da verba pública estatal retorna às empresas privadas por meio do processo de privatizações. Caetano (2019) diz que:

[...] a privatização, a terceirização, a descentralização e a publicização são estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes na proposta de Reforma do Estado para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais [...]

Ela classifica as privatizações em exprivatizações, que são as diretas, e endoprivatização, as indiretas. Esta última tem sido bastante adotada através da contratação de serviços como consultorias, avaliações e “transferência do desenvolvimento curricular” (CAETANO, 2019 p. 339).

Freitas (2018) alerta que a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender seus objetivos ideológicos. A educação serviço se adquire, não é mais direito nem responsabilidade do estado, justificando as privatizações, que propiciam maior controle político da escola, aliada às padronizações e alinhando a escola aos novos processos produtivos.

4.3.2 Neoliberalismo e educação do campo

Os ataques neoliberais à educação no campo avançam em duas pontas: na própria estrutura e manutenção das escolas e nas condições de vida dos pequenos produtores para permanecerem na terra. Portanto, temos duas disputas a serem enfrentadas.

De acordo com Albulquerque, Queiroz e Taffarel (2022), é fato que está ocorrendo no Brasil um alinhamento da política educacional com a economia política neoliberal e ultraneoliberal, e conforme Santos et al. (2020), o projeto capitalista em curso no Brasil persegue a acumulação de capital especializado. Este projeto provoca o esmagamento e a desterritorialização dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, das águas e das florestas.

Paludo e Santos (2022) alertam que, no contexto de ampliação da hegemonia do agronegócio, que emprega um baixo número de trabalhadores e rompe com o projeto de desenvolvimento pautado no estímulo à agricultura familiar, a Educação do Campo perde relevância neste projeto de

desenvolvimento hegemônico, seja no sentido da qualificação da mão de obra ou como elemento de consolidação da hegemonia. As autoras reforçam dizendo que:

[...] ao mesmo tempo em que essa política aderiu a algumas demandas dos movimentos sociais populares, como a defesa de um desenvolvimento sustentável, o impulso à agricultura familiar e o fomento às iniciativas de economia solidária procurou alinhá-las com o redirecionamento da atuação estatal, com as orientações de organismos multilaterais e com o projeto neodesenvolvimentista. (PALUDO e SANTOS, 2022, p. 10)

Para atender as demandas dos grupos econômicos, tem sido feita uma série de cortes de gastos públicos que impactam na educação. Explicam Munarim e Taffarel que:

[...] a política econômica tem relação com a implementação do ajuste fiscal, para promover superávit primário, que implicou em cortes no orçamento geral da união atingindo a todos os ministérios, em especial o Ministério da Educação (19% de cortes) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (49% de cortes). Reverter os cortes, principalmente, os que atingem políticas sociais vitais para que se efetive a concepção de política de uma Pátria Educadora emancipatória e não empobrecida e submissa, parece-nos crucial e vital para a classe trabalhadora.

Com restrições orçamentárias desta monta, programas e projetos serão cortados, diminuídos, encerrados, determinando a continuidade do que poderia estar dando certo e, ainda, a inviabilidade do funcionamento de instituições como as universidades que vêm sendo parceiras na implementação de programas de governo que beneficiam as populações do e no campo. (TAFFAREL E MUNARIM, 2015, p. 44)

Queiroz, Taffarel e Albuquerque (2022) ressaltam que o fechamento das escolas do campo decorre da política econômica neoliberal, que impõe o ajuste fiscal, implicando em cortes no orçamento da União, atingindo áreas sociais vitais à classe trabalhadora. Como a política educacional é direcionada ao financiamento de acordo como o número de alunos, as escolas com poucos alunos são duramente penalizadas, uma vez que essa lógica de financiamento do custo-aluno torna precária a escola da comunidade campesina, impondo o ensino em classe multisseriada, e, por fim, não há outro caminho: o fechamento.

Depois dos cortes destinados à infraestrutura da escola, passa-se à investida nos cortes em recursos humanos, que dificultam e desmotivam o trabalho docente, pela burocratização administrativa, pela falta de autonomia

pedagógica e pelos baixos salários, como muito bem explica essa análise feita por Paludo e Vitória:

Há uma lógica na política pública atual, que dificulta enormemente o protagonismo da escola na educação que realiza. Na pesquisa realizada [...] uma das problemáticas indicadas pelas escolas no campo está relacionada às condições infraestruturais, que exigem das escolas e famílias a solução, até com a busca da iniciativa privada, de muitos dos problemas nesse âmbito. A outra é a da gestão, que cada vez mais superpõe à dimensão administrativa à pedagógica: “A administração toma muito tempo”, explicita uma das entrevistadas, “os pais só participam das festas, diz a outra”, revelando que não há condições de realização de trabalho diferenciado, de cunho pedagógico, com as famílias. “Quase inexistente o trabalho coletivo, cada um vai fazendo”, diz a outra entrevistada. (PALUDO E VITÓRIA, 2014, p. 83)

Vivemos um grande impasse em nossa escola: a redução de alunos/as justifica os cortes por parte dos governos, ao mesmo tempo em que essa precarização da escola incentiva a saída dos alunos/as para outras escolas na cidade, que melhor atendem as demandas de rotina dessas famílias. Outro fator da redução de alunos/as são as más condições de vida e do trabalho no campo, com políticas agrícolas precárias destinadas aos pequenos produtores, que desincentiva os jovens a permanecerem no campo. Na lógica neoliberal de estado mínimo e com políticas antidemocráticas, o estado vai abandonando sua responsabilidade com a educação através de um projeto de estado que atende os objetivos ideológicos do empresariado e do agronegócio, que esmaga e expulsa os trabalhadores do campo, causando a redução dessa população e, conseqüentemente, o número de alunos/a nas escolas do campo, o que também contribuirá para o gradativo fechamento delas.

5 MARCO TEÓRICO

Esta é a parte da pesquisa que mais me fez refletir a respeito da participação de todas e todos os sujeitos em todas as etapas. De fato, o referencial teórico será com base nas leituras da pesquisadora com vínculo acadêmico. Acredito que o curto tempo acadêmico para o desenvolvimento da pesquisa não permitiu que mais momentos e rodas ocorressem para dar seguimento nas leituras e reflexões que começamos na última roda de conversa. Por outro lado, penso que, quem sabe, ainda não alcançamos uma forma diferente de pensar a investigação “sem as garantias ou seguranças herdadas pela verdade. Abre-se a possibilidade de aprender a viver com um pluralismo de narrativas, de racionalidade e de valor” (GONÇALVES, 2021, p. 259).

Juro, com o anel de tucum na mão esquerda, o meu compromisso com a causa da nossa escola na escolha da teoria que irá sulevar as análises. Assumo o compromisso, também, de seguirmos com os nossos momentos coletivos, e com o aprofundamento das reflexões. Inspirada na frase que está fixada no mural da sala da direção desde que cheguei na escola, de autoria de Paulo Freire, “a escola não transforma o mundo, a escola transforma pessoas, pessoas transformam o mundo”, escolho ela como referencial que possa representar as leituras teóricas de nossa comunidade. Temos referências de Paulo Freire também em nosso projeto político pedagógico e nos documentos da FETAG-RS/CONTAG, que são as federações que representam o Sindicato dos Trabalhadores em Agricultura de nosso município, e que é parceiro da escola. Para a Educação do Campo, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire é tida como uma das vertentes pedagógicas orientadoras do projeto educativo que é de resistência cultural “em vista de uma humanização mais plena” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2017, p.15), que deve ser construída de forma dialógica, visando a conscientização e libertação dos sujeitos históricos.

Outra contribuição importante que está presente nas reflexões desta dissertação são as sistematizações teóricas coletivas do Movimento por uma

Educação Básica do Campo e do FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo, coletivo importante de debates e luta pela educação do campo. E para analisar o sub-campo da Educação Física, usarei autores crítico-progressista com ênfase nas produções que dialogam com Paulo Freire.

Portanto, Paulo Freire é o grande ponto em comum entre escola, a educação do campo, os movimentos representativos dos agricultores/as e eu, que sempre acreditei no diálogo como processo de conscientização e nos temas geradores como orientadores das pautas de estudo. Hoje, na condição de gestora, encontro na Pedagogia do Oprimido possibilidades para uma gestão participativa e democrática através da dialogicidade. Freire (2022) explica que a pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora tem dois momentos:

O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão compreendendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2022, p. 57)

Buscando coerência com os ensinamentos de Paulo Feire em não ser *invasiva*,⁵ nem *bancária*, preciso saber quais os reais elos que ligam teoria da Educação do Campo com a realidade da escola do Girassol e, a partir disso, dialogica e coletivamente, construir novas possibilidades. Vejamos a seguir os principais conceito trazido pela escola do Girassol e pela Educação do Campo, e o que eles significam na Pedagogia do Oprimido.

Além da frase no mural, temos o lema que está estampado na entrada da escola: “*ORIGINALIDADE, CRIATIVIDADE, HUMANIDADE E INTEGRAÇÃO*”. A frase e o lema são “nosso guia” e revelam uma aproximação da escola com Paulo Feire.

Começo, então, esmiuçando os termos do nosso lema. Freire (2021) diz que a criatividade é um dos fundamentos da educação problematizadora, é investigação e esperança, potencialidade, pressupõe um ânimo criador. A originalidade é a criatividade que emerge dentro de uma cultura de forma

⁵ Os termos em itálico referem-se a expressão usadas por Paulo Freire em suas obras

autêntica. Humanidade é a vocação do ser mais condição que precisa ser restaurada e recuperada com luta constante pela humanização, pela afirmação dos homens como pessoas, que é ameaçado pela desumanização promovida pela violência opressora que instaura a vocação do ser menos. A integração não é abordada na Pedagogia do Oprimido, mas traz uma ideia similar com o termo união que ele utiliza, se referindo a uma relação solidária de *co-laboração*, de encontro de sujeitos. O conceito de integração é abordado em Freire (2022b) e, de acordo com ele, a integração se opõe à submissão, ao ajustamento e à acomodação, para a qual é preciso uma dose mínima de criticidade, enquanto para a integração exige-se um máximo de razão e consciência, característico dos regimes democráticos, nos quais as relações humanas são indispensáveis às trocas de experiências.

Em seguida Freire (2021) relaciona a criatividade do lema com a *transformação* da frase (do mural), afirmando que a educação problematizadora, comprometida com a libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeira sobre a realidade, respondendo à vocação da transformação criadora. A transformação só é possível por meio da educação problematizadora como processo dialógico, no qual as pessoas vão tomando consciência da realidade, e conscientes de sua realidade passam a desmistificá-la, libertando-se dos falsos saberes impostos pela educação bancária. Desenvolvem

[...] o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação em processo (FREIRE, 2021, p. 100)

Para a Educação do Campo que assume a pedagogia do oprimido como uma vertente pedagógica, podemos perceber a assunção dessa enquanto resistência cultural, no compromisso com a humanização e da compreensão dos sujeitos históricos, “proclamar a Educação do Campo como educação e desenvolvimento pleno pressupõe lutas por reconhecimento dos povos do campo como humanos” (ARROYO, 2018, p. 29). Na sequência tentamos compreender os conceitos que faltam ser explicados, a resistência cultural e sujeitos históricos.

Para compreendermos o que é resistência, parto da explicação do dicionário Oxford (2023), que resistir é a “propriedade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo”. Paludo (2015), ao abordar a educação popular como resistência, explica que as forças organizadas que disputam o consenso e a repressão do estado são a resistência popular contra a invasão cultural.

Invasão cultural, segundo Freire (2021, p. 205), implica na dominação, em que os invasores optam e os invadidos seguem sua opção.

Invasão é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhe freiam a criatividade ao inibirem sua expressão. (FREIRE, 2021, p. 205)

Freire continua: “é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade, ou se vê ameaçado de perdê-la”. Sendo assim, resistência cultural são forças organizadas que reagem contra a invasão cultural opressora.

Outro termo que a proposta pedagógica da educação do campo reforça, é a noção de sujeito histórico, que segundo Freire (2021) é a condição em que as grandes majorias ultrapassam o estado, de objeto para o de sujeito que participam da história. Os homens criam a história e se fazem seres históricos-sociais através de sua ação transformadora da realidade objetiva. Homens que através da ação sobre o mundo criam o domínio da cultura e da história, pois são seres de práxis, de reflexão e ação verdadeiramente transformadora.

Devido à minha recente chegada para ocupar o cargo de direção, nesta escola que tem anos de caminhada, e em acordo com a pedagogia do oprimido, passo ver meu papel como uma *liderança revolucionária* (FREIRE 2021), problematizadora, propositora de debates, diálogos, de reflexões que contribuam para a conscientização e, quiçá, no futuro, juntos/as em *união*, em *co-laboração*, organizados/as, possamos lutar por alguma transformação.

De acordo com a mesma obra, percebo a comunidade escolar como um círculo de cultura, quem sabe subdivididos em círculos de pais e mães, círculos de educadores e círculos de educandos, círculos de relações horizontais, onde, segundo Freire, a partir da investigação do pensar e do atuar sobre a realidade,

que é a práxis, possam captar os temas geradores inerentes àquela comunidade escolar, pois tenho a convicção de não os *presentear* com um programa educativo, e sim construí-lo dialogicamente.

Entre “eu” diretora, a comunidade escolar e a educação do campo, ainda temos que considerar a presença do Estado, da SEDUC-RS, o opressor da escola, que demanda suas pautas verticalizadas, segundo Caldart (2017), uma educação para os sujeitos, com implantação de modelos que nos ignoram.

O estado do Rio Grande do Sul tem gestado suas políticas públicas visivelmente de forma empresarial, com foco em redução de gastos, inclusive com redução de recursos humanos, optando por terceirização de serviços, contrato de quadros terceirizados, contratos temporários com redução de horas de planejamento. Em consequência disso, vemos o excesso e acúmulo de trabalho dos quadros que atuam, teletrabalho incalculável, que assoberbadas são levadas a optarem e se enquadrarem às políticas de educação opressora, de invasão cultural e manipuladora, que refletem diretamente no atuar em sala de aula e nas relações com outros segmentos da comunidade escolar. Aquele projeto de educação popular, contra-hegemônica, de desenvolvimento do campo, que anos atrás conquistou e adentrou a escola pública, vem retrocedendo na invisibilidade e no sufocamento. Apesar de estar previsto nas legislações, não dispõe das condições necessárias para que efetivamente seja implementado: “é preciso considerar que tarefas simples podem trazer exigências formativas complexas [...]” (CALDART, 2015, p. 126).

Não Paulo. Nem eu, nem as professoras e nem os alunos/as temos intenção nem nos sentimos conformados em fazer aderência ao opressor.

Conforme Freire (2022), reconheço-me contrária ao outro, me sinto prejudicada pela imersão a que sou submetida, pelas prescrições que são impostas e controladas. Na EEEF do Girassol queremos fazer diferente, mas não conseguimos. Não nos sentimos acomodadas, mas “precisamos” “nos adaptar na própria engrenagem da estrutura dominadora” (FREIRE, 2022, p. 47), que nos domina com planilhas, fotos, relatórios, atas, rubricas, que comprovem cada ação exigida. Exatamente como afirma Freire (2022), somos castradas no nosso poder de criar e recriar contra a nossa vontade. E assim

fazemos também com nossos/as alunos/as, pois as avaliações externas trimestrais controlam o que e quando fazemos em sala de aula. Somos enquadradas com cartilhas que vêm com discurso de “ajudar e reduzir nosso trabalho”. O resultado, tenho visto, são professoras assoberbadas, alunos/as entediados/as e direção tendo que motivar todos/as ao enquadramento. Os dominados “sentem a necessidade de renunciar à ação invasora, mas os padrões dominadores estão de tal forma ‘metidos’ (FREIRE, 2022, p. 211) dentro deles, que essa renúncia é uma forma de morrer aos poucos”.

De acordo com Freire (2022), na medida que a estrutura social é uma estrutura rígida, dominadora, as instituições formadoras estarão veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura. Percebemos isto na escola do campo, quando a lista das habilidades necessárias às avaliações externas não consideram os saberes locais, desrespeitando as potencialidades do ser local, instaurando-se a invasão cultural que cerceia a criatividade, a originalidade e a transformação, em detrimento da adaptação, eis que “os invasores optam e os invadidos seguem sua opção” (FREIRE, 2022, p. 205). O mesmo autor alerta que “sem crerem em si mesmas, destruídas, desesperançadas, essas massas dificilmente buscam sua libertação” (FREIRE, 2022, p. 222).

A invasão cultural, segundo Freire (2021), coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, não se dá através da problematização da realidade ou dos conteúdos programáticos dos invadidos, o que explica a invisibilidade e o sufocamento dos conteúdos que dizem respeito à cultura camponesa, pois “como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades” (FREIRE, 2022, p. 206). E segue Freire (2022) explicando que o modelo que a burguesia faz de si às massas, com a possibilidade de ascensão, faz que estas aceitem a palavra da burguesia. Eis que estabelece a manipulação dominadora antidialógica que vai tentando conformar as massas populares a seus objetivos, e estas, quanto mais imaturas politicamente, mais fáceis de manipular. Esta manipulação se verifica através de pactos entre dominantes e dominados. Estes pactos não dialógicos,

se inscrevem no interesse da elite dominadora e servirão às suas finalidades. O último pacto antidialógico foi a BNCC, que se materializou em um pacto legalizado para a manipulação via estado, via escola. Freire é incisivo em afirmar que:

O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário mas na *problematização* de sua posição no processo. Na *problematização* da realidade nacional e da própria manipulação. (FREIRE, 2022, p. 200, grifos do autor)

O mesmo autor (2022) reforça que a realidade social objetiva é produto da ação dos homens, não existe e não se transforma no acaso, que transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens. Aos oprimidos cabe lutar por sua libertação junto com quem com eles se solidarizam, precisam de consciência crítica. Me pergunto então: sendo a consciência crítica alcançada através de processo dialógico constante, e levando em consideração que as políticas educacionais, somadas às políticas de gestão de recursos humanos, estão articuladas de tal forma que nas reuniões e nas salas de aula não sobre tempo para que os diálogos e problematizações ocorram, a falta de tempo e espaço pedagógico para que o diálogo crítico aconteça é certamente projeto de desarticulação. Pois, de acordo com Freire (2022), para o opressor é preciso anestesiar as massas para que não pensem, já que o pensar certo e consciente é indispensável para a revolução. Será, portanto, o diálogo inviabilizado no horário escolar, nas salas de aula e nos horários de trabalho, um projeto de governo? Alunos/as, professoras e direções se manterão ocupados com as avaliações externas e com o preenchimento de planilhas, e assim se manterão obedientes? Como dar conta da parte diversificada inerente à Educação do e no Campo, que respeitem as características regionais e locais?

Caldart (2015) afirma que não se constrói um projeto educativo sozinho, é preciso de diálogo com os outros, a fim de construir uma escola diferente cumprindo com seus objetivos específicos e formativos.

Na Educação Física, Medina (1995) defende a humanização do componente, que valorize o corpo na totalidade, e que os educadores possuam um projeto autônomo, mas articulados a um projeto coletivo.

As verdadeiras, propostas (práticas) de trabalho na Educação Física, e em outros tantos ramos, são um projeto a ser construído a em cada situação concreta, onde elas pretendem se realizar, por intermédio dos valores que conscientemente aceitam todos os participantes do processo. E pra ser legítimo, tem que necessariamente ser coletivo. (MEDINA, 1995, p. 15)

E serão estas as principais referências que dialogarão com a empiria desta dissertação, que se propõe respeitar os sujeitos envolvidos/as no processo de pesquisa, e junto com eles e elas refletir e propor jeitos de transformar a nossa realidade em um mundo mais justo e bonito.

6 PESQUISAR: CAMINHOS POSSÍVEIS

Descrevo agora os caminhos percorridos, caminhos esses sinuosos, interrompidos com lama e pedras que precisaram ser removidas até encontrar a estrada certa, que por fim deram a linha para a pesquisa. Divido aqui, sem receio, o processo de raciocínio pelo qual fui passando até compreender o “como fazer”. Um como fazer que pudesse se integrar ao que estávamos vivendo na escola, ser fiel à tentativa de uma gestão escolar democrática e que atendessem à necessidade de conhecer, de ser coletiva e de poder mudar aquela realidade. Além dessa preocupação com a pesquisa dentro da escola, trago comigo uma veia militante, partidária e de esquerda, referenciada no marxismo, assim como o são as principais teorizações da Educação do e no Campo.

Epistemologicamente me alinho com a pesquisa qualitativa, e não consinto com a neutralidade, mas assumo aqui a dificuldade que tive de compreender por que, dentro da mesma abordagem, não é possível a fusão das vertentes. Dos espaços que venho, o diálogo e respeito às diferenças eram elementos fundamentais, e concordo com Freire (2022) que não existe objetividade sem subjetividade.

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. (FREIRE, 2022, p. 51)

Em educação, a maioria das pesquisas realizadas são de natureza descritiva, cujo foco, afirma Triviños (1987):

[...] reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, seus valores, [...] as reformas curriculares, os métodos de ensino [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 110)

Complementa Gil (2008) que as pesquisas descritivas têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Quanto à abordagem escolhida para trabalhar, é a qualitativa, pois me identifiquei com a descrição feita por Triviños (1987) de que a pesquisa qualitativa é uma postura no campo da investigação, que em pesquisa educacional tem o objetivo maior servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos. O mesmo autor explica que a pesquisa qualitativa é um conceito abrangente, tem como objetivo interpretar a realidade do ângulo qualitativo. Ela se origina da investigação etnográfica, quando a antropologia percebe que a vida dos povos deve ser amplamente interpretada, pois existe um mundo cultural a ser conhecido, marcado por traços culturais peculiares cujos significados devem ser interpretados. Para colaborar com a explicação acerca da abordagem qualitativa, Minayo (2012) diz que compreender é verbo principal desta forma de análise, que consiste em exercer a capacidade de se colocar no lugar do outro, levando em conta a singularidade do indivíduo, pois sua subjetividade é a manifestação do viver, e é preciso saber “que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere” (MINAYO, 2012, p. 623).

Já mencionei anteriormente que eu recém cheguei na comunidade, portanto interpretar e compreender a realidade na medida em que me envolvia com aquele grupo eram necessidades fundamentais, tanto para o trabalho que eu estava realizando, quanto para a pesquisa. Passo a perceber a abordagem qualitativa como uma aliada nesse processo.

Para além da identificação com a abordagem qualitativa, outro conceito a que me alinho é o de pesquisa qualitativa crítica que, segundo Carspecken (2011), originou-se de interseções da pedagogia crítica, da pesquisa participante e da etnografia crítica. A pedagogia crítica de Paulo Freire unia conhecimento, conscientização e mobilização social; a pesquisa participante de Fals Borba consistia em pesquisa com ativismo e liderança popular, e a etnografia crítica de Paul Willis buscava descrever os processos de opressão

social. As três compartilham a teoria e a meta de relacionar a produção de conhecimento com esforços para mudança política, econômica e social.

A pesquisa qualitativa crítica [...] diferencia-se da etnografia crítica e da pedagogia crítica apenas pelo fato de ter tentado formular uma teoria metodológica rigorosa e explícita, recorrendo à filosofia e teoria social para fazê-lo. Os aspectos epistemológicos e metodológicos apresentados na pesquisa por etnografia crítica, pedagogia crítica e pesquisa participante referem-se à maneira como conhecimento, poder, cultura, práticas sociais e identidade humana estão interconectados. (CARSPACKEN, 2011, p. 396)

Em um primeiro momento, escolhi a autoetnografia com desenho metodológico, pois segundo Gama, Raimondi e Barros “é uma forma de pesquisa qualitativa que parte da análise crítica de experiências pessoais para refletir sobre práticas sociais mais amplas.” (GAMA, RAIMONDI e BARROS, 2021, p. 4). Julgava, naquele momento, ser a forma mais adequada, pois recém chegava naquela comunidade escolar, trazia em minha bagagem um conhecimento prévio sobre a Educação do Campo, uma justa indignação com as políticas públicas de educação, esperança na luta e na militância e o compromisso de uma gestão participativa e democrática.

Eis que após a qualificação, junto com meu orientador, mudamos de planos. Refletir sobre os conceitos da autoetnografia como encontro de subjetividades (FREIRE, 2022, p. 35), diálogo intercultural e polifônico (GEERTZ, 1989), conhecer solidário (FREIRE, 2022, p. 35), reorganização do futuro (TAKAKI, 2020) e engajamento político (ARAÚJO, BOSSLE E ROCHA, 2018), somados ao tempo de tentar entender aquela cultura na função de gestora que se propõe democrática e participativa, inevitavelmente fomos nos tornando “nós”, nossa cultura. E se, até então, eu, sufocada pelas ordens da SEDUC-RS, e precisando dizer minha palavra, percebi que naquela comunidade todos e todas tinham o que dizer, o que contar, o que reclamar, sobre uma história que eu não vivi e das necessidades legítimas de lá, portanto já não era mais suficiente entender a realidade, e sim transformá-la, e coletivamente.

Ouso então uma pesquisa participante, pois na medida em que fui observando e trabalhando naquela comunidade, pude perceber, conforme explica Freire (1986), a realidade concreta construída com os dados e fatos, somados à percepção da população, e a relação dialética entre objetividade e

subjetividade. Dados e fatos extraídos de documentos das minhas atribuições de gestora escolar e percepção a partir da escuta da comunidade, dos educadores em reuniões e diálogos diários com estudantes, a partir dos conselhos de classes participativos e em escuta às suas frequentes solicitações, e dos pais e mães nas reuniões e encontros. Foi no processo de uma gestão de diálogo e escuta que passei a compreender que:

[...] na perspectiva libertadora em que me situo [...] a pesquisa como um ato de conhecimento tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais e, do outro, os grupos populares (FREIRE, 1986, p. 35)

Minha pesquisa, portanto, assume o compromisso de incluir a comunidade como sujeito cognoscente, passando a ser a “nossa” pesquisa.

Compreendo a pesquisa participante a partir das leituras, primeiramente, de autores brasileiros como Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire, e dos latino-americanos Orlando Falrs, Borba e Marcela Gajardo. Mais tarde, tive acesso ao gaúcho (e mais contemporâneo) Danilo Streck. De acordo com Borba (1986), o conhecimento popular, prático, empírico, assim como a interpretação da história e da sociedade feita pelos camponeses e operários, pode ser validada e pode ser colocado a serviço de suas lutas e metas. Neste sentido, faço minhas as palavras de Brandão e Borges quando afirmam que:

[...] assim como outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar, e, através das quais aspiramos descobrir e ampliar *ad infinitum* sujeitos e campos sociais de um diálogo criador e emancipatório, devem falar de comunidades humanas concretas e cotidianas. E elas devem se dirigir a comunidades humanas de pessoas e grupos criadores da vida de todos os dias e da história que esta (BRANDÃO E BORGES, 2007, p. 59)

Relembro aqui que a Educação do Campo nasce da proposição de um projeto contra-hegemônico de educação, propondo uma educação DO campo e NO campo. Sendo assim, a pesquisa participante é o desenho metodológico capaz propor a reflexão crítica necessária à comunidade Girassol, e colocar a ciência de mãos dadas com os anseios da comunidade escolar. Segundo Borba (2022), a pesquisa participante, enquanto ciência popular, inspira-se nos interesses do povo, pois traz as massas como sujeitos ativos e como protagonistas da informação científica. Enfim, uma ciência do povo, com o

povo e para o povo, conforme preconiza a educação do e no campo. A pesquisa participante, para Gajardo (1986), incorpora os grupos excluídos das esferas de decisão, trocam informações para colaborar na mudança de das condições de dominação, tem como objeto e meta da pesquisa o processo de aprendizagem, incentivam a tomada de consciência dos grupos sociais na interação entre pesquisadora e pesquisado/a, com comunicação horizontal e diálogos, procura conhecer transformando. Se a abordagem qualitativa aponta como objetivo principal da pesquisa o conhecer e o interpretar, a pesquisa participante nos traz dois elementos novos, que são a participação popular e a transformação da realidade.

Considero importante, antes de seguir, refletirmos sobre a localização epistemológica da pesquisa participante, e faço isso lhes conduzindo pelo fio cronológico de raciocínio das relações que fui fazendo a partir de leituras. A certeza que tenho é que ela é uma pesquisa qualitativa crítica, no entanto ainda não conseguia classificá-la entre a fenomenologia o e marxismo/materialismo, já que percebo nela algumas características dos dois enfoques, como podemos ver a seguir.

A fenomenologia, para Minayo (2007), é uma das manifestações da corrente de pensamento compreensivista, que busca compreender a realidade pelo significado. Gil (2008) classifica o método fenomenológico entre os métodos das bases lógicas, no qual a realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado, importa o modo como o conhecimento do mundo se dá para as pessoas. Para Triviños (1987), a fenomenologia é um enfoque da pesquisa social que corresponde ao enfoque subjetivista-compreensivista da pesquisa qualitativa, que privilegia os aspectos conscienciais subjetivos, de compreensão do contexto cultural, porém a-histórica. Para o mesmo autor, o marxismo também é um enfoque da pesquisa social e posicionado na pesquisa qualitativa, localizado no enfoque

[...] crítico-participativo com visão histórico-estrutural-dialética da realidade social, que parte da necessidade de conhecer [...] a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 117)

Já para Minayo (2007), o marxismo é uma corrente de pensamento que considera a historicidade, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais. Enquanto método, propõe a abordagem dialética, pois junta a proposta de analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação, com a compreensão das representações sociais. Gil (2008) não se utiliza do termo marxismo, e sim materialismo histórico. Explica o autor que Marx e Engels apresentam o materialismo dialético como um método de interpretação da realidade.

Do analisado acima, tudo confluía para o entendimento de que a pesquisa participante fosse uma pesquisa marxista/histórico/dialética, o que se reforçava com a explicação de Carspecken (2011), de que a pesquisa crítica formula sua teoria do conhecimento com críticas rigorosas às metodologias empíricas, positivistas e interpretativas/fenomenológicas. Compreende-se como uma prática de conscientizar criticamente, em vez de apenas descrever a realidade. Ainda que a pesquisa crítica se origine da pesquisa participante, e teça críticas às metodologias interpretativas/fenomenológicas, vejo nas descrições dos diversos autores características das duas abordagens na pesquisa participante. Isso é esclarecido por Borges e Brandão (2007), que afirmam que os fundamentos originais da pesquisa participante são marxistas e em vários documentos aparecem como abordagem dialética, porém hoje surgem novas ideias que obrigam diálogos inevitáveis e fecundos, se reelaboram com diferentes fundamentos teóricos e diversos estilos de construção de modelos de conhecimento social. Afirma também que a pesquisa participante não deriva de uma teoria ou método único. Na mesma perspectiva, outra autora diz entender como:

[...] limitante e empobrecedora a rigidez teórica que vejo refletida, de regra, na produção acadêmica nas ciências humanas e sociais [...] A coerência do pensamento científico deve ter como medida, no meu entender, a coerência reflexiva do argumento (PITTA, 2020, p. 60)

A “crise” com os paradigmas da metodologia e sobre os pressupostos metodológicos são comuns entre pesquisadores, e isso é positivo ao perceber que não há caminhos prontos (STRECK, 2021). No entanto, quando isso se

torna “obsessão”, a ponto de nos desviar do valor e do significado social, quando essa “metodologização” se torna “fechamento para o outro” devido a “intransigências que tornam diálogos impossíveis”, por estarmos fechados em “capelas” que autolegitimam discursos, nos questiona o autor se “isso não representa um empobrecimento para o pesquisador e para a pesquisa?” (STRECK, 2021, p. 268). Afinal, outras disputas são necessárias.

A pesquisa participante (BRANDÃO, 2021) surge nos movimentos sociais como instrumento de trabalho da educação popular, e tem como princípio fundamental que a ciência não é neutra, nem objetiva. Seu diferencial afronta pressupostos da pesquisa tradicional acadêmica, pois objetos passam a ser sujeitos e interferir nos rumos da pesquisa. O saber popular passa a dialogar com a ciência, por isso encontrará dificuldade de aceitação e será marginalizada da academia, e terá sua validade questionada. Borba (1986) nos conta que a ciência popular é uma ciência emergente, subversiva, para a qual o conhecimento empírico com características ancestral, cultural, codificado com racionalidade própria, foi menosprezado e reprimido pela comunidade científica dominante. Devemos compreender a pesquisa participante (STRECK, 2014) como construções históricas de resistência na forma de gerar conhecimento, que surgiram com o movimento descolonial da sociedade, em sua maioria na educação popular.

Além da divergência em relação à produção de conhecimento, Freire (1986) defende a importância do caráter político da atividade científica e a reflexão a respeito a que serve a ciência, e reforça que aos interesses capitalistas da classe dominante não interessa que o povo participe da produção de conhecimento e que a pesquisa participante propõe o contrário, a participação popular. Entendo que pesquisa participante foi/é marginalizada devido a interesses dentro das universidades, que dificultaram sua entrada. Afinal, o povo está invadindo a universidade com o saber popular e mobilizando-se por direito a acesso e permanência na educação, das classes subalternizadas e dos povos historicamente excluídos, e que estes conseguiram “encontrar ou criar lugares de encontro de acadêmicos” (STRECK, 2021, p. 280) no mundo acadêmico.

Há um padrão hegemônico orientado por princípios econômicos capitalistas, que determina padrões e controles culturais de exclusão e invisibilidade social, por meio da colonialidade que, segundo Quijano (2007), impõe uma classificação étnica/racial da população e impõe padrões eurocentrados, configurando padrões de identidades sociais de colonialidade e geoculturais de colonialismo, atreladas às necessidades do capitalismo, que configuraram um universo de relações intersubjetivas de dominação eurocentradas, denominado modernidade.

Do universo subjetivo foi desenvolvida e formalizada uma forma de produzir conhecimento que atendesse às necessidades cognitivas do capitalismo [...] Este modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem eurocêntrica, denominado racional; Foi imposta e admitida em todo o mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. (QUIJANO, 2007, p. 94, tradução nossa)

Para Streck (2021), hegemonicamente o paradigma da modernidade eurocêntrica autodefine seu parâmetro epistêmico como superior e universal. A pesquisa e a educação na América Latina são condicionadas pelo colonialismo e pela colonialidade, que produzem uma cultura de dependência, subserviência. Neste contexto, a pesquisa participativa tem as condições propícias para ser uma perspectiva de descolonialidade, ela representa a “revolta intelectual” (QUIJANO, 2007, p. 94).

A reconstrução epistemológica num contexto de (des)colonialidade implica uma pesquisa comprometida com a transformação social e a superação do paradigma de colonialidade eurocêntrica. Trata-se de uma pesquisa mediadora de processos educativos emancipadores através do envolvimento de todos os sujeitos participantes, juntamente com a reflexão coletiva e a consequente incidência sobre a prática. (STRECK, 2021, p. 47)

Borba (2021) conta que, na América Latina sonhava-se com a construção social de outras alternativas ideológicas e políticas, com a criação de uma nova ciência, com a reeducação das ciências e seus cientistas, que reconhecessem a “contribuição do outro, do diferente, e a partilha de seus saberes e experiências. Uma ciência suleadora⁶ que, segundo Freire (1997), pudesse reconquistar a identidade cultural dos colonizados pela assunção de

⁶ Em oposição ao eurocentrado “norteador”.

seu discurso, e garantir a seriedade e o rigor que exige a universidade. E fomos fazendo o possível para garantir os princípios da participação, do diálogo, da conscientização e, quiçá, da transformação. A pesquisa participativa vinha ao encontro da gestão democrática e participava a que me propunha como gestora, e traria o debate necessário sobre a Educação do e no Campo para EEEF do Girassol, amparados em autores diversos, envolviam a comunidade, possibilitavam os processos de formação, de desvelamento da realidade, importantes para a conscientização dos camponeses, e podiam impulsionar a luta por direitos (CALDART E MOLINA, 2017, SANTOS, 2019, FETAG-RS).

6.1 METODOLOGIA: A ESTRADA DO GIRASSOL

Nesse capítulo, apresento algumas definições sobre a coleta de informações para a pesquisa acadêmica, as orientações, sugestões e princípios da pesquisa participante, apontados por diferentes autores, além de uma reflexão acerca do que foi possível ser feito na EEEF do Girassol.

Meu trabalho de campo da pesquisa ocorre em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na zona rural de um município do Vale do Taquari, no estado do Rio Grande do Sul. Escola que, nessa dissertação, é denominada, por sigilo, de EEEF do Girassol, onde fui acolhida desde janeiro de 2022. Também constituem o campo outros espaços que dizem respeito ao cumprimento de minhas atribuições administrativas e políticas para o andamento e articulação da escola com a comunidade rural do entorno, bem como outras entidades, entre elas as reuniões com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sindicato, prefeitura, mostras e encontros com a participação dos estudantes, reuniões e assembleias da escola.

Segundo Rocha (2019), o trabalho de campo é um recorte temporal no qual o pesquisador identifica, registra as informações que permitam alcançar os objetivos da pesquisa, reunindo os elementos empíricos capazes de tecer interpretações para compreender o fenômeno de estudo, é o tempo que está *in locus*. Para Geertz, o “lócus” do estudo não é o objeto, mas os diferentes

locais onde se pode estudar, as diferentes realidades e, inclusive, em pequenas cidades e vilas, afinal algumas estruturas estabelecidas podem ser melhor estudadas em localidades mais isoladas. “Os antropólogos não estudam as aldeias, estudam nas aldeias” (GEERTZ, 1989, p. 32). Pertencente àquela comunidade, inserida naquela realidade, eu estava na aldeia.

De grande relevância para minhas decisões metodológicas foi a autora Gajardo (1986), que apresenta as diferentes versões e vertentes na pesquisa participante, a educacional e a sociológica. Esclarece a autora que não há definições únicas ao que ela denomina de estilo participante e apresenta diversos exemplos realizados na América Latina, incluindo experiências que combinam o social com a educacional. Entre os exemplos apresentados, aquele que identifiquei como possibilidade dentro da nossa realidade foi uma experiência realizada em comunidades rurais no Brasil, que consistia do seguinte processo: fase de diagnóstico com planejamento em nível local com a participação dos grupos e comunidades, considerados pré-diagnóstico; inserção dos técnicos na comunidade e discussão da proposta; capacitação dos grupos para diagnosticar a realidade, identificar e priorizar os problemas. Nesta etapa:

[...] os membros dos grupos e comunidades interpretem sua realidade, analisem suas dificuldades ou problemas existentes, relacionem uns a outros, formulem planos de ação coletiva e detectem os conhecimentos, habilidades e destrezas que precisam adquirir para levar a cabo um projeto de ação ou planos coletivos para satisfação das necessidades básicas. Entre elas, sua própria educação e de seus filhos (GAJARDO, 1986, p. 55)

Também foram consideradas neste trabalho as sugestões feitas por Paulo Freire, em sua experiência n, dividindo o processo em etapas: em uma primeira etapa, era preciso formar uma equipe que deveria informar-se sobre estudos realizados na área, em delimitar a área a trabalhar e fazer-se as primeiras visitas às lideranças para apresentar a proposta da pesquisa. Em sendo aceita, começariam as primeiras reuniões para discutir acerca dos problemas considerados fundamentais pela população, os debates seriam gravados e cada grupo teria um coordenador que faria a síntese dos grupos. Essas discussões resultariam na elaboração de um documento final. Numa

segunda etapa, inicia-se o estudo crítico do discurso popular e da percepção da realidade. Para esta etapa, outros especialistas deveriam ser convidados, bem como os relatores. Em uma etapa final, se faria a organização de um pré-programa de educação a partir das análises feitas da realidade e contaria com a participação dos grupos populares. Sendo uma suposição de projeto, Freire (1986) esclarece que, para pôr em prática a sugerida metodologia, é preciso recriar, enriquecer, inventar métodos em que as pessoas não sejam objetos.

Outro pesquisador participante em quem me inspirei foi Borba (1986), o qual apresentou alguns princípios que considerei importantes a serem observados no decorrer da pesquisa:

1. Autenticidade e compromisso: a pesquisadora deve demonstrar honestamente seu compromisso com causa popular.
2. Antidogmatismo: é importante respeitar e conferir autonomia que cabe aos grupos, levando em conta seu meio cultural, para que possam entender seus problemas e agir conforme seus interesses; não é conveniente a aplicação de regras preestabelecidas.
3. Restituição sistemática: formar um novo conhecimento em nível popular, sem arrogância intelectual, dando voz aos sujeitos camponeses e operários, reconhecendo que sua cultura realista e dinâmica é capaz de enriquecer seu conhecimento e levá-los a níveis de consciência política mais elevados. Para isso é preciso que o pesquisador/a fique atento a quatro regras: a) comunicação diferencial, restituir material de forma adaptada ao nível político e educacional dos grupos, b) simplicidade de comunicação, linguagem acessível (tanto verbal como visual), c) auto investigação e controle, decisões devem ser tomadas após consultar as bases, com técnicas dialogais d) popularização técnica, tornar as técnicas de pesquisa mais simples, romper com dependência intelectual.

4. Feedback para os intelectuais orgânicos, é um retorno dialético feito com os colaboradores mais orgânicos.
5. Ritmo e equilíbrio de ação-reflexão: das bases, a informação deve ser sintetizada com reflexões mais gerais, em seguida restituídos de forma mais consistente e ordenada, e assim por diante indefinidamente, num ritmo que vai da ação à reflexão e da reflexão a ação.
6. Ciência modesta e técnicas dialogais: mesmo nas situações mais insatisfatória e primitivas é possível fazer ciência; para tal, o pesquisador deve abandonar a arrogância, ouvir diferentes discursos, romper com as assimetrias nas relações e incorporar indivíduos ativos na pesquisa.

Como já contei anteriormente, essa pesquisa se realizou na escola onde trabalho, então algumas etapas não foram necessárias, tais como delimitar área e fazer as primeiras visitas. A fase de diagnóstico se deu a partir do momento em que cheguei no primeiro dia de trabalho, através das informações que tive acesso nos diferentes sistemas de gestão da escola, a partir de dados e informações produzidos para o curso de gestão a que são submetidos os diretores escolares e nas reuniões com os diferentes segmentos, onde pude ouvir e captar as angústias, problemas e esperanças daquela comunidade. A decisão pela pesquisa participante foi tomada após a qualificação, portanto o problema de pesquisa foi elaborado por mim com base nos diálogos com a comunidade. A anuência formalizada da participação popular na pesquisa, porém, de acordo Rubin de Celis (1982, apud GAJARDO, 1984), não se deu durante todo o processo, e sim a partir da coleta de dados, quando então nossa caminhada reflexiva em coletividade passa a utilizar uma pluralidade de técnicas de pesquisa que, segundo Pita (2020), podem ser classificadas em convencionais (dados estatísticos, documentais, entrevistas etc.) e participativas (rodas de conversa, oficinas formativas, observação participante etc.). Acrescento ainda como técnicas participativas utilizadas, os diálogos e as narrativas.

Apresento um breve relato de como cada técnica foi utilizada e, na sequência, de como cada uma foi adentrando ao processo.

a. **Diálogos:** conversar com as pessoas, ouvi-las, perguntar-lhes, foram as formas pelas quais, antes de pensar em ser aprovada no programa de mestrado, eu utilizei para saber daquela escola. Afinal, segundo Freire e Shor (2016), diálogo não é só dizer bom dia, o diálogo pertence à natureza do ser humano enquanto ser de comunicação, ele sela o ato de aprender, que nunca é individual. O diálogo em si é criativo e recreativo, você se recria no diálogo. A necessidade de dialogar, do ponto de vista humano, é tão grande que mesmo um escritor sozinho sente necessidade de chegar a possíveis leitores. Na medida que nos falamos somos leitores de nossas próprias falas, e somos estimulados a pensar e repensar o pensamento do outro. Conheci o diálogo como técnica de coleta de informações no mestrado, na leitura de teses e dissertações de alguns colegas, onde percebo que ela é válida, fácil e muito comum nas escolas. Costumam produzir bons projetos, sonhos e afetos, sobretudo na realidade e na função que estou inserida. “*Conversar um pouquinho com a diretora*” é necessidade frequente e parte de todos os segmentos, colegas, estudantes, pais e mães, comunidade e a CRE. Concordo com Bossle (2008) que os registros dos diálogos são fragmentos importantes ao longo do processo de análise e no processo de construção do texto etnográfico, e complemento com Freire e Shor (2016) que dizem que com diálogo e reflexão talvez possamos captar os dramas da vida real. E nada mais convincente do que os fatos da vida real: o objetivo principal é que a teoria consiga abranger o cotidiano.

b. **Autonarrativas:** escrever sobre minhas indignações foi um hábito que eu adquiri. Quando da impossibilidade de diálogo ou de compreensão sobre questões que surgiam na escola, eu escrevia buscando a referência em autores que falavam por mim. Fiz isso em boa parte de minha vida profissional orientada por Arroyo (2013), que dizia que se pudermos contar a nós mesmos a nossa história, não seremos de todo infelizes. O hábito que me levou a ingressar no mestrado segue como recuso metodológico da pesquisa. Usarei a autonarrativa como recurso para registro das minhas impressões como

gestora, dos meus sentimentos enquanto sujeito histórico naquele coletivo. Segundo Devis e Pérez (2011), as narrativas são pessoais e sociais ao mesmo tempo, configuram a presença dos sujeitos no mundo, podem ser úteis como ferramenta reflexiva, refletem as experiências das pessoas como são na realidade e estabelecem relações entre o que se conta e o que se vive. Triviños (1987) lembra que todo grupo humano tem seu próprio mundo cultural. É importante ressaltar que o investigador, ainda que pertença à mesma área dos sujeitos que estão participando, enfrenta uma realidade cultural específica da qual ele precisa tomar consciência. Preocupo-me em ser fiel à pesquisa participante e, ao mesmo tempo que conto o que vivo, não hierarquizar nossas possíveis diferenças culturais.

c. **Observação participante:** a observação participante será a técnica de coletar informações sobre o contexto da nossa comunidade escolar. De acordo com Triviños (1987, p. 135), a observação participante é a técnica de coleta de informações mais importante da pesquisa qualitativa. Gerhardt e Silveira (2009) complementam explicando que a técnica de observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. As informações observadas sobre a realidade dos atores sociais são retiradas em seus próprios contextos. Segundo Bossle (2008), quando o/a sujeito pertence ao local que pesquisa, podemos considerá-lo/la uma participante observadora, pois participa diretamente dos acontecimentos. Ou, conforme Versiani (2002), uma pesquisadora participante ativa, visto que a pesquisadora é parte do coletivo. Na pesquisa participante vale atentar ao que Brandão (1984) nos diz: nem sempre um método participante torna a pesquisa politicamente participativa:

[...] o primeiro fio da lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem. Estava inventada e observação participante (BRANDÃO, 184, p. 12).

d. **Diário de Campo:** Gerhardt e Silveira (2009) apontam diversas tendências de abordagem dos diários de campo e apontam as orientações de como construir um diário de campo, segundo Bogdan e Biklen. Para eles, as anotações devem conter duas partes: uma descritiva e uma reflexiva. Na fase

descritiva aponta-se descrições de sujeitos espaço e atividade, diálogos, relatos e comportamentos, enquanto na fase reflexiva anota-se o ponto de vista de observador. Para Triviños (1987) o diário pode ser entendido como todo processo de coleta e análise de informações, pois ele compreende todas as descrições e explicações levantadas, sendo tão amplo que se torna sinônimo do desenvolvimento da pesquisa. A preocupação em observar a cultura expressa por todos os sujeitos daquela comunidade entrava em conflito com o fato da minha ocupação ser solitária e sobrecarregada, o que não me permitia circular muito, sair da frente do computador. Isto é, “eu vivo de castigo, virada para a parede branca, só escuto as reclamações e as brigas e das festas participo apenas organizando”, sendo pouco participava nos recreios e, quando participava, ouvia uma avalanche de diagnósticos e pareceres de aluno/as. Ao chegar em casa, não conseguia perceber mais nada a relatar além de “abri a escola, fiz um ofício, uma prestação de contas, respondi e-mail e mensagens, fiz ata de conflito de alunos”. Era um verdadeiro “check list” de minhas atribuições. Passei então do registro diário a memoriais semanais. Um memorial descritivo conforme orienta Negrine (1998), uma descrição da realidade vivida com muitos pormenores, na intenção de assim captar o que realmente fosse significativo naquelas rotinas repetidas e burocráticas.

e. **Rodas de conversa:** as rodas de conversa foram os momentos coletivos mais importantes de troca de ideias e sonhos coletivos. Entendo serem de fácil aplicação pela sua similaridade com os conselhos de classe participativos e círculos de paz que já usamos nas rotinas escolares. A ideia de roda de conversa que trago inspira-se nos “círculos investigação temática”, sugeridos por Paulo Freire (2022, p. 155) como momentos de diálogos decodificadores da realidade coletiva. Segundo Ana Tereza Vital Silva (2020), rodas de conversa em ambiente escolar podem estimular partilha de projetos e ideias, e enriquecem a prática dialógica, sendo ambientes coletivos de reflexão individual, através de experiências partilhadas com sentido para os pares. Outro argumento relevante da roda como instrumento é pelo fato que “na pesquisa que desenvolvemos, é um espaço de formação, de troca de

experiências, de confraternização, de desabafo. A conversa muda caminhos, forja opiniões [...]” (LIMA E MOURA, 2015, p. 25) As autoras reforçam que, para uma roda de conversa, é preciso criar um ambiente favorável ao diálogo, pra que todos e todas se sintam à vontade para partilhar e escutar, e que o conversado tenha relevância para o coletivo, propiciando a construção e reconstrução de conceitos e argumento pelo diálogo. Freire (2022) diz que somente um método ativo, dialogal, participante, pode proporcionar aos homens a superação das atitudes ingênuas da realidade. Porque se nutre de amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança, por isso comunica: instala-se uma relação de simpatia. A fim de proporcionar debates e reflexões acerca da luta pela educação do campo na EEEF GIRRASOL e acessar as múltiplas histórias e desejos futuros, tive que buscar estratégias de encontros dentro da rotina escolar, que não fugisse às pautas exigidas pela rotina burocrática, como reuniões de professoras, conselho de classe, planejamento, assembleia de pais e mães. Eu tinha que tomar o cuidado para não esvaziar reuniões oficiais por conta de momentos específicos da pesquisa. Para tal, fiz uma roda com cada segmento para iniciar os debates, e as demais foram acontecendo como um ponto de pauta das reuniões. Com os/as alunos/as, aproveitava a falta de professoras, momento no qual eu precisava atender as turmas para “bater papo”. Para alinhar as discussões, o início das rodas era precedido por uma revisão feita por um dos participantes e, em seguida, de um questionamento que seria desdobrado em outras reflexões feitas pelos participantes, durante a conversa.

f. **Entrevista semi-estruturada:** segundo Triviños (1987), podemos entender por entrevista semi-estruturada aquela que parte de certos questionamentos ancorados em teorias de interesse da pesquisa e que, em seguida, oferecem outros questionamentos que surgem, assim o informante vai seguindo a linha de pensamento do pesquisador. As entrevistas se configuram como instrumento analítico importante para compressão em profundidade da realidade. De acordo com Minayo (2003), a entrevista não é uma conversa despretensiosa e neutra. Existem formas de realização, podendo ser de natureza individual e/ou coletiva. As entrevistas individuais foram utilizadas para buscar ou resgatar participantes que não puderam participar

das rodas de conversa. A estrutura de perguntas foi realizada com base em buscar a reflexão desses participantes e opinião acerca das temáticas dialogadas nas rodas, com o intuito de inteirá-los sobre os assuntos.

g. **Análises de documentos:** por se tratar de uma instituição pública, não há como nos eximir da análise de documentos. Afinal as leis, portarias, protocolos, orientações de trabalho, projeto político pedagógico e regimento escolar e seus modelos são a porta de entrada do governo e das políticas públicas na escola. Além disso, há outros documentos importantes, tais como trabalhos e cartazes produzidos em atividades pedagógicas, fotos, painéis, estruturas físicas, livros, atas, livros pontos e cadernos de chamadas. Gil (2008) diz que as fontes documentais são formas indiretas de se obter informações e evitam perda de tempo e constrangimento devido a algumas perguntas. Da mesma forma que as entrevistas, as análises de documentos “serviram de estratégia complementar” (JUNIOR et al., 2021, p. 42). Ainda, o estudo de algumas leis foi sugerido pelos participantes e se tornaram tema de debate em algumas rodas de conversa, como veremos mais adiante.

6.2 LINHA GIRASSOL: FAZ A CURVA E SOBE

Apresento agora um relato de como foi feita a pesquisa participante realizada na EEEF Girassol. Das experiências lidas, nenhuma tinha a caráter de participação igual à nossa, em que a pesquisadora era da comunidade, ainda que vinculada como estudante a um programa de pós-graduação. Não era uma pesquisa de alguém de fora da comunidade, organização não governamental. Não era uma pesquisa de governo, partido ou sindicato, como descritos na bibliografia. Retomo então os princípios e sugestões de Gajardo (1986), Freire (1986) e Borba (1986), considerados como importantes, e situo de que forma foram aplicados ou substituídos a fim de respeitar os tempos da nossa realidade. Classifico aqui como momentos, para não confundir com as nomenclaturas “fase” e “etapa” utilizadas pelos autores. As referências citadas são todas da mesma obra, por sinal a primeira que tive acesso logo que decido pela pesquisa participante, pois como tempo era curto, era importante logo

iniciar a fim de garantir a participação da comunidade no maior número de encontros possíveis, já que a ideia era otimizar, principalmente as vindas dos pais e mães na escola para entregas de boletins, que são feitas trimestralmente.

A) Momento 1. Considerando as sugestões de Gajado (1986), a “fase um” consistia de um diagnóstico, que para a nossa pesquisa ocorreu no decorrer do primeiro ano de minha atuação na escola e concomitante à elaboração do projeto de pesquisa. Desenvolveu-se com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, por meio de diálogos em reuniões pedagógicas, em reuniões de pais mães, com enquetes feitas com os diferentes segmentos da escola para estudo do Projeto Político Pedagógico. Também foram utilizados dados obtidos nos sistemas de gestão escolar e aos quais tenho acesso, e análises de leituras do PPP, do regimento escolar e de legislações. Os técnicos foram meu orientador e meu co-orientador, bem como os grupos com os quais tive mais momentos de diálogos e debates devido à rotina dos encontros formais, entre eles as educadoras, os representantes do CPM e os alunos/as que participam das atividades de horta no turno da tarde, com quem a cada encontro ou reunião tivemos a oportunidade de esclarecer e debater assuntos que iam surgindo. Assim foi possível diagnosticar a realidade, identificar e priorizar os problemas. A organização das rodas e sistematizações das informações foram por mim realizadas com base na escuta e nos diálogos.

Da “primeira etapa”, sugerida por Freire (1986), alguns passos foram desnecessários por se tratar de um estudo no qual a propositora da pesquisa é pertencente à comunidade. A equipe, como já referido, foi a comunidade escolar. A delimitação da área/tema “educação do campo” se deu pela especificidade da modalidade de ensino da EEEF Girassol, e por questões burocráticas acadêmicas, para a pesquisa ser aceita pelo PPGCMH, precisamos nos adequar à norma de garantir o tema da Educação Física no título ou no problema. A proposta da pesquisa foi apresentada a toda a comunidade em assembleia do CPM e, na sequência, foi solicitada a anuência da 3ª CRE,

responsável legal da escola. As primeiras rodas de conversas ocorreram separadas por segmentos para facilitar a participação, sendo que o segmento alunos/as foi sub-dividido em a) anos iniciais, b) anos finais e c) participantes do projeto da horta. Essa divisão foi feita para adequar a linguagem da abordagem. Para a roda das educadoras, foi proposto por elas convidar os pais e vereadores. Neste momento retomamos a problematização acerca da compreensão da educação do campo e dos problemas da escola considerados como fundamentais pela população. Os debates foram gravados e, ao final de cada roda, um participante era convidado a fazer um resumo/relatoria do bate-papo. Para trazer alguns pais e mães, que justificaram não poder estar na primeira roda, foram marcadas entrevistas com a presença dos filhos/as, que colaboraram na restituição dos apontamentos feitos nas rodas. A problematização das entrevistas foi a mesma feita nas rodas. Não pôde participar da roda de conversa das educadoras a professora de Educação Física, porque reside em outra cidade, e com ela foi feita uma entrevista. No Momento 1 pudemos garantir os dois primeiros princípios apontados por Borba (1986), de autenticidade e compromisso, e do antidogmatismo.

B) Momento 2. A segunda etapa proposta por Freire (1986), consiste em um estudo crítico do discurso popular e da percepção da realidade, que se alinha ao princípio da restituição sistemática de Borba (1986), em dar voz ativa aos sujeitos, com simplicidade, dialogicidade e rompimento da dependência intelectual. Após transcritas as rodas e as entrevistas, referenciadas pelos relatos escritos e verbais que foram feitos pelos participantes/relatores, selecionamos os primeiros temas, e me atrevo a chamá-los de temas geradores, que servirão de referência de debate para novos encontros. Em um segundo encontro, também por segmentos, a dinâmica consistia dos seguintes passos: revisão do momento anterior feita por algum participante, vídeo de reflexão (um por segmento) e, na sequência, a análise das informações obtidas e sistematizadas nas temáticas. Neste momento lançamos ao debate o questionamento referente ao problema de pesquisa. Ao final dos debates, um participante fez o resumo/relatoria oral e escrito. Ao

segmento pais e mães foi combinado encaminhar um formulário on-line para que mais gente pudesse se manifestar. Depois foram feitas as transcrições das rodas e inseridas as informações dos relatores, que foram acrescentadas à sistematização, organizadas em novas temáticas.

Os Temas Geradores, ou temática geradora, utilizados nas pesquisas educacionais de Paulo Freire, pressupõem que “a investigação temática é ponto de partida dos processos educativos” (FREIRE, 2022, p. 143), e segue explicando que o educador dialógico comprometido com a educação problematizadora, na fase de alfabetização, buscará a palavra geradora e, na fase pós-alfabetização, buscará o tema gerador. Segundo Freire (1970), um tema gerador não deve ser imposto: deve refletir os desejos e esperança do povo. Freire (2022) relata que a investigação temática não deve partir do marco conceitual dos investigadores. O começo da investigação vai se expressando como um fazer educativo, de ação cultural, para o qual se realiza uma decodificação pela observação e pela conversação informal. Registra-se tudo, depois cada observador expõe como percebeu e sentiu sua realidade, e dialogicamente serão codificadas as temáticas que devem representar situações conhecidas/reconhecíveis pelos indivíduos.

C) Momento 3. Com o princípio de “Feedback” de Borba (1986), os participantes receberam as sistematizações impressas para análise e comentários, que foram devolvidas para serem comparadas e acrescentadas às sistematizações do segundo momento. Também foram abertos espaços nas reuniões de educadoras e do CPM para discussão dos apontamentos. Quanto aos alunos/as, eles fizeram a leitura na escola em duplas e, depois, explanaram aos colegas os argumentos de seus apontamentos.

D) Momento 4. Roda de conversa com todos os segmentos juntos, em acordo com o princípio ciência modesta e técnicas dialogais, com rompimento de assimetrias de relações. Inicialmente, fizemos uma revisão dos momentos anteriores. Em seguida, os participantes presentes foram divididos em quatro

grupos, que foram por livre e espontânea vontade coordenados por alunos/as. Primeiro cada grupo leu e debateu um texto⁷ diferente que foi previamente escolhido, com base em sugestão de temas que necessitavam ser aprofundados, surgidos nos momentos anteriores. Ao retornarem à roda coletiva, no grande grupo, os alunos coordenadores fizeram a relatoria. Depois os participantes voltaram aos pequenos grupos, agora de posse das sugestões de ações que surgiram ao longo dos momentos anteriores, para que pudessem ser lidas, refletidas planejadas e acrescentadas. Ao retornarem mais uma vez à roda coletiva os alunos/as coordenadores fizeram mais uma relatoria. Organizou-se, assim, um plano de ações de luta (na sugestão de Freire, 1986) para a etapa final, com a elaboração de um pré-programa de educação, que para nós está contemplado como uma das ações. Neste momento não foi feita gravação. A sistematização da roda coletiva foi feita por participantes do segmento das educadoras e as sistematizações dos grupos foram entregues por escrito pelos alunos/as coordenadores.

E) Momentos extras. Durante os momentos nas rodas de conversas, sugestões e ideias foram surgindo e, em respeito ao princípio de ritmo e equilíbrio de ação-reflexão que Borba (1986) aponta, algumas ações extras foram realizadas. Do momento da apresentação da proposta da pesquisa, sugere-se a criação de uma comissão composta por direção, representantes do CPM, aluno e presidente do conselho escolar, para indagar a coordenadoria a respeito das intenções sobre nossa escola. Do Momento 1 na roda com os alunos/as, uma carta com argumentos sobre a necessidade da reforma da quadra foi escrita coletivamente e levada em mãos à coordenadora de educação da 3ª CRE. Tivemos também um momento extra por ocasião da necessidade da direção em esclarecer e ouvir os familiares sobre as novas regras sobre o uso do transporte, que foram comunicadas pela prefeitura após o período de matrículas, no período de férias da diretora, para o qual comunidade rapidamente se fez presente para o diálogo. No Momento 2, durante a roda com os pais, surge a proposta de um momento estudos das

⁷ Textos do livro *Por uma Educação Básica do Campo e da FETAG*

leis e procura de deputados que possam apoiar nossa luta. Foi marcada uma reunião com a Comissão Estadual de Educação para esclarecimentos e orientação, e, na sequência, ocorreu a reunião para debate das leis do transporte e do turno integral. Por sugestão dos participantes, foi realizada uma entrevista coletiva com duas ex-diretoras, a fim de entender como a escola, em tempos atrás, se organizava. Receosa de tomar o tempo das pessoas, tive medo de envolvê-las no trabalho de transcrição e sistematização, que era a parte mais trabalhosa e demorada da pesquisa e, por causa disso, esvaziar a participação nos debates coletivos. Portanto, os diálogos cuja entrada era: “o que tu achou de ontem?”, “o tu que achou mais importante?”, vieram por comentários no dia seguinte. As mensagens pelo aplicativo Whatsapp após os encontros foram um valioso recurso de conversação informal, para trazer as palavras dos participantes ao trabalho de codificar e encontrar as temáticas significativas.

Nos primeiros encontros com os familiares, eles sentiam medo de “falar bobagem” ao se pronunciar. Sabedora do significado da posição de que eu ocupava como diretora, posição que historicamente é associada a poder e hierarquia, me mantive receosa em tecer muitos comentários nas rodas de conversas com eles e inibir suas manifestações. Inicialmente restringi minha participação a fazer as problematizações iniciais, responder as perguntas que eram dirigidas a mim, organizar novas problematizações. Quando o silêncio pairasse no ambiente, interrompendo o dinamismo do bate-papo, deixava a diálogo fluir com os questionamentos feitos por outros participantes. Cautelosa, segui os conselhos de Freire, ainda que soubesse que eu também era uma participante.

O que não teria sentido é que eu “enchesse” o silêncio do grupo de camponeses com minha palavra, reforçando assim a ideologia que já haviam explicitado, O que eu teria de fazer era partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, problematizando-os, trazê-los ao diálogo de novo. Não teria sentido, por outro lado, após ter ouvido o que disse o camponês, desculpando-se porque haviam falado quando eu é que poderia fazê-la, porque sabia, se eu lhes tivesse feito uma preleção, com ares doutorais [...]

No decorrer do tempo, da própria roda e da pesquisa, nossa relação foi se tornando mais amigável e confiante. E “quanto mais essa confiança é

desenvolvida, mais os sujeitos dialógicos se tornam eles e se sentem companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 1970, p. 7, tradução nossa). Entendo que nesta situação estamos praticando o último o princípio apontado, por Borba (1986), o da ciência modesta e técnicas dialogais, que se refere a romper com as assimetrias nas relações e incorporar indivíduos ativos na pesquisa, e fazer ciência ouvindo os diferentes discursos.

6.3 ANALISANDO O TRAJETO COLETIVO

O processo de análise da nossa pesquisa começou desde o primeiro momento, pois para fazer as codificações das temáticas geradoras era necessário transcrever, ler e sistematizar todas as informações. Gomes (2007) afirma que se tratando de análises e interpretações em pesquisa qualitativa, não há fronteiras nítidas entre o período de coleta das informações, início das análises e a interpretações, e que elas acontecem durante todo o processo.

Sendo a pesquisa realizada dentro do enfoque qualitativo, o método de análise também o será. A análise temática será o método usado para interpretar as informações. Ainda que pouco conhecido, Braun e Clarke (2006) defendem que é um método qualitativo bastante flexível, pois pode ser aplicado por uma variedade de epistemologias e questões de pesquisa. Para Bardin (1977), a análise temática acontece quando o foco da análise de conteúdo é o significado. Gomes (2007) diz que o tema é uma unidade maior que a palavra ou a frase, e que o foco da análise temática é tirar conclusão dele.

Preocupadas em facilitar a vida de estudantes iniciantes, Braun e Clarke (2006) explicam que a análise temática não está ligada a um quadro teórico preexistente e que, portanto, pode servir tanto para refletir como para desvendar a realidade. Porém, é importante que eles correspondam ao que o pesquisador quer saber. Um tema pode ser determinado pelo número de ocorrências ou pelo julgamento do pesquisador, por captar algo importante para a investigação. Em nosso caso, este julgamento será feito com base nos

diálogos com os demais participantes e nas relatorias feitas após as rodas de conversa. As autoras classificam as análises temáticas em: a) Análise Temática Indutiva, com temas ligados aos próprios dados, e b) Análise Temática Teórica, com temas ligados à teoria predeterminada. Sobre os temas a serem encontrados, as autoras classificam: a) Temas semânticos, quando os significados são explícitos, exatamente como foi dito, e b) Temas latentes, quando identificam ou examinam as ideias e suposições; neste caso faz-se um trabalho interpretativo.

Por se tratar de uma pesquisa participante, nossa análise é indutiva pois trará para reflexão, na sistematização final, os temas surgidos nas rodas de conversas e nos diálogos. A escolha dos temas foi feita na forma latente, pois a variedade de expressões utilizadas pelos participantes, devido às suas diferenças de idade e vivências, fez com que o uso da palavra nem sempre fosse padronizado e, por vezes, até ocultada com “como ele disse”.

Para ajudar a entender o processo, trago o quadro com as seis fases da análise temática identificado pelas autoras Braun e Clarke (2006). Elas salientam, porém, que não são regras, e que neste processo podemos nos mover para frente e para trás, conforme necessário.

Tabela 2 – Fases da Análise Temática

Estágio	Descrição do processo
1. Familiarizando-se com seus dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial
4. Revisando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (Nível 2), gerando um "mapa" temático da análise
5. Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema
6. Produzindo o relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: BRAUN e CLARKE, 2006, p. 14.

7 SISTEMATIZAÇÃO

Neste capítulo, trago a sistematização dos temas encontrados e debatidos nas rodas de conversas, que nos levarão a compreender como a Educação Básica do e no Campo está sendo na EEEF do Girassol. As temáticas, fruto do desvelamento coletivo de nosso contexto, comporão subcapítulos que, por vezes, foram subdivididos a fim de podermos melhor compreender e analisar cada um. “A sistematização de experiências pode ser um importante fator de aglutinação e coerência para a construção de um pensamento compartilhado.” (HOLLIDAY, 2021, p. 242). As ideias foram organizadas a partir de falas e diálogos que encontraram concordância entre si, e conseguiram comunicar uma ideia, uma sugestão ou um sonho coletivo.

7.1 A NOSSA EDUCAÇÃO BÁSICA DO E NO CAMPO

Embora tenha sido convidada a ser diretora de uma escola do campo, da qual muito ouvi por aí sobre suas práticas de campo, confirmadas nas reuniões com as educadoras e também pelas leituras dos documentos oficiais internos, por se tratar de pesquisa sobre a luta pelo direito à Educação Básica do e no Campo, considerei conveniente, nos grupos dos familiares dos/as alunos/as, iniciar as rodas de conversa com a problematização: “O que é a Educação do e no Campo?”

Tal questionamento decorre do fato de que “Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta” (FERNANDES, CERIOLI e CALDARD, 2011, p 23)⁸. Pois bem, nossa educação básica do campo foi assim definida:

[...] é para as crianças que vivem mais no campo, nos interior, a gente faz mais na rua e aprende bastante a como plantar, ficar perto da natureza [e] aí pode ensinar as novas gerações aprender a plantar [...]

⁸ Texto Preparatório da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo.

eles não só aprende o que os colégio normal ensinam, mas ensinam o valor do campo, a plantar, eu acho muito importante (roda, momento 2)

Isso que é o diferencial. Eu acho muito importante que mantém a tradição das famílias, né, no campo das plantações, do cuidado dos animais, e vejo assim que a escola traz muito isso, de como um aluno faz pra plantar uma verdura, cuidar de um pátio, vem o pessoal da EMATER explicar, tem as estufas tudo, eu acho muito importante, que tem aluno que tão no campo, mas não tem assim aquele interesse, acaba tendo isso em casa e lá na escola mais essa força ainda (entrevista, momento 2)

Percebemos que sua abordagem e seu diferencial são a esperança das famílias que seus filhos/as permaneçam na terra e produzindo. Famílias essas que ainda possuem a terra, mas não têm o trabalho do campo como renda principal, por falta de um projeto popular de desenvolvimento do campo que, de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldard (2011), contemple a agricultura familiar de subsistência ou voltada para os mercados locais.

Eu sempre digo pro meu filho, ele pode participar na horta ali o ano todo, um dia do ano todo que ele participou, que tirou de aprendizado, já é uma coisa pra vida, e tem coisas que marcam... Que nem eu, tem coisas que eu tenho, se não firmar daqui mais uns anos, não tem mais ninguém, acabou. Já não existe mais gente pra trabalhar no campo aí, e aí se não vem da gente tentando levar as crianças pra ficar aí, daqui uns anos não tem mais ninguém (entrevista pai, momento 2)

Para nós, a terminologia agronegócio surge como sinônimo de campo:

[...] trata de assuntos do campo, não só os assuntos normais, os assuntos que a gente vê nas outras escolas, mas também assuntos que são importantes para o campo, pra o agronegócio, pra agroindústria [...]

Mas assim, a cultura do agro aqui na escola, ela já vem de gerações e gerações e gerações, desde o início da escola vocês já ensinam o agro, é uma diferença que outras escolas não fazem [...]

[...] pra mim isso é educação do campo e pra mim ela é muito importante, porque sem o agro tipo, como a gente vai sobreviver, o agro é muito importante pra vida e se não continuarmos a cultivar esse interesse, por plantar, cultivar, por ter animais e coisas assim vai ser mais difícil manter isso, porque com avanço da tecnologia, as pessoas têm se afastado disso, têm se interessado por coisas mais tecnológicas, que é mais diferente do que o próprio agro [...]

[...] nas outras escolas eles não ensinam o que se ensina aqui, a cultivar, contato com a natureza [...] não só aprende o que se aprende aqui dentro, a gente aprende lá fora as coisas, cultivar coisas, na verdade não é normal a gente achar uma escola que ensina do agro né, geralmente o agro vem de família 'ah meu vô plantava', ele ensinou pro meu pai, meu pai me ensinou, e eu geralmente vou ensinar para meus filhos e tal (diálogo roda de conversa, momento 2)

O uso da expressão agro em diversas circunstâncias revela a fragilidade de nossa concepção e de conhecimento da origem e dos propósitos da educação do e no campo, que defende a agricultura familiar e a agroecologia, e se contrapõe ao agronegócio. A propagação do termo se dá pela insistência ideológica, que segundo Munarin (2018), atribui sucesso ao agronegócio. Para entender essa diferença, Guhur e Toná (2012) explicam que agroecologia é uma forma de manejo do solo que cuida e produz na terra, de forma ecológica, sustentável e com respeito ambiental, cuja produção de alimentos está a serviço da preservação da vida. Esta se contrapõe ao agronegócio e à revolução verde, que utilizam uma forma de manejo que se desenvolve com tecnologias que bloqueiam e impedem os processos naturais.

Em relação às expectativas do que estamos fazendo, encontramos dois pontos de vista diferentes em nosso coletivo: uns/umas se acomodam julgando que o que estamos fazendo é suficiente e são acolhidos pela compreensão sobre as limitações do tempo pedagógico, já outros sonham e sugerem mais atividades na horta, visitas a propriedades, envolvimento nos afazeres do dia a dia da escola e novas abordagens, como sobre empreender na terra.

O primeiro grupo diz nas avaliações e reuniões que tudo está bom. Quando apresentamos as propostas “de ir mais pra rua”, argumentam que “os alunos têm que aprender a ler, é isso que a SEDUC-RS exige e avalia”, que “projetos de horta são mais favoráveis depois de setembro” ou que “os alunos não dominam os cálculos básicos, enquanto isso não for corrigido, nem pensar em fazer outra coisa” (diálogos educadoras, momento 3).

Freire (2022) explica que este acomodar é de quem está perdidamente desesperançado, submetido à asfixia da necessidade, de tal forma que torna inviável a liberdade e a luta por ela, o que nos torna um oprimido sem horizonte. Compreendemos e:

[...] diante dessas falas, reflito como diretora, que elas precisam dar conta das habilidades da BNCC e também da educação do campo, vamos fazendo o possível, tentando otimizar as transversalidades com a educação do campo, quem sabe na próxima reunião a pauta pode ser assuntos teóricos e culturais da educação do campo (diário de campo, fevereiro 2024)

A compreensão é expressa também por outros segmentos:

[...] não é os professores começar o incentivo, cortar uma aula de matemática, vamos supor, pra fazer uma aula de dança, isso não pode, aí vai ter outra denúncia dizendo que a gente está tirando períodos ilegais, aí tem que fechar a escola mesmo

[...] também se vocês não têm uma oportunidade, não têm muito o que fazer, vão fazer o quê com as crianças, não tem, mas elas já mostram como plantar [...]

[...] sim, acho que a única coisa que dá de fazer é o que já vem fazendo, vamos supor, levar eles pra horta de vez em quando, porque também você deixar de dar aula pra ir lá pro meio da roça, também não vai dar certo. (diálogo, momento 2)

Ainda que possamos compreender, devemos nos perguntar diariamente: “O que importa é apenas que o aluno tem que aprender a ler, aprender a escrever e aprender a contar?” (ARROYO, 2011, p. 74)

Nossos sonhos também devem importar. Então sugerimos outros conteúdos que acreditamos possíveis, por isso precisamos, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), estar abertos a novas propostas que pensem nos projetos que a realidade nos apresenta, tais como:

a) Aprofundar o que se aprende em horta:

[...] talvez pensar um modo de ensinamento do processo de comercialização de alguma coisa, que possam entender que valha a pena, e que vendendo isso, ganha X de reais em dinheiro, vincular a uma coisa financeira, elabora alguma coisa financeira, porque hoje todo mundo é por dinheiro, é com dinheiro que a gente vive, e então as vezes é show de bola plantar, colher ver as coisa crescer, mas isso as vezes requer dinheiro, no interior o custo de vida é muito alto em proporção a antigamente que nossos pais trabalhavam pra comer, hoje em dia entra a modernidade é muito custo ajudando a pensar como funciona uma empresa, a calcular as coisa, quanto tem de gasto e de lucro, a ver como as coisas funcionam (diálogo roda de conversa, momento 3)

[...] o que eu vejo hoje para essas crianças assim, permanecer no campo, era incentivar, eu tento incentivar o meu não sei se vai dar certo, mas é eles estudar para ser tipo um agrônomo, um veterinário, para eles ter a propriedade, prestam serviço, e invistam na propriedade para aumentar, tipo eles ficar ali, aqui com áreas pequenas sobreviver só, dali é, é muito difícil, é área pequenas (diálogo roda de conversa, momento 3)

b) Momentos culturais e de integração:

[...] querem ter a festa junina, é uma coisa legal, que eles estão vendo que escola é um lugar onde tem cultura [...] e existe esse anseio, essa vontade de as crianças viverem esta escola né

[...] queremos ver nossos filhos se apresentar

[...] ééé, antigamente tinha aula de música, várias coisas assim mais legais, e hoje em dia foi morrendo as coisas mais legais, foi morrendo, morrendo e agora nada (tom de voz foi baixando, com recordação)

[...] arte e música, isso faz parte... tem que ter um incentivo e esse incentivo tem que começar do governo (diálogos roda de conversa, momento 2)

b) Organização, participação da comunidade e direitos: nos preocupa o fato não haver mais mobilização e pessoas engajada na comunidade.

[...] daqui uns anos eu vejo assim, não vai mais ter quem abrace [...] ninguém mais quer ser voluntário, na igreja, no TIME [citado o nome do time de futebol da comunidade] [...] vai morrer na nossa geração [...] talvez seja importante pra eles essa coisa de organização de coletivos, de se encontrar, trocar ideias [...] é que eles não têm com quem conversar, porque eles não saem (é o mundinho aqui) é eles vão nos lugares (diálogos roda de conversa, momento 3)

Estes relatos se confirmam na preocupação apresentada pela diretora:

[...] que neste ano de 2024, a maior parte dos líderes de turma são os alunos/as da zona urbana, ao questionar os alunos/as da zona rural eles/elas alegam ter vergonha, mas afinal eles não são vistos como lideranças pelos/as colegas (diário de campo, março 2024)

Ainda assim, acreditamos que:

[...] as matérias também ensinam a gente a manter a mente aberta, pra saber tipo que a gente não precisa se conformar com tudo que acontece, a gente pode tentar mudar as coisas, que nem a gente está tentando fazer agora (roda de conversa, momento 3)

Opinião que é respaldada na sequência:

[...] matérias ajudam a gente a ter conhecimento, saber como fala como é, é, é, a conviver a falar com o ser humano, praticar... a ter convivência na sociedade... a socializar, porque se tu não socializar com uma pessoa, tu vai ser só no teu mundo ali, tu vai ser uma pessoa que não sabe falar com a pessoa, e isso é muito importante, vamos dizer, num emprego tu precisa falar, tu não pode ficar ali, tu vai ficar muda, tu precisa saber falar, precisa saber se expressar... porque se tu fazer só no caderno, escrever, escrever e não saber falar com a pessoa, não saber mostrar o que tu sabe fazer, tu nunca vai conseguir nada, porque não só no estudo no caderno, é na prática, num trabalho tu precisa da prática, tu precisa se expressar e falar (roda de conversa, momento 3).

Reconhecemos que para falar, para reivindicar, precisamos:

[...] aprender as leis [...] falar sobre as leis, os direitos os deveres, nós temos que aprender as leis que atuam hoje” [...] em alguma aula que tiver alguma coisa a ver, pesquisar os direitos da escola do campo, numa aula que a professora liberar a gente pode pesquisar e depois conversar sobre (diálogos roda de conversa, momento 3)

Esses três grupos de propostas dialogam com algumas das concepções e princípios pedagógicos da educação do campo apresentados por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), que defendem um currículo que contemple a relação do trabalho na terra, o vínculo entre a educação e a cultura, e compromisso com a intervenção social.

Para nós “[...] a educação do campo é isso, fazer eles se apropriar da onde eles estão, e a partir dali eles podem criar atividades que eles possam, que pode trazer prazer a eles no espaço que eles estão”. Também temos que ter o compromisso de:

[...] ensinar a eles que não é que porque tu é do interior, que tu não tem que entender de nada; bem pelo contrário, agora tem várias tecnologias, eles também falam muito e aí de se apropriar das leis, pra ter argumento para que possam usar e justificar da escola estar aberta, da escola estar lá e ter mais recurso

A gente mudou essa história que a escola é de campo, daí se faz qualquer coisa; não, eles têm toda uma organização, não é qualquer coisa, tudo tem um objetivo, é eu acho que a gente resgatou isso (entrevista com uma professora, momento 2).

Estamos mais uma vez em acordo a outro princípio da educação do campo descrito por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), a respeito do papel da escola e compromisso com a cultura do povo do campo, que implica o resgate, a conservação e a recriação, na qual pela memória histórica a pessoa percebe-se como parte do processo, de enraizar no passado e projetar o futuro, estimulando a produção cultural, as representações e a arte, afirmando-se uma educação para autonomia.

O quadro a seguir traz algumas sugestões de nossos/as alunos/as para alguns componentes, as quais conversam com os princípios descritos acima, e entendemos ser bastante pertinentes na luta pela educação do e no campo. Segundo Freire (2022a), superar a descrença no educando em fazer, trabalhar e discutir, é fundamento da democracia e a educação democrática. Suas

sugestões nos desafiam a outro princípio da educação do campo, apresentado por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), o da gestão democrática, que propõe aumentar a participação dos/as alunos/as, nos processos de decisão da escola.

Tabela 3 – Sugestão dos alunos/as para os componentes

COMPONENTE	SUGESTÃO
Português	“Ler o livro das leis e interpretar”/ “interpretar dar opinião quando tem razão”/ “fazer pesquisa no google, ou em livros, quanto mais língua portuguesa tiver mais vamos entender melhor as coisas”
Matemática	“se tu não estudar matemática tu pode ser logrado”/ “aprender os diâmetros , saber as distâncias de quem tem direito ao ônibus”
História	“tu pode aprender do passado, o futuro não, mas tu pode criar o futuro”
Geografia	“a gente estuda as coisas do mundo, pra saber o mundo, a mesma coisa que a gente está fazendo aqui”/ “sora falou que geografia tem a ver com o mundo e com mudar o mundo”
Educação física	a gente tem que dar mais valor para a natureza
Ciências	“fazer trabalho e apresentar na feira de ciências com a educação do campo”
Interdisciplinar	“a gincana tendo haver com a educação do campo”

Fonte: elaboração própria

Entendemos que “a gente não vive sem os estudos né, a gente precisa dessas matérias pra gente conseguir viver”, e “é importante a gente ficar inteligente, a gente estudar bastante”. Reforçamos a reivindicação dos familiares e alunos/as durante as rodas de conversa:

[...] nós somos uma escola do campo e tem mês que a gente nem vai na horta assim na aula [...] ela é uma escola do campo, não uma escola da cidade; a escola da cidade cuida mais de dentro, a escola do campo tem que cuidar fora, plantar coisas, a gente dá bola pra natureza [...] mesmo que tem que fazer relatório depois, mas dando fora da sala a aula de ciências, planta alguma coisa, ter mais atividades fora da sala que nem ela falou e ter mais dias de horta de tarde. (diálogo roda de conversa, momento 3)

Precisamos sim encontrar um jeito, afinal a luta pela educação do campo implica em resistir às padronizações e afirmar as práticas educativas à luz das leis que nos amparam, como na LDB, no art. 28:

[...] a oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural

Passamos então a questionar:

[...] até que ponto essas coisas que nos preocupam da BNCC, do referencial, das provas, das avaliações, dos índices, até que ponto isso é importante para as crianças e pra essa comunidade? Então eu sempre tento compensar [...] eu me sinto tranquila em relação a estar contemplando dentro dessas os assuntos, eu fico angustiada porque tem muito conteúdo, e outros que vão ficando pra trás, então realmente é um excesso, não é que eu estou desviando o tempo, pra fazer coisa do campo [...] se a gente é escola do campo, não está desviando [...] parece que pra gente dar conta de tudo de uma forma bem produtiva, significativa, realmente eficiente, a gente teria que ter o turno integral.

Eu vou pra rua porque eu sei que é importante, faz parte da nossa metodologia, as crianças gostam, mas eu sempre tenho a impressão que aquilo está tirando tempo das outras coisas, que as outras escolas dão conta bem melhor e que interfere nos índices que a gente está sendo avaliado. Também sempre fico preocupada porque eu não domino as coisas lá da horta (diálogo educadoras, momento 3)

Sentimos necessidade de aprender com as lutas do campo, conforme orientou Arroyo:

A terra é mais do que terra. A produção é mais que produção. Por quê? Porque ela produz gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso não separam produção de educação, não separam produção de escola. (ARROYO, 2011, p. 76)

Nossa Educação do e no Campo vive conflitos diários entre os desejos da comunidade e as exigências padronizadas do governo, que forçam a verticalização de conteúdos:

[...] nossas aulas, ainda, se tornam muito centradas nas professoras, no seu planejamento devido às exigências das avaliações externas de alinhamento às habilidades mínimas, enquanto a parte campo acontece se sobra tempo, apesar de termos projeto (diário de campo, março de 2024)

Sentimos também a necessidade de formação para a educação do campo: “Temos que recuperar o humanismo pedagógico que foi enterrado por uma tecnologia imperativa, que foi enterrado pela burocratização das escolas, que foi enterrado nas políticas públicas educativas.” (ARROYO, 2011, p. 75)

7.2 A ESCOLA ESTÁ DIMINUINDO

Logo nos primeiros dias, por meio dos diálogos e reuniões com educadoras, as colegas apontavam como problemas da escola a questão da rotatividade e a redução gradativa dos alunos/as, devido à necessidade das famílias de turno integral, que nossa escola não oferece atualmente, bem como pelo itinerário do ônibus, que não atende algumas famílias, ou pelo tempo de espera, que se torna cansativo. Todas as questões administrativas que eu acreditava poderem ser resolvidas com algumas conversas, um bom projeto, bom planejamento e bons argumentos, infelizmente não puderam.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) dizem que há uma tendência de marginalização das escolas do meio rural, e que elas têm problemas de falta de infraestrutura alienada dos interesses dos camponeses, estimuladora do abandono do campo, trabalhando pela sua própria destruição.

Na primeira roda de conversa, ao serem questionados/as sobre “quais são os problemas de nossa escola?”, os motivos mais citados foram as condições de trabalho e funcionamento, falta de turno integral, falta de transporte, o abandono do campo e a precária condição da quadra esportiva. E como consequência comum desses problemas, havia o fato de que muitas famílias deixavam de matricular seus filhos/as na escola pela falta desses recursos ou porque a forma ofertada não contempla suas necessidades. Apontamos então que:

[...] um problema é a baixa quantidade de alunos, poderia ter bem mais crianças aqui” “escola [...] ela não é muito grande” “Antigamente era mais gente, as turmas maiores, tinha bem mais gente” e “então ... precisava mais alunos, achar uma maneira, de trazer mais

Relatam os pais que conhecem muita gente que não bota seus filhos na EEEF do Girassol por não ter turno integral. Então, optam em matricular na cidade pela necessidade do turno integral. E outros não matriculam os filhos em nossa escola porque o ônibus escolar não passa perto de suas casas: “é que lá passa um ônibus, mas que leva pra cidade”.

Essas duas explicações se confirmaram em enquete realizada pela escola, que foi respondida por 12 moradores da zona rural do entorno da EEEF Girassol. As respostas apontam que, para matricularem seus filhos/as em nossa escola, eles/elas precisam ou que o ônibus passe em sua localidade ou que a escola ofereça turno integral. Vale ressaltar que, na nossa escola, 12 alunos/as representam uma proporção de aumento de 20% de pequenos cidadãos/cidadãs do campo.

Outra questão relacionada à redução de alunos/as na escola é o fato de que o número de moradores na zona rural está se reduzindo, assim como a natalidade, como esclarecem os cálculos feitos pelos familiares:

[...] tu vê, na minha casa eram três irmãos/as, dois foram embora, só eu fiquei e tenho um filho morando comigo, na tua eram quatro filhos/as, só sobrou tu que tem um filho, então de sete que estudavam na escola agora só 2 estudam, um meu e um teu". (diálogo em reunião do CPM)

Esta reflexão se complementa com a fala a seguir:

[...] a escola ia parar uma época, que ia fechar, meu Deus aquele pessoal assim que sente, sentido e triste, é só que a comunidade todo mundo fala e sente e fica feliz que a escola está insistindo, e vocês professoras ficam tentando porque não é fácil, porque... poucos alunos daqui, a comunidade ficando fraca e a gente tem muito medo da escola não conseguir se manter... porque daí o governo vai que acha que não é mais viável e aí é uma coisa que, tipo de alunos aumentar o número não depende da gente, é pessoas, não é simplesmente tu assinar ou tu doar um valor, vou lá ajudar trabalhar, não, é ser humano que tem que vir que tem que nascer (entrevista com familiar, momento 2)

Também devemos considerar como possível causa da redução de alunos/as a falta de identidade com o campo, por serem moradores que vieram da cidade para trabalhar como assalariados na comunidade:

[...] tem gente aqui de perto que vai pra cidade, eles não gostam de vir pra cá, sora, porque aqui é uma escola de campo, eles não gostam de estudar no campo, gostam de estudar na cidade (roda de conversa, momento 2)

E há um grupo que pensa como o amigo de outro aluno:

[...] meu amigo, ele ouviu alguém falar que ela (a escola) não tinha muito recurso, e era muito fraca, tipo não ensinava bem, dava ‘migué’⁹ e levava pra horta pra não ensinar; eles interpretavam desse jeito, e aí acabava os pais interpretavam junto e não queriam deixar vir pra cá (roda de conversa, momento 2)

Convivemos com um “fantasma do fechamento da escola” que ronda nosso cotidiano, um medo constante que nos imobiliza e faz reféns em diversas circunstâncias. Medo de nos indispor com a prefeitura e perder os serviços providos por ela, como o ônibus escolar e a concessão do funcionário que atua na escola no cuidado da horta. Portanto, afim de manter o funcionário municipal na horta, não nos indispomos com o itinerário do ônibus, que também é responsabilidade da prefeitura. Por medo de perder alunos/as em decorrência de transferência, não nos envolvemos com o sindicato nem com greves, e vamos perdendo nossa dignidade de trabalho. Como o itinerário do ônibus não muda, para compensar o baixo número de alunos/as, a prefeitura permite o transporte de alguns moradores/as da cidade para que estudem em nossa escola, estudantes estes que não se classificam como população do campo, conforme prevê as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Além disso, no decorrer do ano, aproveitam para transferirem para nossa “escolinha” alunos/as considerados/as “problemas” em outras escolas, alunos com excesso de faltas ou com baixas notas, que possam comprometer os índices das avaliações externas das escolas de origem. Com medo de perder alunos/as, a escola tem dificuldade de tomar certas atitudes em relação à participação dos familiares e aluno/as, por vezes somos chantageadas com “então vou ter que tirar meu filho/a daqui”.

Infelizmente, esse fantasma é real e tem apoio do estado. No início de 2019, além da escola ter sido reduzida a apenas um turno, houve uma determinação de governo e o sistema de inscrição de alunos não ofertou matrículas para o primeiro ano do ensino fundamental, fato que acarretaria o fechamento gradativo da escola. Essa determinação foi revertida com a mobilização da comunidade. No início de 2024, novas regras seriam aplicadas para o transporte escolar e os alunos/as que vinham da cidade teriam que ser

⁹ Expressão popular e/ou gíria que significa enganar alguém ou inventar desculpas para levar vantagem.

transferidos para as escolas municipais. E assim, ano a ano, o número médio de alunos/as tem se reduzido. A redução da escola a um turno de funcionamento, além ser uma política de redução de custos com a educação (pois reduz horas de direção, supervisão, serviços como limpeza e merenda, e a dispensa dos cargos de secretária e orientação), hoje serve de argumento da Coordenadoria para a não implementação de turno integral. Não coincidentemente, a aprovação das diretrizes da educação do Campo no Estado do Rio Grande do Sul foi em abril do ano de 2018, e o fechamento do turno ocorreu no início de 2019, um pouco antes do início da vigência das novas diretrizes.

7.2.1 Condições de trabalho das educadoras

O tema que trataremos agora foi bastante abordado durante o capítulo um, e perde sua ênfase na medida em que, logo no começo da pesquisa de campo, uma das primeiras ações oriunda das nossas reflexões foi a formação de uma comissão composta por duas mães representantes do CPM, uma educadora e um aluno representando o conselho escolar, mais a direção, para uma reunião com CRE, na qual o objetivo era conversar com a coordenadora e apresentar um documento de esclarecimento sobre as intenções com nossa escola e as perspectivas de futuro dela. Este documento com argumentos coletivos, e que ficou a cargo da direção escrevê-lo, buscou amparo em leis que justificassem nossos argumentos. Foram abordados três problemas que a escola enfrentava e que diziam respeito às responsabilidades do Estado, entre eles o retorno do turno integral, o aumento de recursos humanos, e agilidade no processo de reforma da quadra.

Das reivindicações, fomos atendidos parcialmente com a designação de uma supervisora, que assumiu o cargo em fevereiro de 2024, e a designação de uma orientadora, que custamos encontrar, mas assumiu a vaga em julho de 2024.

[...] Que diabos de critério é esse que me fez penar dois anos numa trabalhadeira exaustiva e agora me concedem o dobro de carga horária? Não disse, mas pensei: 'nem precisa tanta gente

assim, nem temos salas nem computadores para todas (Diário de campo, janeiro 2024)

Foram dois anos “faltando profissionais pra fazer o trabalho burocrático, pra sentar a cabeça e pensar”. Entendemos que a falta de pessoas é decorrente da:

[...] falta de importância que eu vejo, a maioria das escolas tem uma orientadora, tem psicopedagoga, um monte de profissionais, e aqui a gente não tem isso, esse apoio, e isso acaba sobrecarregando as profissionais que a gente tem, e isso é sim uma falta de importância que o governo que os órgãos superiores dão pra nossa escola. (roda de conversa, momento 2)

Sofríamos, segundo Freire (2001), “um déficit” no funcionamento que tinha como consequência não atender adequadamente os interesses e direitos da comunidade. Esta ampliação de horas de apoio trazia esperança na redução do trabalho de todas, que se desdobravam para dar conta de tudo, conflitos, planilhas, habilidade e competência da BNCC, projetos e planos de aula que promovam “adaptações necessárias e sua adequação às peculiaridades da vida rural”. Essa foi uma conquista importante, pois não havia como ampliar o número de alunos e ampliar o turno sobrecarregando, adoecendo e ferindo direitos trabalhistas daquelas que atuavam na escola.

Freire (2001) alerta que a autonomia da escola pública e popular deveria viabilizar com rapidez e eficiência a ação governamental, no entanto a autonomia das escolas tem significado a omissão do estado na gestão administrativa e a verticalização de modelos de pacotes educacionais, ao qual são submetidos os professores. Isso foi percebido nas conversas, nas quais foi referido que os professores são fiscalizados por uma:

[...] burocracia que nos desanima, é muita coisa pra botar no papel, muita coisa pra fazer. É engraçado que as leis e burocracias que nos favorecem não funcionam, não são cumpridas, agora aquelas que nos exigem, temos que cumprir com prazos e detalhes rigidamente cobrados (diálogos, momento 3).

7.2.2 Turno integral

Temos convicção que a falta do turno integral é um dos motivos da redução de aluno/as. Apontamos nas nossas metas e planejamento que:

[...] teria que ter mais alunos eu acho, trazer mais gente pra cá... mas a maioria já vai pra CIDADE [citado o nome da cidade] por causa disso né, por causa que é meio período; minha amiga disse que se fosse colégio integral ela botava o filho dela aqui”

[...] tem um amigo do meu pai que queria muito que o filho dele estudasse aqui, porque ele estudou aqui, ele se formou aqui, só que a escola não é mais o turno inteiro, e daí ele não pode deixar o filho dele, querem pôr os filhos aqui, mas dependem do turno integral (roda de conversa pais e mães, momento 2)

Saudamos o passado:

[...] antigamente era bom, tinha bastante criança, vinha gente de tudo que é canto, agora é só de manhã [...] de tarde a gente comia, brincava, estudava um pouquinho tinha mais horta, tinha, aula de música

Sonhamos com o retorno: “bah, um turno de tarde para essa criançada se entreter e fazer alguma coisa, aprender alguma coisa, teria muito mais crianças que ficariam na escola se tivesse turno integral”. E estamos “gostando muito daquelas atividades de ir e cuidar da horta à tarde”, “[...] uma tarde por mês que a direção se dispõe a fazer”.

É o governo que não quer o turno integral? Sim é o governo. Nos disseram na reunião com a CRE que hoje não é prioridade o turno integral no ensino fundamental, e foi o mesmo governo que reduziu o a escola a um turno só no mesmo ano que foi consolidada as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo (diálogo em reunião de CPM, momento extra).

A justificativa se embasa no artigo 10:

Art. 10. Escola de Tempo Integral deve contribuir para a promoção do pleno desenvolvimento humano no campo das ciências, das artes, da cultura, das tecnologias e mídias, do esporte e dos valores com o objetivo de garantir a formação integral do estudante a partir da ampliação da jornada escolar, no mínimo de 7 horas diárias. (Lei estadual no 14.461, de 16 de janeiro de 2014, Decreto estadual no 53.012, de 10 de maio de 2016, e Plano Nacional de Educação – PNE e Plano Estadual de Educação – PEE, Indicação CEEed no 43, de 04 de novembro de 2015).

§ 1o O currículo da escola de tempo e formação humana integral no campo exige a reorganização dos tempos, dos espaços e dos saberes a serem trabalhados no cotidiano escolar.

§ 2o Cabe a Mantenedora garantir a oferta de educação em tempo integral nas escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, independente do número de estudantes, por meio de:

I - consulta prévia a comunidade sobre o interesse e demanda na oferta da Educação em Tempo Integral, considerando-se as peculiaridades locais e interesse da comunidade, divulgação dos dados consultados; (RESOLUÇÃO No 342, DE 11 DE ABRIL DE 2018)

Sabendo das leis que nos amparam e do dever do estado, exercemos nossa autonomia administrativa e fomos exigir, conforme incentiva Freire (2001), que o estado cumpra seu dever de atender as camadas populares.

7.2.3 O transporte escolar

A gente sabe que a questão do transporte escolar é sempre uma luta né? [...] Muitas vezes se fala que vai acabar o transporte[...] que o certo seria que cada pessoa que vem da cidade devia pagar sua própria passagem [mas] aí não teria ninguém, acho que escola fecharia [e] é mais o meio de transporte que impede mais de vir criança [...] Com traslado para a cidade a gente perde muito, acho que o erro maior já vem da prefeitura, tipo, quantas crianças têm na nossa volta que vai pra [cidade] estudar, acho que se tem colégio aqui, acho que não podiam pagar transporte pra Bom Retiro, teriam que deixar aqui [...] porque não pode passar aqui no LOCAL 1 [citado o nome de uma localidade] uma topic¹⁰ [uma condução pra trazer as crianças]? Isso daria 10 crianças dali pra cá ligeirinho [...] [até uma] topic estava bom, porque não é muita criança, entendeu, qualquer cinco crianças que vir pra cá, tudo ajuda, né? Essa rota do LOCAL 1 [citado novamente o nome da mesma localidade] que eles fazem é muita criança da agricultura, imagina aquele ônibus amarelo corre lá no LOCAL 2 [citado o nome de outra localidade] e volta (diálogo entrevista familiares, momento 2)

Nós precisamos do transporte escolar pra ser aproveitada esta escola e penso que as pessoas têm que ter esse direito também, de poder escolher a escola [só que infelizmente] pra tudo quando a gente vai argumentar, quando a gente diz que precisa de transporte, começam calcular e falar de dinheiro (roda de conversa, momento 2)

As leis, de modo geral, para as escolas pequenas e para as escolas do campo, como o transporte escolar, todas são aplicadas visando a economia de recursos e não em atender as necessidades da comunidade.

Depois dessas rodas de conversas e entrevistas, que aconteceram entre novembro de 2023 e janeiro de 2024, nosso próximo passo seria uma reunião

¹⁰ Refere-se a um modelo de van, caminhonete ou perua usado para transporte coletivo de um pequeno número de passageiros.

específica para analisar as leis em relação à educação do campo. Porém foi necessário chamar antes uma reunião de urgência com a comunidade, em 8 de fevereiro de 2024, devido a uma decisão do município de mudanças na forma de atender o transporte escolar para o ano letivo de 2024.

Para melhor entendimento de como funciona nosso transporte vamos utilizar uma explicação dada pela diretora.

Como tem funcionado: O transporte é administrado pelo município, que paga passagens para e por alunos/as em uma linha, sendo linha o itinerário não se adapta aos moradores do campo, vem para a escola do Girassol aquelas crianças que moram onde passa o ônibus, e este mesmo ônibus tem levado para a cidade crianças aqui da comunidade que precisam do turno integral, que também leva os alunos/as do ensino médio. Quem mora onde o ônibus não passa, tem um outro ônibus que os leva para as escolas da cidade. O estado repassa aos municípios apenas os valores referentes aos alunos/as que moram na zona rural, e que morem mais longe que 2km da escola desde que a nossa escola seja a mais perto da residência daquela criança, conforme está na lei do PEATE. Isso significa que aqueles/las que vem da cidade não tem direito ao transporte, nem aqueles que moram a menos de 2km da escola, ou aqueles, que mesmo morando no interior a escola mais perto de sua casa seja outra. Entendo que para o município, mandar os aluno/as da cidade pra cá é uma forma de compensar a perda de alunos que temos, por o itinerário não contemplar outras estradas e localidades do interior. Quanto aos alunos que moram a menos de 2km da escola e pra quem eles também pagam passagem, mesmo o estado não repassando o valor, é outra forma de compensação, pois se o ônibus utilizado fosse aqueles amarelos, que vieram do governo federal para atender a zona rural, estes alunos seriam transportados no modo carona, como ocorre em outras cidades: “um ônibus não vai passar por uma criança e deixar ela pra trás comendo poeira ou atolada em barro” como me disse a diretora de outra cidade. De fato, há leis mal interpretadas ou interpretadas com má-fé, das leituras que tenho feito, parece que há caminhos, mas quero me certificar e buscar assessoria para interpretação para não falar bobagem e exigir ilegalidades (reunião com a comunidade)

Analisamos as novas regras e para:

[...] surpresa e espanto, poucos de nossos alunos/as teriam direito. Conferimos a geolocalização dos alunos/as, calculamos quantos por turma teriam direito, quantos conseguiam vir a pé, por cima, em nossos cálculos sobrariam uns 10 alunos/as estudando aqui. Nossa escola tem 3 alunos que residem a mais de 2km, 8 que moram a menos de 2km e vêm a pé, uns 10 que não têm como virem a pé, pois são menores de 10 anos e como residem a mais de 1km e menos de 2km da escola e seria inviável virem a pé, para os pais desses alunos a SMED estava orientando a transferência para a rede municipal, que usarão o mesmo transporte, a mesma passagem, com mesmo custo, para serem transportados/as para escolas na cidade. Os 18 da cidade devem então pedir transferência para escola que for mais perto de sua residência. (diário de campo fevereiro de 2024, informação que também foi repassada na reunião com a comunidade)

Certos de que “essa ação sinaliza que a omissão da prefeitura implica no fechamento da escola”, e como entendemos que:

[...] a escola é tradição na comunidade, se até aqui foi feito esse investimento por que mudar? [...] essa escola tem valores que precisam ser preservados [...] é o mínimo que eles podem fazer para a gente, já não tem mais nada no interior, se tirarem o transporte a escola fecha e aí que não sobra mais nada e todo mundo vai embora [...] eles não dizem que apoiam a agricultura, isso é um tipo de apoio, olhar para o setor primário passa pela educação [e por] respeitar as crianças do campo

Temos que fazer uma comissão para explicar ao prefeito que com esta atitude, está visível o abandono do campo [que] filho de agricultor não é despesa, é investimento [e que] fornecer o transporte é reconhecer esses alunos como cidadãos

É um absurdo a gente ter que pedir o que já é nosso [mas] com diplomacia sempre vencemos nossas dificuldades (diálogos na reunião de 08/02/2024)

Haja visto que transporte é fundamental para o acesso dos/as alunos/as à escola, e que o direito a ele vem embutido ao direito a educação do e no campo, a comissão foi formada. Selamos um compromisso, nas palavras de Freire (1998), fruto de uma adesão lúcida, motivada, naquela noite, por nossas reflexões, que nos instigaram à ação que será melhor detalhada em outro capítulo mais à frente.

7.2.4 Não dão bola pro interior

Outra causa identificada pelos familiares para a redução do número de alunos é que as famílias estão diminuindo, como explicamos acima, e as poucas que estão ficando não conseguem tirar sustento digno das atividades agrícolas. Chegamos à conclusão que um dos motivos da redução “é por causa êxodo rural né” [...] “são poucos, acho que esses poucos da escola do campo, esses poucos pequenos agricultores, a gente daqui a pouco a gente vai sumir” (roda de conversa, momento 2). Trazemos a fala a seguir como um retrato da realidade vivida por aqueles/las que insistem em permanecer.

Trabalho com serviços rurais para outra pessoa, e o jeito que as coisas estão, só os grande conseguem se manter, que tudo é caro e crédito, só pra maior mesmo. Nós pequenos agricultores, os pequeno mesmo, não conseguimos, eu me criei ajudando meu pai.

Pro pequeno agricultor, eu e ele, pra nós sobreviver de uma roça não tem como... não tem como... o meu pai criou nós tudo trabalhando na roça, mas hoje em dia é muito complicado né... tu tirar o sustento, e o que tu necessita mais... assim, o pequeno agricultor, eu estou falando, porque a gente não tem um excesso de terra pra plantar e progredir... então é complicado e é por isso que a gente acaba procurando outro meio [...] (entrevista mãe, momento 2)

Das causas do êxodo rural identificamos três motivos. O primeiro, que os grandes estão engolindo os pequenos:

[...] os pequenos produtores quase não se vê mais lá, são poucos assim agricultor familiar, ou tu é produtor... GRANDE ... ou tu mora apenas lá né, já saiu de casa, tem um sitiozinho, mas aquele pequeno com cinco, sete hectare produzindo são pouquíssimos que tem, o grande produtor acaba sufocando o pequeno produtor comprando sua terra, porque ele vende. (roda de conversa, momento 2)

O segundo motivo é a falta de investimento do governo:

[...] o próprio interior tá fraco, não tem muito o que prosperar. Também vejo que eles não tão nem aí com o interior, porque até aqui a gente fala, que tudo é muito ruim pra cá, o acesso, tipo a escola quer fazer alguma coisa, uma reunião, os pais da cidade pra eles vir com o carro, a estrada é muito ruim, tudo isso ajuda e envolve a política, é tudo [...], não contando o quanto o governo esmaga o pequeno... qual é vantagem que o pequeno tem? Nada. O grande ele vai lá ele tem direito a um PRONAF e ele tem direito a isso e aquilo (diálogo roda de conversa, momento 2)

E o terceiro motivo do êxodo são as famílias desesperançadas, que não querem isso para seus filhos/as:

[...] os pais dos alunos não querem que os filhos fiquem no interior [...] se o pai é grande, se o pai tem faturamento enorme, ok, mas se eu tenho um faturamento pequenininho, se ele tem que, no final do mês, optar pelo que ele vai comprar, ele não quer mais, ele quer que o filho vá embora (diálogo roda de conversa, momento 2)

A comunidade do Girassol continua forte ainda porque a gente tem uma escola aqui, eu vejo por este lado. [...] se as crianças vão desde cedo para a cidade, então o vínculo é cortado muito cedo, e isso vai descaracterizando a própria comunidade e tu vai perdendo, a comunidade vai perdendo (roda de conversa, momento 2)

Acreditamos na importância da escola para incentivar a permanência desses jovens no campo, evitar a saída e encorajar e qualificar, para que quem deseje permanecer, possa permanecer. Pois, às vezes, “o que leva o aluno pra cidade é a ilusão da facilidade de lá; a ilusão, porque tu chega lá e não é tão fácil assim”. Diante disso, se o aluno/a souber o que fazer na sua propriedade,

e como buscar seus direitos, ele/ela quem sabe não precise vender a terra que a família ainda dispõe, e tentar “plantar uma rocinha”.

Se “está todo mundo indo embora” é porque “aqui tá ficando mais fraco e poucos que estão se mantendo na agricultura”. Precisamos lutar por um plano de desenvolvimento agrário, para que os pequenos não venham a sucumbir diante das dificuldades e possam manter suas atividades, mesmo aqueles/las “que foram ficando cada um com um pedacinho de terra e trabalham em outros lugares, que não conseguem produzir para se sustentar, se quiser continuar no interior”.

A leitura de nossa realidade encontra eco na análise feita por Munarin et al. (2018), que mostra que nas últimas décadas o aumento da concentração fundiária provocou a redução dos trabalhadores do campo, e o agronegócio como modelo que explora a natureza e “expulsa cada vez mais gente do campo” (MUNARIN et al, 2023, p. 339). Guhur e Toná (2012) seguem explicando que o agronegócio, localizado no campo econômico capitalista, cria patenteamento dos organismos vivos e modelos padronizados de manejo do solo, tornando os sujeitos do campo em consumidores de insumos e técnicas, além de incentivarem a monocultura. Diante disso, os autores defendem que a luta pela educação do campo não pode vir desvinculada do direito à terra, ao trabalho e à justiça social. Sob esse aspecto, pouco avançamos em nossa escola, porém nosso processo é recente, ainda há possibilidades. E como diz Freire (2005), faremos história a partir dessa nova circunstância, e assim o futuro vai se dando.

7.3 E A QUADRA?

No Momento 1, a quadra esportiva só aparece como uma demanda que precisava de reforma. Antes da diretora antiga sair da escola, ela me contou sobre uma emenda impositiva que um vereador e ex-aluno tinha destinado à escola. Ele marcou inclusive uma reunião com a comunidade escolar antes do término do seu mandato. Logo na primeira reunião do ano letivo de 2022, com

os familiares e CPM, novas informações foram dadas sobre o andamento do processo de emenda legislativa municipal sobre a quadra, que passou a ser questionado insistentemente pelos alunos e famílias. Em todos os encontros eu ouvia: “E a quadra?”

O processo da quadra está sendo bastante moroso, encaminhamentos travam, informações não são repassadas. Durante o período eleitoral de 2022 não foi possível dar seguimento, tivemos que aguardar até 2023. Solicitamos informações, disseram que havia problemas com a escritura da escola, providenciamos. Vieram as águas de agosto, as enchentes de setembro e de novembro de 2023, que levaram vidas, casas, e afetaram severamente muitas escolas da nossa região do Vale do Taquari. Entendemos o fato de deixarmos de ser prioridade, e seguimos aguardando.

Ainda assim, a cada encontro ressurgia a pergunta: “e a quadra, como está?” Decidimos por marcar uma reunião com a SEDUC. Fomos eu, o vereador e a procuradora do município. Descobrimos que o emperramento se dava porque uma verba municipal não pode voltar para o estado, pois o fluxo convencional é no sentido união > estado > município. Era preciso aguardar um parecer que analisasse o uso desse recurso. Nesse meio tempo, trocou a responsável pelas obras na CRE, e neste ano de 2024, quando solicitamos algumas informações, nem sabiam mais do que se tratava. Já findava o segundo ano “e a quadra?”, e nada saía do papel. Iniciou 2024 e a prefeitura demorou a prestar suas contas. Quando as contas foram regularizadas, outra enchente avassaladora, pior que a de 2023, afetou o estado todo e muitas escolas. Portanto, deixamos novamente de ser prioridade. Na sequência veio o período de eleições municipais, e mais uma vez tudo parou.

A quadra surge como um tema da escola apenas nas rodas de conversas com os/as alunos/as. Surgiu de forma muito encabulada, em tom baixo e bem escondidinho, um guri abafando a voz entre os braços, respondeu ao questionamento: “quais os problemas que você percebe na educação no campo aqui em nossa escola?” ... “a quadra”. Ninguém ouviu ou deu importância, o tom baixinho era medo de estar brincando enquanto todos/as falavam de coisa séria. Depois de falarem sobre a escola, que está ficando

pequena, do problema do transporte e da importância de ter escola o dia inteiro, questionei: “mais algum problema?” Me responderam coletivamente que “NÃO”. Disse a eles que eu ouvi alguém dizendo bem baixinho que a quadra também era um problema, e perguntei “quem falou isso?”. Um silêncio ficou no ar como se tal fala tivesse afrontado o assunto sério da conversa. O guri se acusou e então eu lancei outro questionamento: “e o que a quadra tem a ver com a educação do campo?”

Nossos argumentos começam um pouco confusos:

[...] acho que tem a ver, não digo a quadra, mas a prática de esporte [...] uma tradição, a gente gosta de um futi né [...] sem a quadra a gente não conseguiria praticar esportes tão facilmente, e sem o campo a gente não conseguiria cultivar ou fazer essas coisas tão facilmente, eu acho que a vida saudável, uma vida melhor tem a ver com a natureza e tem a ver com os esportes, então isso se interliga de alguma forma [...] porque pra ser saudável, não depende só da natureza, depende também dos exercícios físicos [...] não tem como a gente ficar saudável só comendo verdura (diálogo roda de conversa, momento 2)

Para colaborar com essa argumentação recorreremos a Paulo Freire, que diz que: “A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. (FREIRE, 2005, p. 92)

Seguimos organizando nosso pensamento e identificamos a quadra como: a) parte da estrutura de uma escola (“eu nunca vi uma escola que não tem uma quadra”) que torna viável o recreio, as brincadeiras, mas também necessária para as aulas de educação física, que:

[...] é uma matéria da escola, que é exigida pelo governo, e é tão importante quanto as outras matérias, então porque não é dada a devida importância também? Por que, tipo, para as outras matérias a gente precisa de alguns materiais, e para educação física a gente precisa de uma quadra boa.

A quadra também é: b) um espaço importante para aprender sobre o corpo e o cuidado com a saúde: “também não é só uma diversão ou coisa assim, saúde né” [...] “e a relação com o agro é porque a gente usa o físico e isso é tão importante”.

E c) é um local para promover encontros de alegria, diversão e valorização da cultura da comunidade:

[...] vamos tirar um pouco da agricultura, que a nossa vida não é só agricultura né, tem os esportes tem a diversão, tem um pouquinho da lazer [...] futebol é um símbolo brasileiro, e todo mundo gosta, muita gente gosta [...] é que não tem muita gente aqui do campo que pode ir na cidade pra jogar futebol, aí como se tem na escola já dá pra praticar [...] porque a educação física já ajuda, e aí não precisa ficar toda vez indo, vamos supor, aqui perto da minha casa não tem um campo tão assim do lado, tem ir lããã em cima, é um recurso que a escola [tendo], já ajuda bastante. (diálogos roda com alunos, momento 2)

E novamente Freire (2005) justifica nossa argumentação afirmando que o corpo tem uma importância enorme ligada à capacidade cognoscente que se constrói socialmente.

Refletimos ainda sobre outros espaços que a escola tem para o recreio, o brincar e para as aulas de educação física. Afinal, como escola do campo, dispomos de muita natureza e de pátio grande. Diante disso, tivemos dúvidas se é necessária a quadra para algumas atividades, pois “não precisa de quadra pra brincar, tem o pátio pra brincar”. Mesmo que “a nossa escola tem pátio grande, quando chove isso vira um barral e não tem como a gente ir no pátio, então a quadra vai ter essa importância que é cimento e não suja tanto o pé”. E assim podemos brincar mesmo nos dias molhados. Concordamos que “não tem que cobrir esse barro, porque isso faz parte da natureza, é a diferença da escola do campo”. Na educação física, “quando chove dá pra fazer no saguão”, mas “os esportes não”. Sendo assim, a quadra é um complemento ao pátio nas aulas de educação física.

Para iniciar as rodas do momento 3, solicitava que alguém fizesse uma revisão do momento anterior. Durante esses relatos nas rodas das educadoras e dos familiares surgiu novamente como tema principal o transporte e o turno integral. A quadra não apareceu espontaneamente como problema, no entanto na reunião do CPM, que precedeu a roda de conversa do momento 3, o principal assunto da pauta foi “e a quadra?”. Porém, ao abrirmos a roda, o assunto sumiu. Após um participante ter feito a revisão, apresentei as informações que foram transcritas e organizadas por temática para serem analisadas, fiz então a observação de que a quadra foi um problema apontado apenas na roda dos aluno/as. Diante dessa provocação, os pais procuraram

refletir sobre o tema e entender os motivos do apontamento feito por seus/suas filhos/as.

Inicialmente, memórias foram surgindo de como e onde ficava a quadra: “antigamente nossa quadra de jogar futebol e educação física e vôlei, essas coisas tudo, era ali onde é a pracinha hoje, naquele gramadinho”.

Recordações de como foi feita a quadra:

[...] daí a ideia de fazer a quadra lá, a gente ajudou a buscar areia lá no interior, lá onde hoje é LOCAL [citada uma outra localidade], lá no pai da V., o falecido N. [...], a gente buscou os moirão pra fazer, pra botar as tela, a gente ia com caminhão, aí ia os maiores iam ajudar (diálogo entrevista pai, momento 2)

E saudades da junção de amigos/as: “esses dias tinha uma festa e a gente tava falando, bah a gente vinha num sábado tinha 30 guri jogando, hoje não vê três, quatro, não tem; é que nem tu falou, é o êxodo”. E “hoje não é que nem a gente, a gente tinha a nossa turminha, tu tinha com quem jogar bola, hoje em dia é todo mundo dentro de casa preso.” (roda de conversa, momento 3)

Na sequência, refletimos sobre os argumentos trazidos pelos filhos/as e reconhecemos que:

[...] tem criança que o único de meio de praticar um exercício um esporte é ali na quadra [...] meu filho, toda vez que eu chego de uma reunião, quer saber se falamos da quadra, quer notícia da quadra [...] porque não é como na cidade, que tu pode caminhar, que tem asfalto, calçada, onde tu vai caminhar aqui? na estrada?

Sendo assim, a quadra se torna um problema pra eles e elas, afinal estamos tratando de crianças e adolescentes para quem brincar e jogar é importante, principalmente para as crianças que moram no interior e não têm muito lugar para se exercitar.

Observando o prédio e as coisas que a escola tem:

Na estrutura da escola, o que está deixando a desejar hoje é a quadra; a quadra é uma matéria escolar que eles têm lá, a Educação Física, e todos os recreios. Eles comentam que foram brincar no recreio e rasgaram as calças e se machucaram; ela é mais utilizada que uma sala de aula [...] eles gostam do esporte, então eles querem ter um lugar decente pra fazer aula, né, eu acho que a quadra é muito importante pra eles (diálogos roda de conversa, momento 3)

Consideramos, então, que o pátio e quadra são espaços importantes, e percebemos que eles estão atrelados ao direito à Educação Física, e retornamos coletivamente à reflexão que levou esta acadêmica ao mestrado, sobre “como o componente de educação física integrará sua prática educativa aos princípios da educação do e no campo?”

Sobre a educação física, acho que o importante é perceber que todo lugar é lugar de praticar esporte e de se exercitar, e na educação do campo podemos adaptar várias atividades, unindo o campo com a prática esportiva e a atividade física, como fazer trilhas explorando o ambiente onde estamos inseridos, trabalhar escalada nas árvores que temos a nosso redor. (entrevista professora, momento 2)

Nossa percepção sobre educação física aparecerá marcada por comparações, pelo fato de que a professora que está dando as aulas de educação física passou a compor o quadro de nossa escola no início de 2023, em decorrência da saída de um outro professor que trabalhou aqui por dez anos.

Nossa as aulas de educação física mudaram um monte; antes ele nem dava aula, jogava a bola e ficava no celular [...] sim, e quando falava de campo, saía pra caminhar com os alunos, quase matava as crianças [...] achei que eles ficaram mais felizes na prática esportiva, e se eles ficam mais felizes, conseqüentemente, levam uma vida mais tranquila [...] e a gente comentou que até a autoestima deles melhorou (diálogos das educadoras, momento 3)

[...] o ano passado, quando eu vim trabalhar aqui, no meu planejamento eu sinto muito a turma, o que eu senti deles: eles estavam loucos por esporte, porque como a turma é pequena, eu acho que outro profe não... ah usava como desculpa, porque eles estavam loucos para jogar, e aí eles falaram assim pra mim, a gente só não quer fazer caminhada, que eu acho que era uma alternativa que ele recorria, [conversas misturadas de concordância]: *'eu não quero fazer caminhada chega de caminhada'*; daí a gente foi um dia na academia ao ar livre, fizemos um circuito na academia ao ar livre, eles estavam muito assim, que de certo pouca gente, a gente não vai fazer nada, e aí a gente fez até interséries (diálogo roda de conversa, momento 3)

A Educação Física trouxe muita confiança aos alunos/as:

[...] eu ouvia muito *'não sei'*, *'Ah eu não consigo'*, agora são poucos *"não consigo"*, eu digo tu está na escola tu vai aprender, é treino, tu vai conseguir, até tal época quando tu terminar tu vai conseguir fazer, aí quando eles vem que eles conseguiram fazer, da aquela sensação de dever cumprido, que *'é verdade eu consigo'*.

Por meio do esporte, mesmo que com turmas pequenas, inventando, recriando, misturando, conseguimos “oportunar momentos de liderança, pois eles têm que organizar os times e ali desponta quem vai ser líder, há uma liderança em montar um time”. E “aquela ideia dos jalecos, nossa, é pouco, mas eles se sentem, que estão pertencendo a alguma coisa, eles vestem a camiseta” (entrevista professora, momento 2). A preocupação com a falta de liderança e da participação na comunidade foi trazida pelos familiares na roda do momento 3.

Freire (2002) nos fala da importância da liderança, pois ao buscar a união, busca a organização das massas populares, e a organização está ligada ao diálogo. Bracht (2019) defende que o esporte nas aulas de Educação Física deve estar a serviço da finalidade da escola, e que para isso aconteça é importante o debate do papel da escola para a sociedade. Agregar como princípio educativo a formação de liderança vai ao encontro da sugestão de conteúdos feita pelos alunos/as, descritas na Tabela 3 (no capítulo “A nossa Educação do e no Campo”), relacionados à organização e participação da comunidade, e também vai ao encontro de um dos propósitos da educação do e no campo que é a organização popular.

Com as aulas de educação física também estamos oportunizando a eles conhecer e explorar os espaços disponíveis na comunidade, necessidade que foi trazida pelos familiares:

[...] agora aqui tem aquele negocinho ali [academia ao ar livre], mas as pessoas de idade não vão ali fazer, ou se vão, quem vai é minha mãe e minha tia, sempre as duas ali, mas não sabem o que fazer

Tem várias opções de coisas pra melhorar, e em relação à Educação Física a gente resgata essas brincadeiras de casa, ir lá no TIME [citado o nome do time/clube de futebol da comunidade], mas eles estavam assim ansiosos por ter jogos. A educação física não é só jogar bola, aqui foi importante porque eles não jogavam, mas agora temos que ir sentindo os alunos/as, ir conversando e tateando, assim vamos vendo o que eles entregam, e a partir daí criar atividades que possam trazer prazer pra eles no espaço que eles estão.(entrevista professora, momento 2)

Nossa perspectiva de olhar para o entorno e conseguir ver e criar possibilidades de lazer se alinha ao princípio de currículo das Escolas de Campo apontado por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), a partir do qual é

preciso trabalhar o vínculo entre educação e cultura, valorizar, conhecer e produzir cultura, vinculado ao tempo histórico. Brach (2019) também concorda que a escola deve ajudar a dar vida à cultura, criando condições para que os educandos/as atuem como cidadãos produtores de cultura em seus momentos de lazer. Será essa uma forma como o componente de Educação Física se articular com a comunidade e contribuir na luta pela Educação do Campo?

7.4 É NOSSO DIREITO? É NOSSO DIREITO! O QUE VAMOS FAZER?

Dúvidas sobre o direito à educação do e no campo e o que vamos fazer para garanti-la, embora classificadas como duas temáticas diferentes, serão apresentadas juntas neste capítulo, pois enquanto desvelávamos nossa realidade, surgiam ideias do que fazer ao mesmo tempo em que percebíamos que precisávamos saber dos nossos direitos e das leis para nos cercar de razões e argumentos, e nos tornarmos sujeitos dessa história, reivindicando a aplicação das leis vigentes, bem como propor a aplicação de outras que possam evitar o fechamento da EEEF do Girassol.

Com estudo, investigação das leis e os debates, fomos superando a dúvida “É nosso direito?” e avançando para a certeza de que “É nosso direito!”. A fala a seguir confirma que não é possível separar os temas, e que a luta da escola deve ser unificada:

[...] porque eles não dão bola pra galera do interior, ano passado tentaram fechar a escola de frente, agora eles vão tentar pelas bordas, agora botaram a questão do ônibus, agora vão falar da quadra, aí vão querer fechar, aí a gente tem que fazer alguma coisa. (participante, Roda de conversa, Momento 3)

Se temos ou não direito, se há leis que nos amparam, se temos quem nos apoie, são dúvidas que foram surgindo durante todo o processo. Inicialmente, confiávamos no governo e na legalidade de suas decisões, conforme explicita o diálogo a seguir:

Nós já tínhamos o turno, perdemos, então não se tem mais, e agora pra recuperar isto, como? Como? [...] mas não é nosso direito? [...] é que, na verdade, direito não é, se já foi decretado que não vai ter (diálogo da roda de conversa, momento 2)

Creditávamos toda esperança de melhorias e de representatividade nos vereadores, pois em pequenas cidades é fácil o acesso a eles¹¹. E também por não entendermos sobre as instâncias de gestão municipal, federal e municipal, já que nossas demandas são diversas e cada uma de responsabilidade de um âmbito diferente, responsabilidades essas que por vezes não foram expressamente decretadas, regimentadas, legalizadas, ou quando foram, frequentemente mal interpretadas e/ou mal aplicadas.

Nossa dúvida a quem recorrer ficou expressa nas falas:

[...] o que que falta pra ter um turno integral ali? O governo... o governo liberar, o governo federal tá falando disso [...] nos falta um incentivo do governo estadual [...] eu vejo assim, tem que ter um grupo maior, os vereador, por exemplo, tem alguns que têm vínculo com o interior também, então talvez ter alguma conversa com eles [...] é que aqui é do estado, aqui já complica mais a situação. Se é da prefeitura, é muito fácil, tu vai ali na sala do gabinete do prefeito e fala com ele, mas e ir lá com essa gente... humm... (diálogo, momento 2)

Apesar de algumas certezas, percebemos não saber como proceder em muitas situações. Ainda que consideramos necessário fazer algo, depositamos confiança na escola como mobilizadora, conforme o diálogo que segue explicita:

[...] eu acho que é difícil, mas um monte de pessoas juntas, unidos como se diz né, a gente de repente vence né, como se diz, unidos venceremos, eu acredito que... nada é impossível, ajuda bastante, o pessoal todo se reunir e todo mundo se juntar pra melhoria. [...] ahh, mas aí é que tá... tem que ter um início e o início é complicado... eu, burro, não entendo muito, entendo pouco, vamos supor [...] mas vamos atrás dos outros, vamos falar na realista, acho que devia ter uma luz de vocês [...] que vocês sabem aonde bater na porta, entendeu? A gente sabe apoiar (diálogo roda de conversa, momento 2)

“Precisamos deixar claro que acreditamos em quem e respeitamos quem se acha nas bases” (FREIRE, 2025, p. 34).

As rodas, diálogos, entrevistas e reuniões seguiram, e assim nossa argumentação foi se ampliando e ganhamos confiança:

[...] mas é nosso direito a educação, nós temos direito à educação, se o governo não está nos dando isso direito, nos dando de um jeito bom [podemos] [...] falar com a prefeitura e com o governo, fazer parecido com uma greve, assim eles vão ter que aceitar nossa opção, a gente

¹¹ Sim, “eles”, porque não havia mulheres na vereança. Para 2025 foram eleitas duas.

até poderia fazer, não digo uma reclamação, mas um pedido (diálogo na roda de alunos, momento 2)

E completa uma aluna, que foi aplaudida pelos colegas.

[...] é que a maioria dos problemas é relacionada à falta de recurso e de importância que o governo dá pra nossa escola. Tecnicamente é muito fácil: é só o governo olhar mais pra nossa escola. Mas como faremos o governo olhar para a nossa escola? A gente tem que lutar pelos nossos direitos, a gente tem que exigir que eles dê a devida importância para nossa escola. (Aluna roda de conversa, momento 2)

7.4.1 Pelo turno integral

De posse dos dados da enquete realizada com a comunidade sobre impedimentos para matricular seus filhos/as na EEEF Girassol, que revelou como maior empecilho para não matrícula na escola a falta de turno integral, em uma reunião com CPM, com o conselho escolar e em diálogo com as educadoras, vencemos o medo e tivemos a ousadia de agendar uma reunião com a CRE, que depois de ser desmarcada duas vezes, aconteceu em dezembro de 2023. Levamos por escrito nossa manifestação de interesse em turno integral e um abaixo assinado, de ideia dos alunos/as, justificando a necessidade da reforma da quadra. Questionamos a intenção da coordenadoria com nossa escola, falamos do “fantasma do fechamento”, apresentamos os dados da enquete, justificamos a necessidade de ampliação dos recursos humanos na escola, afinal não era possível estender o turno da escola ampliando a sobrecarga das educadoras e direção, e também solicitamos providências e agilidade sobre a reforma da quadra. O documento elaborado ficou a cargo da direção da escola e foi produzido com base nos argumentos da comunidade escolar, e nas justificativas que encontramos em algumas leis. Este é o texto do documento:

TURNO INTEGRAL – as famílias dos alunos/as dos anos iniciais, se ofertada a opção, tem interesse e necessidade no tempo integral, além de que em enquete realizada em outubro de 2023 apenas com moradores da Localidade do Girassol 100% das famílias dizem que não matriculam seus filhos na EEEF do Girassol por não ter o turno. É fato que raramente uma criança que seja matriculada em uma escola troque no meio do percurso, a menos que a rotina da família seja alterada.

Diante do exposto, sugerimos, em conformidade com o artigo 199 constituição estadual que diz no inciso VI ser dever do estado, “prover meios para que, progressivamente, seja oferecido horário integral aos alunos do ensino fundamental;” e com a LEI No 14.461, DE 16 DE JANEIRO DE 2014,

FALTA DE RECURSO HUMANOS: Nossa escola, desde 2020 carece de recursos humanos que possam atender todas as demandas administrativas, pedagógicas e relacionais, contrariando o regimento escolar que no item GESTÃO ESCOLAR, ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA, que diz contar com direção, supervisão escolar, orientação educacional e agente educacional II para atender a secretaria. Os professores e agente educacional TIA N. ACUMULAM AS FUNÇÕES DE ORIENTAÇÃO (CONVERSAS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS) E A DIREÇÃO ACUMULA AS FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (COMPRAS, RH, SECRETARIA E MATRÍCULAS)

Enfim o turno integral, a educação do campo, e aumento de profissionais na equipe diretiva, estão intimamente relacionados com a política de NÃO FECHAMENTO DA ESCOLA, pois se as pessoas passarem a não matricular seus filhos por falta de turno integral, ou se as professoras e direção tiverem que arcar com acúmulo de funções, pode a escola ser forçada ao fechamento gradativo por falta de estrutura que atenda as demandas da comunidade. (SOLICITAÇÃO LEVADA À CRE – ANEXO 1)

Desta reunião saímos com a resposta da coordenadora que “não há fantasma de fechamento” e que não sabe de onde vem esse medo. A presidente do CPM lembrou a ela o episódio de 2019, quando houve o fechamento do turno, e contamos sobre a gradativa redução de alunos/as com esse fechamento. Sobre o turno integral nos foi informado que não é prioridade deste governo reestabelecê-lo, que a prioridade é turno integral apenas para o ensino médio. Salientamos que o turno integral além de estar previsto na constituição do estado e nas diretrizes da educação do campo federal e estadual, tem lei específica no nosso estado. Em janeiro de 2024, nosso quadro de recursos humanos foi atualizado, nos concederam 20h de supervisão, cuja supervisora assumiu em fevereiro, e 20h de orientação escolar, cargo para o qual tivemos dificuldade em encontrar alguém para assumir em nossa escola por causa da distância e o baixo salário que o estado paga. Salário decentes, diz Freire (2005), também é condição para o bom funcionamento da escola.

Com a vinda da supervisora estamos mais aliviadas em relação à vida pessoal das educadoras, esse grupo que por dois anos sequer podia adoecer. Abandonávamos nossos familiares sozinhos em consultas e hospitais, para trabalharmos. No entanto, demandas administrativas e pedagógicas não

aliviam o calendário. A SEDUC-RS segue desorganizada e repassando atividades de última hora, “pra ontem”, para daqui a 30 minutos, até o fim da manhã, ainda hoje, e essa forma de agir bagunça o nosso planejamento. Por vezes nos indispusemos entre nós, pois as reclamações recaem sobre a direção. No período da enchente de maio, com os sistemas ainda paralisados, não fosse a situação de calamidade do estado, e me sinto muito culpada de dizer, mas foram os melhores dias dos meus últimos anos. Ninguém da CRE ligando, nenhuma demanda, consegui conversar com as pessoas, circular pela escola. Só faltou o sol. Tinha consciência da demanda acumulada e reprimida e das possíveis horas extras que me esperavam. Ainda tenho vinte dias de férias vencidas para tirar. (Diário de campo, maio de 2024)

7.4.2 Pelo transporte

Acompanhando os relatos, as ideias e sugestões até então, já tínhamos uma estratégia previamente organizada que consistia em aprofundar o estudo das legislações que nos amparam, chamar a comunidade em geral para debater, e buscar os pares que podiam contribuir. Porém o estudo sobre as leis e o debate acerca do transporte foram antecipados por causa da nova resolução municipal do transporte, determinação que veio de última hora como relatado anteriormente. As educadoras e direção entenderam que não havia como seguir assistindo as lives da SEDUC-RS, de orientação para início do ano letivo de 2024, se não sabíamos nem se haveria alunos/as matriculados/as, pois a cada hora alguém mandava mensagens ao celular da escola perguntando “vai ter ônibus este ano?”, “preciso da transferência do meu filho, disseram lá na prefeitura que que agora ele tem que estudar na cidade” (mensagens de texto encaminhadas ao celular da escola).

Com as novas regras, tínhamos certeza que permaneceriam na escola apenas aqueles/as aluno/as que não precisavam de ônibus, e sabíamos que o art. 28 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no parágrafo único, dizia que o fechamento de uma escola do campo deve preceder de “justificativa

apresentada pela Secretaria de Educação, análise do diagnóstico do impacto da ação e da manifestação da comunidade escolar.”

“Essa escola mobilizou uma situação em um dia”. Exatamente de um dia para o outro, foi convocada uma reunião para esclarecimento de toda a comunidade escolar, pois acreditamos que devemos chamar o povo à escola para coletivamente participar da construção de um saber e transformar-se em sujeito de sua própria história, como afirmam Gadotti e Torres (2005). Também foram convidados/as representantes governamentais e populares, mas ninguém da prefeitura compareceu. Optaram por agendar uma reunião com a direção para o dia seguinte. A coordenadora de educação foi comunicada, pediu cautela no diálogo, disse que “a prefeitura faz um favor ao organizar o transporte, e reforçou que existem leis”, ao que a diretora respondeu que “sim, estamos atentos às leis”. A coordenadora então pediu que após tudo isso a diretora comunicasse quantos alunos/as seguiriam na escola, pois precisariam rever o quadro. A diretora respondeu: “lembra do fantasma que te falamos em dezembro, de fato existe” (diálogo, momento 3).

A direção da escola agilizou a organização de um material de esclarecimento sobre as leis referentes ao transporte escolar (que seria usado em uma próxima roda de conversa), mas que acabou sendo explicado e debatido naquele momento. Ao final da reunião, formamos uma comissão que acompanhou a diretora na reunião agendada pelo prefeito, no dia seguinte. Antes dessa reunião, a presidente do CPM, junto com a diretora, aprofundaram as análises sobre as leis, a fim de poderem argumentar com propriedade suas solicitações. Seguem as análises feitas.

O PEATE (Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar no Rio Grande do Sul, dezembro 2018), que regulamenta a lei de 2008, prevê que:

[...]o transporte escolar, sob o regime de colaboração entre Estado e Município [...]

Perderá o direito ao transporte escolar o aluno que, por opção dos pais ou responsáveis, for matriculado em escola mais distante de sua residência, se houver vaga em escola próxima e para qual não seja necessário transporte ou, ainda, cujo percurso a ser realizado for menor.

[...]

Estado repassará recursos financeiros para o financiamento do transporte escolar aos municípios que realizarem o transporte dos alunos da educação básica da rede pública estadual, residentes no meio rural de seu território, distantes dois quilômetros da escola pública mais próxima

Já a lei que institui o PEATE, de 2008, prevê apenas “o transporte escolar de alunos da educação básica da rede pública estadual residentes no meio rural”.

O decreto reduz direitos da população e custos do estado. Sua fragilidade reside em não garantir que esse transporte é para escolas do campo. Sendo assim, abre precedentes para que o aluno/a seja transportado da zona rural para as escolas da cidade. E com a regra da escola mais perto, em cidades pequenas, a escola pode estar localizada na zona urbana dependendo da localidade que a criança reside. Isso fere a educação NO campo.

O PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - 2004):

[...] com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos do ensino fundamental público, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios [...] residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta.

Os Municípios poderão proceder ao atendimento do transporte escolar dos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino, localizados nas suas respectivas áreas de circunscrição, desde que assim acordem os entes, sendo, nesse caso, autorizado o repasse direto do FNDE ao Município da correspondente parcela de recursos, calculados na forma do § 3º deste artigo.

Esta lei não define distâncias mínimas sobre o transporte, mas trata sobre acordo entre estados e municípios. Entendemos que o PEATE é o acordo aqui do Rio Grande do Sul que determinou regras sem analisar as necessidades reais das localidades e da população do campo. As regras estabelecidas estão aquém das necessidades e quem acaba arcando com os custos são os municípios, que opta por restringir o atendimento da população e a questionar as regras do Estado. A nós, como para Freire (2022), parece impossível aceitar

que não tenha outro caminho para a economia se não acomodar-se e aceitar docilmente.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, de abril de 2018, garantem “transporte escolar intracampo, quando necessário, adequado à faixa etária e que atenda a legislação vigente, a fim de evitar o deslocamento de crianças e jovens do campo para a cidade”, e que a “Educação Básica para a População do Campo será ofertada intracampo, nas próprias comunidades, evitando-se o deslocamento de estudantes para fora de sua comunidade de pertencimento.”

Já a legislação municipal não menciona a educação do campo, mas prevê regime de colaboração com o estado, e se compromete com o transporte dos alunos apenas de sua rede.

Observamos as quatro leis e concluímos que o decreto do PEATE, que foi o último criado, não observou as regras intracampo das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo-RS, e estabeleceu critérios que não estão previstos na lei federal.

“Pra conviver bem com qualquer organização exigimos pouco: que nos tratem com respeito” (FREIRE, 2005, p. 65). Segue o relato da reunião na prefeitura:

Quando aqueles quase 20 familiares, quatro vereadores, conselhos, alunos, professoras, chegaram na prefeitura, não havia cadeiras suficientes na sala de reuniões. Na primeira fala do prefeito, ele já disse, com tom debochado, que ‘se é o transporte que vocês querem, pra esse ano fica assim então, depois não sei quem entra aí vocês veem. A comunidade falou, se posicionou com amor à escola e a ‘metodologia diferente’ da escola; de tanto se falar da metodologia, a secretária de educação questionou-me sobre a metodologia da escola, e, em tom irônico, disseram que querem ir lá aprender a ‘metodologia diferente é essa que é tão boa’. O prefeito disse que gostaria muito que aquela escola fosse municipal, não sabe porque insistimos em mantê-la do estado. Os familiares disseram duvidar da manutenção dela aberta depois de municipalizar, já são os custos que falam mais alto. A secretária de educação disse que soube que ontem alguém tinha dito na reunião que queriam ‘pegá-la’, e a presidente do CPM, gritou: “fui eu, fui eu! Disse sim, que eu ia te pegar pra perguntar se tu te lembrava que nos disse em 2019 sobre fechar a escola, porque eu me lembro”. Questionaram por que eles pagam passagem para os mesmos alunos irem para a cidade, e para vir para o Pinhal não pagam, se o custo é o mesmo. O prefeito tentou encerrar a conversa dizendo:

“mas então tá, o transporte vai seguir, vocês conseguiram o que vieram buscar, podemos encerrar”. Eu disse não, não saio satisfeita, essa medida é paliativa, com cara de favor, ano que vem certamente teremos que vir de novo. Quero que possamos nos debruçar a entender as leis, ver as questões do intracampo e da quantidade de alunos das comunidades rurais vizinhas que por lei podem estudar no Pinhal, repensar o itinerário do ônibus e precisamos também rever o plano de desenvolvimento rural. Foi então que o presidente do sindicato rural falou do descaso com os agricultores e apontou o percentual de contribuição que os agricultores geram para o município, e como aqueles valores a mais, investidos no transporte escolar, lhes dão retorno hoje e podem dar no futuro. (diário de campo fevereiro, 2024).

Depois desse episódio, saímos “horrorizados/as com a forma como fomos tratados/as lá”. Para nossa leitura, o problema, na verdade, “então não foi todo resolvido”. Do jeito que ficou:

[...] daí vai acontecer a mesma coisa ano que vem e aí vai ter que fazer de novo [...] o poder público, ele tem que fazer um investimento, fazer talvez pesquisas, quais são os números de alunos e crianças que moram no interior e são filhos de agricultor e direcionar esse pessoal para as escolas mais do interior, pra deixar a comunidade mais viva [...] “a prefeitura meio que municipalizou esse direito deles virem pra cá, como uma boa ação, vamos dizer [mas] tem lei que diz que se a família quiser escolher vir pra cá, tem o que se chama de transporte intracampo [...] porque é nosso direito ter o ônibus.

Entendemos que outras providências devem ser tomadas pelo governo como:

[se] o ônibus está vindo, não vai deixar de vir, meu guri vem junto, os outros que estão no caminho do ônibus, dão carona [mas claro] como pagam por passagem, não dão carona [então] aí a gente tem que ver pra botar um ônibus escolar, porque nossa escola não tem ônibus escolar, tem ônibus normal, tem que ter ônibus escolar pra gente, aqueles ônibus amarelo [...] o ônibus escolar já fala ESCOLAR [...] [precisamos de] ônibus com outro itinerário. Tem que ser revistos os interesses políticos, rever e criar leis, ver como outros municípios fazem [...] em minha opinião, os alunos deviam fazer um abaixo assinado, igual a gente fez da quadra, mandar para a prefeitura e pro estado [...] porque eles querem que os alunos vão pra cidade e não fique ninguém aqui no interior, então as crianças indo na câmara de vereadores, quem puder principalmente os representantes, quanto mais crianças tiver, mais eles vão liberar a quadra e o ônibus. (diálogos momento 3)

“A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho porque lutamos. Sonho que se perfila no processo de análise crítica da realidade [...]” (FREIRE, 2022, p. 47). A essas alturas, anunciamos que a lei que pode nos amparar em nível municipal é o

plano de desenvolvimento rural municipal, que assegure direitos aos moradores da zona rural.

Como nossa mantenedora é o Estado, resolvemos buscar apoio com a Comissão de Educação do Estado para que nos ajudassem a interpretar as leis, já que a CRE e a SMED nos dizem que aplicam as leis, mas em nossa interpretação elas não contemplam nossas necessidades. A conversa com a Comissão de Educação foi boa, pela primeira vez alguém entendeu a gente, disse que nossa luta é justa, e não colocou os custos acima das pessoas e dos sonhos. Foi lá, pela primeira vez, que concordaram com nossa interpretação, esclareceram que o transporte deve servir à necessidade da comunidade e não a comunidade se adequar ao transporte. Fomos orientadas que primeiro temos que mobilizar a comunidade para reabrir o turno integral e mobilizar quem estuda por perto para indagar o interesse real de estudarem na escola, porque se for de interesse da comunidade, a luta é válida. Traçamos alguns passos a serem tomados, tais como realizar nova enquete com a comunidade, trazer a comunidade para reunião na escola e registrar esses movimentos. Ao retornar de lá, outra roda de conversa foi marcada com familiares e educadoras para repassar as informações da comissão de educação e nesta reunião então estabelecemos um roteiro de organização: organizar nova enquete com dados das famílias, fazer lista com nomes a encaminhar a enquete de famílias que não têm filhos/as na escola antes do período de matrícula, enquete com os alunos da escola, manter contato com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, enquete para expansão da escola, ver interesse em educação de jovens e adultos e ensino médio, contato com a FETAG, fortalecer redes de contato. “Não esqueçamos a importância das tarefas serem cumpridas” (FREIRE, 2022, p. 56)

7.4.3 E a quadra?

Continua sendo a temática geradora principal dos alunos/as. Depois do momento 2, em que apontamos e argumentamos sobre a importância da quadra em uma escola do campo, e também da atividade física e do futebol na

vida de crianças que moram no interior, passamos então a nos questionar “o que garante nosso direito à quadra?”

Nos parecia óbvio:

[...] que a quadra é direito dos alunos, porque querem que a gente pratique educação física [...] porque é parte da escola [...] é uma sala de aula, para a Educação Física, a sala de aula é lá né, não aqui, a sala de aula é lá e se não tem, não tiver a quadra, como vai ter a matéria de educação física? [...] [também] porque praticar esporte é nosso direito, não é? E a quadra faz parte disso. A Educação Física é nosso direito, se nós não tiver uma quadra como vai fazer isso? [...] mas onde está a prova que isso tudo é nosso direito? [...] nas leis? num livro de lei [...] eu vi na notícia que uma escola estava toda caída, agora foram arrumar, então é um direito real, numa escola [...] porque é um direito da educação, outras escolas também têm. (diálogos, momento 2 e momento 3)

Além da quadra como recurso para as aulas de educação física, atrelado ao direito à educação, justificamos também com base em nosso direito à saúde e cultura:

[...] todo mundo dá bola pro futebol, se não tiver Educação Física e não vai ter futebol e isso faz parte da cultura e ajuda na saúde e praticar esporte a maioria dos alunos da escola só pratica atividade física na Educação Física.

Mas então:

O que vocês acham que pode ser feito para solucionar os problemas? [...] a gente tem que lutar pelos nossos direitos, a gente tem que exigir que eles deem a devida importância para nossa escola [...] a gente tem que reclamar, a gente tem que pedir, claro que com respeito [e] provar que a gente precisa daquilo [a gente] podia mandar a carta, dizer que a gente precisa dessas coisas, não pode ter vergonha de solicitar o que é nosso direito.

Os argumentos sobre a quadra foram acrescentados no documento levado em dezembro de 2023 para a CRE, naquela reunião em que se tratou a respeito do turno integral e da falta de recursos humanos. Junto com o documento, foi anexado o abaixo assinado sobre a quadra, de autoria das crianças.

Tínhamos consciência da situação causada pelas enchentes:

[...] querendo ou não, a vida das pessoas é mais importante que uma quadra, não tem como tu exigir, sabendo que pessoas perderam tudo [...] a gente tem que saber que não é só a nossa escola que precisa ganhar coisa, também tem que ter paciência [...] tem que conversar, ver qual é a possibilidade, mas não desistir de querer aquilo. (roda de conversa, momento 2)

Entre uma roda e outra, em março de 2024 estive na CRE em conversa com o novo responsável pelo setor de obras (no âmbito do CRE), para deixá-lo a par da situação de nossa quadra, e ele sugestionou que se o nosso interesse era apenas aplainar a quadra, e sendo um orçamento pequeno, a possibilidade da liberação da verba com recursos do estado era maior, mas que os dois projetos, de emenda impositiva legislativa e o pedido de reforma via CRE poderiam tramitar paralelamente. Comuniquei os/as alunos e alunas a vinda do representante e eles se propuseram vir mais cedo no dia de horta para recepcioná-lo e pressioná-lo. Depois da reunião com ele, daríamos sequência à nossa rotina de quintas a tarde: uma roda de conversa e após os trabalhos na horta. A recepção ao representante da CRE foi algo significativo, uma pequena conquista fruto das discussões e das opiniões dadas pelos alunos e alunas. No mesmo dia, aproveitaram a oportunidade para fazer uma reivindicação para a diretora, a instância possível: "Se a gente trabalha na horta, vem cedo pra reunião, tu não acha que a gente merece jogar um futi? [...] é, e brincar na pracinha?" pedem os menores. "Claro, é justo, vocês têm toda razão" [e] "pensei comigo, afinal para quem mora no interior, cheio de privações de direitos, reivindicar o direito ao lazer é honesto". Era a práxis? Conscientes da importância e do direito de brincar, entendendo a política como troca e negociações, eles/elas ousaram uma pequena mudança.

Estava evidente a todos/as "que eles querem dar a cara deles pra fazer as coisas". Então as rodas de conversas, as aulas sem professora, as tardes de horta, ficamos imbuídos/as de estudar as leis, que garantem o direito à quadra:

Achei o Projeto de Lei n. 3.500/20, que determina que é obrigado oferecer quadras poliesportivas cobertas nas escolas [...] hum, é projeto não é lei. [...] Eu botei direito à educação física e apareceu: a educação física é componente curricular obrigatório [...] a comissão de educação aprovou a inclusão da prática de esportes ... foi aprovado! [...] a professora de educação física pode ajudar porque a quadra assim [em condições precárias] atrapalha na aula dela, porque as criança cai e se machuca [...] se a gente for fazer um abaixo assinado [...] [e] quando as pessoas se machucam na quadra, tirar foto e botar num cartaz, pra ter prova que a quadra está ruim" (roda de conversa doa alunos/as momento 3)

E infelizmente, diante da inexistência de leis que garantam a quadra como direito, e da morosidade dos mecanismos burocráticos que muito bem relata Freire (2005), nossas solicitações andam de um setor para o outro obstaculizando nosso sonho, cogitamos fazer como sugeriram os adultos: do nosso jeito, visto que:

[...] os dois projetos que a gente já enviou, um do vereador e um do governo, da quadra, não deu certo [...] se eles não fazer a gente mesmo vai ter que fazer, porque faz três anos e eles não faz, essa quadra foi feita muito tempo atrás e não vieram nunca reformar [...] faz dois anos que tu está aqui né, vai fazer três já, batendo nessa tecla da quadra pra fazer e eles não fazem, então se a gente pudesse fazer, não que vamos arrecadar muito mas fazer uma festa, tipo chamar os pais, como era antigamente, fazer rifa, ir juntando até conseguir certo valor para conseguir a quadra, e porque tentando falar com a CRE e com o estado pra fazer a quadra, faz dois anos e vai fazer três e nunca fazem (roda de conversa alunos/as, momento 3)

Ágeis e ansiosos pela quadra, começamos a planejar:

[...] em matemática podemos medir e calcular os metros, pra gente saber quanto de cimento precisa, o quanto vai gastar para reformar a quadra [e] também tem que ver os reais, pra gente somar os materiais pra reformar, os objetos que a gente vai comprar novo, as tintas para fazer as linhas, saber o quanto de dinheiro vai [...] porque o governo, eles estão demorando muito, a gente faz três anos que a gente tá lutando pela quadra e eles não faz nada, a gente chamou um cara, ele tirou as medidas da quadra, e ele não fez nada. (roda de conversa alunos/as, momento 3)

A proposta de dar um jeito de fazer foi contestada com o seguinte argumento:

[...] eu acho que a obrigação de arrumar as coisas não é da escola, é do estado, do governo, da prefeitura, escola tem obrigação de ensinar as crianças a aprender a ler, mas ir lá e reformar, e isso é um direito que todas as escolas têm e quem tem que fazer é o município ou o estado". (aluna roda de conversa alunos/as, momento 3).

É... nós temos “que conversar ver qual é a possibilidade, mas não desistir de querer aquilo, provar que a gente precisa daquilo”. E reforçamos:

[...] educação física é uma aula, a quadra é como se fosse uma sala [...] quando que tem uma escola, ela tem direito, e um direito da escola é conseguir ter recurso pra educação [...] [a] educação física é uma educação. Mas a infraestrutura, da nossa escola é um direito nosso também, a gente tem que lutar por ele, se a infraestrutura não está boa, aí a gente tem rever quem é que está no poder, porque quem escolhe os líderes somos a gente, e se os líderes não estão fazendo nada pela nossa comunidade, nada pela nossa escola, eles não são

líderes. Não querendo entrar no assunto de política de esquerda e direita, coisa assim, mas os líderes, o governo, tem que nos dar uma boa educação (roda de conversa alunos/as, momento 3)

Para Freire (2005) a boniteza do espaço requer a boniteza do ensino competente e da alegria de aprender.

Lá no primeiro capítulo comentei como as coisas que dependem do estado em nos atender são as que costumam ficar paradas e são demoradas, mas que o contrário não pode acontecer: aquilo que nos solicitam deve ser providenciado às pressas, mesmo que fora de hora, ou sem o aprofundamento adequado. Avançamos tanto nas discussões, mas tão pouco nas conquistas. Das demandas apresentadas nesses debates, o pouco que tem mudado é o que depende de nós na escola, os processos democráticos na escola, percebido pela participação dos pais/mães nas reuniões, a organização interna em que, com supervisão e orientação, temos desafogado o serviço extra das professoras, nos encarregando da parte burocrática e colaborando para que as coisas saiam ou entrem para o papel, dando suporte para que a “metodologia diferente” aconteça na sala de aula, como é do desejo das famílias dos alunos/as.

7.4.4 E nossas práticas educativas

É só passear pela escola que veremos sinais: porongos, dança do fubá, espojas, sementes, mudas, aipim, arte e artesanato natural. Algumas professoras mais, outras menos, algumas turmas mais, outras nem tanto, as famílias querem mais, os alunos/as, nem todos. A base de nossas práticas tem sido, semear, plantar, cultivar e colher, transformar (suco, bolo, vasos de flores), momentos culturais, de páscoa, festa junina, semana farroupilha, gincana com tarefas de sustentabilidade e do campo.

Mas eu acho que a EdoC aqui está avançando, sabe que falam muito dos velhos tempos, mas nos velhos tempos naquele que se fazia um monte de coisas, tinha turno integral, tinha secretária, tinha orientadora. (educadora, roda de conversa, momento 2)

E foi nesta roda de conversa/reunião que, olhando para as solicitações dos familiares e alunos, fizemos uma reflexão do que mais era possível a cada componente a fim de atender suas necessidades e como os assuntos trazidos nas rodas, reuniões e conselhos participativos podem ser abordados em sala de aula. Afinal “precisamos ter respeito pela voz das crianças” e “não temos o direito de tirar a esperança delas”. Portanto, nos comprometemos em “criar com os alunos/as projetos de aula” que pudessem fortalecer as questões de pertencimento, através da valorização da cultura local e incentivo ao protagonismo dos alunos/as, com a construção de projetos de vida coletivos, com envolvimento na comunidade. Passamos a usar a BNCC e referenciais gaúchos a nosso favor e neles buscamos as justificativas e argumentos para nossa prática educativa. Criamos um calendário de afazeres de rua que tem sido acompanhado pela supervisão e pela orientação (sim, faz dois meses que temos uma orientadora).

Observando o trabalho que viemos realizando na escola, pudemos perceber que, dos princípios educativos apresentados no capítulo da Educação do e no Campo, a pedagogia da terra consegue ocupar espaço em nossos planos de estudos. Arroyo nos apresenta a terra como matriz pedagógica das escolas do campo e insiste que a terra é mais que terra, é a matriz histórica da formação humana, é cultura, valores, saberes identidade, humanidades. Mas apresenta também a resistência como outra matriz, que articula a luta pela educação e a luta pela terra,

Talvez o nosso trabalho ainda não esteja de acordo com o que a teoria da educação do e no campo almeje, mas podemos avançar juntos/as. No fim da reunião na prefeitura em fevereiro, saí tão fortalecida... e com impressão de que aquilo - que para mim parece pouco do que estamos fazendo na escola - basta aos pais e às educadoras, que veem e reconhecem uma METODOLGIA DIFERENTE em nossa escola (diário de campo, abril de 2024)

Ainda que tenha surgido como tema “não dão bola pro interior”, ao refletirmos sobre a contribuição que os componentes possam dar à luta pela educação do e no campo, todos os segmentos apontaram superficialmente a contribuição da escola na luta pelas questões do entorno. Caldart (2015) conta que uma escola do MST que ajudava na formação de outras escolas, era

denominada “uma escola diferente”. Seu diferencial era cumprir com os objetivos específicos da escola, mas relacionados a objetivos formativos que vão além dela, para a escola que foi ajudada, os conteúdos formativos não cabiam na forma institucional dada. Lamentavelmente, a forma institucional a que está submetida a nossa escola, mal conseguimos garantir o vínculo com a terra.

Me sinto insegura, de fato não sei se o trabalho que faço está certo ou não, não domino os conhecimentos suficientes para fazer com segurança um trabalho de educação do campo, fazer horta, plantar [...] eu, que sempre vi de fora e admirei o trabalho desta escola, achei que todo mundo dominava tudo [...] eu gostei da gincana, teve as atividades tradicionais e tinha as atividades voltadas para a educação do campo, e eu peguei muita coisa coletiva, que no campo não se faz nada sozinho [...] eu não li muito, que eu costumo chegar e analisar a turma, as pessoas, e eu acho até que isso me falta, sentar mesmo, e ler a função da Educação do Campo, porque o método que eu propus pra eles, eles aceitaram, mas daqui a pouco vamos ler alguma coisa. (diálogo com as educadoras, roda de conversa, momento 2)

Deste diálogo pudemos perceber a necessidade de formação permanente para a Educação do e no Campo. Construimos, a partir desta constatação, um roteiro de pautas para debater nas reuniões das professoras, agora que havia mais gente e isso era possível. Nas pautas das reuniões, passamos a debater temas oriundos das rodas de conversa, tais como realidade e resgate histórico, identidade e cultura local, agroecologia, concepções de educação. Também abrimos, em todas as reuniões, círculos de relatos que proporcionem reflexão sobre a prática, a fim de trazer mais segurança ao trabalho do e no campo, e amenizar a angústia expressa na fala acima. A passos lentos, e dentro da carga horária legal de cada educadora, vamos construindo avanços, respeitando nossa comunidade e nosso processos. Freire (2005) defende a formação permanente dos educadores/as para se reverter a situação existente e alcançarmos uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta, através do exercício crítico permanente de pensar a própria prática para teorizá-la.

Falando em comunidade, ainda lhes devemos o retorno, tão solicitado pelas famílias, de momentos culturais e de integração, que foram interrompidos em 2020 pela pandemia, devido à necessidade de distanciamento social que seguiu até meados de 2022. Em 2023 e 2024, dois

anos seguidos, tivemos períodos de excesso de chuvas e enchentes, em que o clima meteorológico e o clima emocional não eram favoráveis a festividades na cidade. Outro motivo para não se realizar estes momentos é a resistência desmotivada das educadoras, que vêm nesses eventos “mais coisa pra gente fazer”. Mantivemos os momentos internos entre os alunos/as e as participações possíveis em eventos e pequenas apresentações em entregas de boletins. Se as famílias desejam, e a integração constitui nosso lema, sendo que “nosso lema é nosso guia” (roda de conversa professoras, momento 3).

Temos esperança de resgatar e conseguir “trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2017, p. 57).

Ao observar as práticas e falas, é perceptível que acabamos assumindo a responsabilidade de “autoformação” e de formação interna, pois percebemos a omissão do estado no que tange à formação continuada e permanente para educação do e no campo. E isso mesmo ciente que somos amparadas nas diretrizes e normas federais e estaduais, conforme, por exemplo, consta explícito no artigo 14 da Resolução estadual nº 342/2018 que estabelece caber ao estado a responsabilidade de implementar políticas públicas que garantam a educação do campo, conforme o teor do inciso XIV: “programas específicos de formação inicial e continuada de professores para as escolas do campo”, que, na sequência, é reforçado pelo artigo 15 e 16:

Art. 15. A formação de professores incorporará as orientações do Parecer CNE/CP no 2/2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação/CNE para os cursos de formação inicial e continuada, os princípios e as concepções da educação do campo, as especificidades e diversidades socioculturais, políticas e econômicas, a educação ambiental, educação dos direitos humanos, os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação.

Art. 16. A Mantenedora caberá desenvolver ações que propiciem:

[...]

II - formação específica de professores, gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo com incentivo a produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que respeitem às especificidades formativas das populações do campo;

III - formação continuada oferecida concomitante à atuação profissional, por meio de atividades e metodologias adequadas de

ensino, pesquisa e extensão, como a Pedagogia da Alternância e a Educação à Distância, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da Educação do Campo;

Pelo nosso compromisso com a educação do e no campo, “damos o melhor de nós”. Afinal, esperar o que da SEDUC-RS? Se ela não nos coloca em suas metas, e vem ofertando a todas etapas e modalidades da educação apenas um modelo padronizado e empresarial de educação que, ao que tudo indica, estabelece como cartilha a ser seguida a do agronegócio e do retorno à “educação rural”... Em assim sendo, acreditamos e direcionamos nosso trabalho ao coletivo pedagógico da escola. Como explica Caldart (2017), com base na experiência do MST, os coletivos são formados por educadores não apenas professores, mas também de outras pessoas que fazem parte do processo educativo. Os coletivos têm como tarefa garantir o ambiente educativo da escola e, para tal, precisa de tempo, organização e formação pedagógica da escola. A autora enfatiza ainda que:

O coletivo de educadores é, portanto, também o seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando é preciso desafiar-se a escrever sobre o processo, teorizá-lo. (CALDART, 2017, p. 125)

A pesquisa participante, com todos os segmentos, possibilitou que vivenciássemos algo similar ao “coletivo de educadores”, e foi no momento 4 que, coletivamente, organizamos as sugestões dos sonhos e ideias que surgiram ao longo do processo, lemos e debatemos alguns textos para esclarecer e contribuir com nossos argumentos e, a seguir, construímos a nosso jeito um plano de luta.

Os sonhos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica pelo contrário, avanços, recuos, marchas as vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm contra sonhos [...] Mudar é difícil, mas é possível (FREIRE, 2022, p.62)

Tabela 4 – Plano Pedagógico de Luta – Pesquisa Uma Andorinha só não faz Verão – UFRGS – EEEF Girassol

IDEIA	AÇÃO	QUANDO	RESPON SÁVEL
Português é compreender, é interpretação/ver as coisas no mundo - argumento/ justificativas Falar, escrever, sempre em forma de projeto/ planejem suas ações, seus gastos	Português pode ajudar a interpretar e entenderem as leis, porque se a gente não souber interpretar a gente a gente não vai poder lutar. A educação física também é um componente, podemos ver com a professora como a quadra atrapalha a aula dela e se é nosso direito		
Calcular o preço para ver que vale a pena sim/ planejem, seus gastos	A matemática pode ajudar a gente a ver os km de quem tem direito ao ônibus		
Motivar a ficar no campo	Palestras com a EMATER		
Fortalecer a comunidade/ conexão com a comunidade	Relatos com jovens do campo Momento festivos da família na escola		
Usar a tecnologia a favor do campo	usar a capinadeira na horta		
Escola espaço de cultura	teatro e apresentações, os filhos se apresentarem para os pais		
Amor pela terra	Tudo que já se faz - trabalhos no dia a dia Criar um material		
Botar tudo que está na BNCC, a favor dessa escola.	Fazer eles se apropriarem de onde eles estão, e a partir dali eles podem criar a Partir da realidade		
PROJETOS INTERDISCIPLINARES	Ter oficinas e escolinhas, curso de violão, reforço. Ter um professor		
PPP da escola	Contemplar essas ideias e ações		
Formação de professoras	Na escola, reuniões - Ver colaboradores de formação SEDUC – cobrar a especificidade		

Fonte: elaboração coletiva na roda de conversa, momento 4

Tabela 5 - Plano de Luta pelo Direito à Educação do Campo – Pesquisa Uma Andorinha só não faz Verão – UFRGS – EEEF Girassol

IDEIA	AÇÃO	QUANDO	RESPONSÁVEL
Temos que ver transporte, linha/itinerário/lei, intenção dos governos em criar as leis, ver com outras cidades Ônibus escolar já indica: ESCOLAR	Lista de interessados/as que moram no interior enquete Argumentos legais		
Voltar ter as coisas da tarde Turno integral	Lista de interessados/as que moram no interior enquete Manifestar interesse CRE - argumentos legais Formulário e pesquisa nas casas		Diretora
EJA E ENSINO MÉDIO	Lista de interessados/as enquete - Formulário e pesquisa nas casas		Diretora
Quadra	Vigiar constantemente as solicitações oficiais - Reserva de verba para a quadra - Mutirão/ juntar dinheiro - rifa Divulgar nas redes e pedir ajuda para 'influencers'		
Criar comissões, conselhos representantes que exijam os direitos, da comunidade	Alunos - comissão de representantes - já têm Grêmio estudantil (resgatar) CPM e conselho escolar Outros debates		Diretora
Abaixo assinado ou fazer uma carta bem reforçada (argumentos e leis)	Podemos dar para cada aluno escrever acham sobre a quadra/ do turno integral/ e do transporte Reunir pessoas para nos ajudar Todos a gente precisa, mas qual é mais importante nesse momento Eles ver o quanto está se acumulando Fazer um texto coletivo.		Aqueles que vêm de tarde

Ir lá ler a carta	Chama um de cada turma para irem lá É importante a agente não ter só o assunto a gente ter a justificativa o argumento		
Fazer cartazes, colocar coisas no Facebook e no Instagram/contar, denunciar	Criação de conteúdo Impulsionar as redes sociais da escola		Alunos podem ajudar
Contatos e relações externas	FETAG regional Deputados e Comissão de educação do estado CPERS		Diretora
Mobilizar e denunciar outros problemas da zona rural	Conexão com a comunidade Plano de desenvolvimento rural Sindicato rural e calçadista		

Fonte: elaboração coletiva na roda de conversa momento 4

7.5 PENSANDO COM MEUS BOTÕES...

A educação, a Educação do e no Campo e a Educação Física se darão dentro da realidade objetiva de cada escola. Essa realidade implica em diferentes níveis de consciência, diferentes concepções, diferentes níveis de comprometimento e diferentes níveis de formação. Essa pluralidade de gentes precisa dialogar, conviver, argumentar, negociar e, por vezes, ceder. Ceder foi algo que fiz muito na minha trajetória. Em muitas causas fui voto vencido, pois minhas concepções eram tachadas por “radicais”, “sonhadoras”, “esquerdista”. Aprendi, com isso, a descobrir o limite das negociações e quais são as questões das quais não posso abrir mão. Infelizmente, no sistema educacional, prevalece o “manda quem pode, obedece quem precisa”, situação que não é condizente com minha concepção de gestão democrática e participativa. Medina (1995) nos alerta que é preciso assumir posições, fundamentá-las criticamente e defendê-las, mas também podemos revê-las, e respeitar as

posições contrárias, se pretendemos um projeto coletivo. É assim que acontece nas instituições que são plurais e diversas.

A concepção de mundo, de vida, de Educação Física, de Educação de Campo e, por fim, de pesquisa, com as quais me alinho, almejam um projeto de mundo socialista, com justiça, igualdade e equidade social, pelo qual temos o direito nos mobilizar, nos organizar e propor alternativas que incluam nossos interesses e necessidades nas pautas públicas dos governos. Também temos o direito e dever de denunciar qualquer forma de opressão e políticas de privação de direitos. Mais que transformações pessoais, desejo revoluções coletivas. Para mim, não são as palavras que mudarão o mundo, e sim as ATITUDES, premissa que aprendi com o movimento hip-hop, em projeto de extensão que participei. Acredito na ação-reflexão-ação como fluxo da luta e do conhecimento, mas considero que a tomada de consciência pelo diálogo pode conduzir à ação “conscientização”, que talvez não será unânime. E se assim for, não pode ser imposta, nem aos alunos/as, na minha posição de professora, nem aos educadores, na minha posição de diretora, sob pena de esvaziamento da participação, boicote à proposta, ou mesmo, tornar-se um debate vazio e, por fim, levar ao “cada um faz como quer”.

Logo, as reflexões e sugestões que trago referem-se ao que eu acredito, mas também ao que considero ser possível, dialogável, negociável com a comunidade, diante das referências teóricas que dispomos na escola, e que as educadoras já tiveram acesso. Conforme Bossle:

[...] a caminhada progressista no campo da Educação Física acolhe as importantes e marcantes contribuições de muita gente [...] mas o foco, aqui, é uma perspectiva crítico-progressista. (BOSLLE, 2023, p. 62).

No sub-campo da Educação Física, concordamos com Ortigara e Rolt (2019), que a Pedagogia Libertadora e a metodologia de ensino da Educação Física Crítico-Superadora podem dialogar, pois os pontos comuns entre elas são maiores que suas divergências. Destacamos aqui alguns pontos comuns: a crítica à pedagogia tradicional, desenvolvimento da consciência crítica (superar a senso comum/consciência ingênua), a práxis (superação individual

e coletivamente), valorização do conhecimento e da cultura do aluno (tema gerador e relevância social dos conteúdos). Os mesmos autores reforçam que:

A Pedagogia Libertadora e a proposição teórico-metodológica de ensino da Educação Física Crítico-Superadora acreditam que o sistema educacional deva transcender uma organização que atenda aos interesses da classe dominante. Para isso a educação necessita ser libertadora, buscando o conhecimento no diálogo entre conhecimento popular e epistemológico de maneira que os sujeitos, ao se apropriarem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, desenvolvidos na práxis humana, desenvolvam uma consciência emancipada. (ORTIGARA E ROLT, 2019, p. 68)

A Pedagogia crítico-superadora do Coletivo de Autores (2012) defende que o conteúdo da Educação Física advém da reflexão sobre a área de conhecimento denominada cultura corporal, e não da aptidão física. Destacam que a função social da Educação Física dentro da escola vincula-se ao projeto político pedagógico desta. Compreendem os temas ou formas de atividade da cultura corporal, o jogo, o esporte, a ginástica, dança ou outras, que são expressos pelos homens pela consciência social/significações objetivas, e interpretadas dialeticamente às intenções/objetivos da sociedade. A seleção de conteúdos para Educação Física deve promover a leitura da realidade na sua totalidade, que é construída pelo aluno/a na síntese de seu pensamento.

Medina (1995), referenciado em Paulo Freire, defendia a humanização da Educação Física, por desta forma, enriquecer seus conhecimentos com elementos mais significativos para crescimento humano. Aponta a importância da compreensão da realidade dentro da totalidade dos fenômenos, vinculada às finalidades mais gerais. Com isso a Educação Física poderá realizar um trabalho mais humanizante. O autor esclarece que:

[...] uma Educação Física genuína e significativa implica uma cultura do corpo em uma cultura popular igualmente genuínas e significativas, desimpedidas de condicionamentos que dificultem a realização de um projeto de vida mais humana e digna. (MEDINA, 1995, p. 83)

E é assim, olhando para as “potencialidades” (BOSSLE, 2023, p. 63), que vamos prosseguir. Afinal, algumas diferenças perceptíveis pelo campo acadêmico, não são percebidas aqui embaixo, entre nós, e consideramos também que “algumas propostas não se excluem”, e podem se complementar

na busca do entender sobre os posicionamentos e opções da EEEF do Girassol acerca da cultura corporal de movimento.

Por que a quadra surge como um dos primeiros problemas da escola? Por que ela é considerada uma parte tão importante da estrutura da escola? Se o futebol é elencado como a modalidade da nossa cultura, que abordagem daremos? Por que cuidar do físico e da saúde é necessário, e como faremos? Como a Educação Física se relacionará com esses temas? E se os alunos/as não se interessarem pela abordagem? E se os professores não compreenderem, ou não concordarem com abordagens educativas mais crítica/progressista, ou se não souberem trabalhar? E se entre os educadores houver diferentes concepções? A reforma da quadra tornou-se um desejo obstinado e tem sua explicação pelo fato de que esta escola nunca teve uma quadra com investimento do governo: o que temos foi às custas do “mãos à obra” da comunidade, conforme ficou explicitado nos relatos. A morosidade em atender essa necessidade, que, aliás, não vai gerar despesas significativas ao governo estadual, revela a marginalização das escolas do meio rural, apontadas por Fernandes, Ceriole e Caldart (2011), tratadas como resíduo da educação que, entre outros problemas, têm infraestruturas bastante precárias, ainda que as diretrizes da Educação do Campo estabeleçam que as mantenedoras devam propiciar instalações físicas adequadas. Afirmam Soares et al. (2012) que o espaço pedagógico da Educação Física requer a construção de espaços diferentes de outras disciplinas, pois são ministradas em espaços livres, necessários para o funcionamento da dinâmica curricular. A quadra é o espaço propício para a realização de modalidades esportivas coletivas, que só ocorrem na escola, pois a distância entre as moradas torna inviável o encontro das crianças e adolescentes em seu tempo de lazer. Aqui emerge outro tema relevante a ser problematizado nas aulas de Educação Física, de acordo com Bracht (2019): a análise das condições sociais para a efetivação do direito ao lazer, possibilitando aos alunos/as agir politicamente para sua concretização nas comunidades rurais.

A predileção pelo futebol, dentre os esportes, justificada pelos alunos/as como algo que faz parte de sua cultura, é amparado por Soares et

al. (2012), que afirma o futebol ser um fenômeno cultural em todo o mundo. Da mesma forma, aqui em nosso município, comunidades rurais se organizam em torno de uma igreja, um cemitério, uma escola ou um clube de futebol, para organizar times considerados “mais fortes” e participativos nos torneios municipais. Dessa maneira, jogar “futi” vislumbra estar incluído/a socialmente. Afinal, mesmo quem abandonou o campo e foi para a cidade pode permanecer vinculado à comunidade pelo time (ou pela igreja). Em um estudo sobre o futebol, Stédile (2013) explica que ele tem poder de estabelecer vínculos identitários quando os encontros têm regularidade, e Bracht (2019) conta que o esporte para o cidadão comum, o desejo de participar, a sociabilidade, convivências com os amigos, são mais importantes que o próprio resultado, e que a Educação Física escolar deve também se orientar por essa apropriação cultural.

O cuidado com a saúde foi outro tema levantado para justificar a importância da Educação Física e da quadra. É uma temática que aparece como secundária, mais como uma forma de legitimar o argumento em favor da quadra e da Educação Física. Essa manifestação confirma o que Medina (1995) diz: que as diferentes concepções da Educação Física não superam umas às outras – todas estão aí, influenciando diferentemente os profissionais e os alunos/as e as famílias. Quando tematizado, merece atenção, e sugere Bracht (2019) que deve ser abordado a fim de ampliar o entendimento do que é ser saudável e da compreensão dos condicionamentos sociais que influenciam na saúde-doença.

Já a respeito dos tópicos “organização”, “formação de liderança” de e “pertencimento”, que também foram tematizados, podemos explicar a partir de exemplos da abordagem metodológica trazida por Soares et al. (2012), que quando um professor incentiva a criação de jogos, os alunos desenvolvem a capacidade de organizar seus jogos e decidir suas regras conforme as exigências coletivas. Compreendemos que esse tipo de prática educativa contribui para uma postura mais confiante dos alunos/as, e que assim eles vão experimentar o protagonismo. Na citação a seguir, Bracht (2019) reafirma a importância dos esportes para a emancipação humana:

Entendemos que o esporte, em conjunto com outras manifestações da cultura corporal de movimento, ginásticas, lutas, jogos, danças..., apresentam tal importância na vida das pessoas no mundo contemporâneo, que não podem ser ignorados pela escola, uma vez que essa instituição tem a responsabilidade de preparar as novas gerações para se movem de forma autônoma e crítica nesse universo (BRACHT, 2019, p. 105)

E onde a Educação Física crítico-progressista se encontra com a Educação do e no Campo? Do exposto aqui, podemos perceber os seguintes encontros: a crítica aos modelos tradicionais de educação, a proposição de um trabalho a partir da realidade, a práxis e a valorização da cultura do aluno/as. Fernandes, Cerioli e Caldart (2017) apontam o compromisso da Educação do e no Campo com a cultura do povo do campo, pressupõe a educação para a autonomia cultural, na qual o povo deve ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte e sua palavra. Em consonância com essa ideia, Soares et al (2012) dizem que a Educação Física com sentido lúdico busca instigar a criatividade humana para adotar uma postura produtora e criativa de cultura. E Bracht (2019) reitera que a Educação Física para lazer “deve criar condições para que os educandos atuem como cidadãos produtores de cultura nesse tempo” (BRATCHE, 2019, p. 82).

A escola tem a tarefa de ajudar a continuar a dar vida à cultura, mas a partir de um outro entendimento da relação da cultura-trabalhador, entendendo cultura como um conceito produtivo: criar, produzir cultura, tarefa de sujeitos, e não meros consumidores de produtos. (BRATCHE, 2019, p. 78)

Concluo esse capítulo entendendo que as temáticas acerca da cultura corporal do movimento (educação física, quadra, saúde), podem ser abordadas pelo componente da Educação Física e que a professora (atual) demonstra em sua fala disposição “em sentir o que os alunos/as” têm de interesse. Que valorizar, refletir e agir sobre a realidade local são princípios do PPP da escola, da Educação do e no Campo e da Educação Física crítico-progressista. A atual professora do componente manifesta ser importante “ler mais sobre assunto”, e mesmo que escola tenha proporcionado espaço para diálogos e reflexões das práticas, ainda carecemos formação continuada que aborde nossa especificidade.

8 CONCLUSÕES

Com a palavra, os alunos/as da EEEF Girassol. Este pronunciamento foi escrito e lido pelos/as alunos/as na última roda de conversa em pesquisa. Ele é resultado de uma seleção coletiva de falas consideradas importantes pelos/as aluno/as, ao lerem os materiais produzido no momento um e dois. As falas foram verbalizadas por eles e elas em rodas anteriores.

ESTAMOS AQUI ESTA NOITE PORQUE:

A GENTE NÃO PODE ACEITAR UMA COISA QUE ESTÁ NOS PREJUDICANDO, FICAR QUIETO E NÃO NOS IMPORTAR, PORQUE NÃO ESTÁ PREJUDICANDO SÓ A GENTE, ESTÁ PREJUDICANDO OUTRAS PESSOAS TAMBÉM.

QUEREM QUE A GENTE FIQUE CALADO, MAS SE A GENTE FICAR O TEMPO TODO QUIETO E ACEITANDO, ELES VÃO DEIXAR E PENSAR QUE TUDO QUE ELES QUISEREM QUE A GENTE FAÇA, A GENTE VAI FAZER. E ASSIM, VÃO ACHAR QUE TÊM A LIBERDADE DE FECHAR A ESCOLA ... E VÃO FECHAR! E QUANDO FECHAR, A GENTE NÃO VAI PODER FAZER NADA, PORQUE FICAMOS O TEMPO TODO QUIETO.

SE FICAR ASSIM, ELES VÃO DEIXANDO, DEIXANDO, VÃO NOS IGNORANDO, E SE NINGUÉM IR LÁ, E NÃO FAZER NADA, NÃO REINVINDICAR, VÃO DEIXAR DO JEITO QUE ESTÁ, MESMO QUE AS PESSOAS ESTEJAM PRECISANDO, PORQUE ASSIM NÃO DÁ TRABALHO PRA ELES.

SE A GENTE NÃO TER FORÇA DE VONTADE, ELES VÃO FICAR DIZENDO “NÃO, NÃO, NÃO”... ATÉ A GENTE CANSAR DE PEDIR A QUADRA. E ASSIM ELES VÃO FAZER COM O ÔNIBUS ESCOLAR TAMBÉM.

SE NÃO TEM TURNO INTEGRAL, AS MÃES NÃO MATRICULAM AQUI. SE TIRAREM O ÔNIBUS... PRATICAMENTE TODOS OS ALUNOS VÊM DE ÔNIBUS, SE NÃO TIVER ÔNIBUS, NÃO TEM ALUNO, SE NÃO TIVER ALUNO, É OBRIGADO A FECHAR, E ACABA AS PESSOAS INDO EMBORA.

ESTAMOS AQUI ESTA NOITE PORQUE É IMPORTANTE QUE, ALÉM DO ASSUNTO, A GENTE TENHA A JUSTIFICATIVA E O ARGUMENTO. A QUADRA, O TURNO INTEGRAL, O ÔNIBUS, A EDUCAÇÃO DO CAMPO, SÃO DIREITOS NOSSOS... MAS POR QUE É UM DIREITO? PORQUE A GENTE TEM QUE FAZER ISSO POR VOCÊS? ELES VÃO PERGUNTAR E VÃO ARGUMENTAR CONTRA, ENTÃO A GENTE TEM QUE TER NOSSOS ARGUMENTOS.

E TEM TAMBÉM OUTROS PROBLEMAS QUE ESTÃO FAZENDO AS PESSOAS IREM EMBORA E DESISTINDO DE FICAR NO CAMPO.

VIVER AQUI É DIFÍCIL... NÃO DÃO MUITA BOLA PAR GALERA NO INTERIOR.

PODE SER DIFÍCIL, MAS UM MONTE DE PESSOAS JUNTAS, UNIDAS, DE REPENTE A GENTE VENCE. COMO SE DIZ, UNIDOS VENCEREMOS, EU ACREDITO QUE... NADA É IMPOSSÍVEL. AJUDA BASTANTE O PESSOAL TODO SE REUNIR E TODO MUNDO SE JUNTAR PRA MELHORIA.

8.1 CONCLUSÕES COLETIVAS

Após termos percorrido os caminhos de uma pesquisa participante, que nos proporcionaram encontros, diálogos, trocas de ideias, reflexões a fim de compreender nossa realidade, analisar as políticas que inviabilizam a Educação do e no Campo, poderemos identificar e pronunciar nossas possibilidades de mobilização, e como o componente Educação Física e os demais componentes se articulam junto à comunidade na luta por nossos direitos.

Concluimos coletivamente que a Educação do e no Campo na EEEF do Girassol se inviabiliza pelo descaso e desinteresse dos governantes na gestão de políticas públicas para o meio rural.

Que os problemas na condução da gestão, sustentada no modelo empresarial neoliberal que tem sido imposto administrativa e pedagogicamente à escola, e a todas as escolas do estado do Rio Grande do Sul, tem desanimado os profissionais da educação, pois se sentem esgotados. Na parte administrativa, o governo terceiriza serviços essenciais, reduz pessoal com critérios não especificados, sobrecarrega com demandas os profissionais das escolas, pois a redução no número de alunos/as não reduz alguns serviços. Impõem-se uma burocracia sem fim que esgota a gestão escolar e as educadoras.

Na gestão pedagógica, os pacotes, as avaliações externas, o excesso de programas e projetos sem relação com as necessidades da escola, o controle das práticas pedagógicas, a falta de tempo de formação para escolas, que passaram a ser realizadas por “lives” sem diálogo, com esvaziamento de conteúdo, com caráter de propaganda de governo, com programação que inviabiliza o encontro de todas educadoras da escola, deixando faltar momentos para trocas de experiências. Concordamos com Freire (2022c), que para as educadoras não há formação, e sim treinamento de destrezas e técnicas, que refletem diretamente na aula que chega aos alunos/as. Inovações constantes que consomem nosso tempo em “lives” e tutoriais para adequação de novos padrões de chamada, conselho de classe, orçamento, prestação de

contas, texto de contrato, que por serem requisitados de última hora impedem um diálogo prévio para planejamento coletivo e um posicionamento crítico sobre os assuntos e políticas estabelecidas.

Sobre direitos e deveres trabalhistas, Freire (2021) reforça nossos apontamentos e julga como irresponsabilidade dos governantes o desrespeito aos trabalhadores

O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. O respeito a estes direitos é dever daqueles que têm o comando em diferentes níveis de poder, sobre a atividade de que fazemos parte. Sua responsabilidade exige deles ou delas que cumpramos os nossos deveres. O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade. (FREIRE, 2001, p. 89)

Concluimos também que existem problemas em relação às políticas de acesso e permanência das famílias de agricultores na escola, com legislações e textos dúbios, que são interpretados pelos órgãos executores com prioridade na redução de custos e não ao atendimento das necessidades dos estudantes e da comunidade escolar. Que para manter a escola aberta é preciso o transporte escolar com itinerário que atenda a população do campo, para que ela possa estudar no campo. Que para a população do campo poder colocar seus filhos em nossa escola, o turno integral deve retornar, e que o fechamento do turno em 2019 foi intencional e calculado, devido à aprovação da lei de Diretrizes e Operacionais da Educação do Campo do Rio Grande do Sul em 2018, que ampliaria os direitos das escolas do e no campo, mas ainda não estava vigente quando do fechamento do turno.

O Dossiê da Educação do Campo de 2018 nos lembra que “Fechar escola é crime”. Foi lema do Movimento Nacional pela Educação do Campo, que conquistou a emenda na LDB que assegura que o fechamento das escolas não pode ocorrer sem estudo dos impactos e consulta à comunidade, e alerta que gestores locais de educação fazem de conta que não conhecem a lei, e continuam com a mesma prática. Essa constatação ficou evidente na fala de

uma aluna que disse: “eles não vão fechar pela frente, vão fechar pelos lados” (fala, momento 3).

Em nossa conclusão, é falha a democracia e a autonomia das escolas, pois, se por um lado, para a aplicação de recursos na escola são exigidas atas de aprovação do conselho sobre os gastos, por outro os recursos vêm previamente destinados, não sendo possível escolher a aplicação. E como o prazo do gasto é curto, não nos possibilita guardar para um uso mais eficiente, como é o caso da quadra, que tanto sonhamos. Os planos de ação e metas das escolas, que é uma exigência da nova lei da gestão democrática, vieram com metas da SEDUC-RS, engessada, não possibilitando acrescentar metas que não fossem em acordo com as da mantenedora. Um exemplo é o fato de nós não pudemos colocar no nosso plano a necessidade do turno integral, pois isso não estava nas metas da SEDUC. O mesmo acontece com outros documentos, como o PPP e regimento, que vêm no formato *template* engessando, forçando mascarar a realidade nos documentos das escolas.

Porque vocês acham que eles nunca fizeram?

[...] atrapalha muito porque o governo, não quer que a gente tenha os mesmos direitos das outras escolas [...] o governo acha que como tem pouco aluno, a gente não tem os mesmos direitos [...] por causa da questão que é no interior, e é pouco aluno. (roda de conversa alunos/as, momento 2)

Concluimos também que a organização, o engajamento e a luta são o jeito de resgatar a visibilidade de nossas necessidades.

Que precisamos lutar para manter e também ampliar nossos direitos, e que para isso é importante manter o diálogo, a motivação e a organização, bem como “nos cercar de razões, de direitos que nós temos” para evitar o fechamento da escola e expandir o direito à Educação do Campo.

Que a comunidade escolar está disposta a apoiar sempre que forem chamados a dialogar, esclarecer e organizar juntos. Como diz Freire (2022a), a adesão implica uma apropriação do contexto para a inserção nele, de forma consciente, porque é como homens que vão lutar e não como coisas.

Que buscaremos apoio para criação de uma emenda que nos dê segurança e garantia da manutenção da escola do campo, e cobraremos dos

governantes o turno integral e o transporte com o ônibus escolar, formação continuada, condições de trabalho e salários dignos.

Que temos direito a profissionais específicos do campo, que saibam da nossa realidade, com equipe de apoio suficiente para pensar e planejar coletivamente projetos interdisciplinares que contemplem a especificidade da população do campo.

Que outras escolas enfrentam os mesmos problemas que nós, portanto, precisamos nos articular com elas e outras entidades que apoiem nossa luta, e assim nos manter vigilantes ao contexto externos, atentos/as às leis e às propostas de governos.

Essas conclusões acerca do que nos é de direito e que organiza o que temos que fazer se deu a partir de “uma abertura à realidade” (FREIRE, 2022b, p. 55), pela captação de dados objetivos dela, que é naturalmente crítica, portanto, reflexiva.

Concluimos ainda que uma gestão escolar democrática e participativa, que seja comprometida com a escola pública e que esteja atenta à realidade que atua, pode ser articuladora e mobilizadora da luta.

Que os componentes escolares devem resistir aos programas oficiais genéricos e repensar os conteúdos de forma a contemplar os anseios da comunidade com os assuntos que possam fortalecer a matriz da terra, a identidade e a cultura, e a organização da comunidade camponesa, tendo como guia o lema da escola: “ORIGINALIDADE, CRIATIVIDADE, HUMANIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO”.

Consideramos que a identidade das escolas está sendo sufocada pelo projeto de educação vigente no estado.

Que para o componente de educação física e os demais componentes se articularem com a comunidade, a gestão escolar precisa se comprometer com o diálogo permanente na escola, para a elaboração de projetos educativos que sejam significativos a todos e todas.

Que os alunos/as, mais que os adultos/as dessa comunidade escolar, estão dispostos a lutar e que sua “justa ira” (FREIRE, 2022c) é proveniente de

necessidades que ferem o direito ao brincar, jogar, praticar esporte, ter aulas de Educação Física com a devida qualidade, e interagir socialmente na escola e fora dela.

Que as aulas de educação física são um espaço importante para a formação de lideranças e organização de coletivos.

Porque que a gente vai lutar?

[...] pela quadra, pelo futuro, pela educação, pelas gerações futuras, pelo mundo [...] e eu acho que isso a gente tem que lutar pra estar sempre melhorando, só tem que melhorar mesmo, não diminuir; a gente está no caminho certo, só precisamos de mais engajamento no caso (roda de conversa com alunos, momento 4)

Freire (2022c) nos instiga a lutar, assegurando que o mundo não é, está sendo; não somos objeto da história, somos sujeitos; constatamos para mudar e intervir na realidade, não para nos adaptar. Porém salienta (em FREIRE, 2022b) a necessidade de atitude crítica permanente, modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de se integrar, superando o ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época, que se realiza quando seus temas são captados e suas tarefas resolvidas.

8.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, tomei a liberdade de falar/escrever como sujeito individual, e de falar por “nós” quando estiver comunicando apenas o que nos representa coletivamente

Nossa Educação do e no Campo é a que está sendo possível, diante das condições e limites que o Estado (nosso mantenedor) e as políticas locais têm permitido. Ela foi por nós definida com respeito às necessidades e argumentos apontados pelo nosso coletivo. Ela é vista na localidade como uma escola que tem sua “metodologia diferente”, que consiste em trabalhar com os saberes da terra.

Ela não é igual às “escolas diferentes” que *eu* conheci e *muito admiro*, pela teoria e pelos relatos de seus trabalhos, comprometidos com os princípios

educativos de *luta*, organização popular e combate ao capitalismo. Nossa escola não se reconhece marxista nem *socialista*, nem contra-hegemônica ou anticapitalista, conceitos que, inclusive, poucos conhecem. Nós temos consciência e defendemos a escola do e no campo, pública, gratuita, democrática e participativa. Estamos cientes que nossos direitos precisam ser atendidos, que o estado e os governantes devem investir na escola, e que esse investimento, público, precisa ser de acordo com nossas necessidades de acesso e permanência, e não comparados com custos de escolas maiores.

A EEEF do Girassol foi uma “escola rural” e passou a escola do campo por determinação legal, cuja concepção foi compreendida pela diretora da época, que não mediu esforços para sua adequação curricular, mas que se esvaziou em conceito por falta de formação continuada permanente. O quadro se renova constantemente e formações são sempre necessárias.

Nossa escola não lutou pela sua implementação com os propósitos do direito à terra e permanência dos agricultores em seus territórios, nem tão pouco compreende (ainda) a importância da agroecologia como um conhecimento necessário a esta luta. Nossa comunidade “sempre foi forte”, conforme relata a fala de um familiar que se orgulha da comunidade ser muito bem vista no município: “Ah o colégio é bom, ah a comunidade é forte”. Agora a comunidade está começando a sentir os impactos do modelo econômico perverso do agronegócio, “vendo os pequenos sucumbir” e a população minguar, pois “têm poucos, a empresa que veio pra cá comprou tudo na volta, é tudo deles, e com regras, ninguém pode vender suas coisinhas ou criar uma galinha”. Não são somos sem-terra, ainda, mas estamos vendendo nossas terras para pagar dívidas e empréstimos.

Ao repararmos as citações com as quais conseguimos dialogar a partir das discussões feitas no processo da pesquisa, perceberemos que a maior parte dialogou com a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, e trouxemos problemas e princípios parecido com os de 26 anos atrás. Isso porque nossa reflexão sobre a realidade coletiva começou agora, junto com a pesquisa. Se há anos o movimento camponês lutou para conquistar o direito à educação do e no campo, nós os desfrutamos por adesão, não

sabíamos de nossos direitos. A gente passou a se preocupar com eles quando os governos neoliberais (que não os reconhecemos ainda com essa nomenclatura) passaram a restringir os direitos, e por isso nosso processo de estudo e tomada de consciência começou por conhecer as leis.

Em nossa sistematização, dialogamos principalmente a com a Pedagogia da Indignação e com os exemplos de gestão participativa e democrática. Para alguns assuntos, como “a luta contra o desrespeito da coisa pública” (FREIRE, 2022, p. 155), conseguimos bons avanços em nossas rodas de conversa, enquanto em outros assuntos nos faltou tempo para aprofundar, e estão aí para serem ainda desvelados, o que nos coloca numa posição de acordo (FREIRE, 2022c) de transitividade crítica. Se o diálogo ativo continuar, temos alguns temas emergentes que ainda poderão ser captados.

Quanto ao nosso problema inicial, de como a Educação Física e os componentes podem se articular com a comunidade na luta pela Educação do e no Campo, temos que ter em mente que os componentes curriculares ficam sob a responsabilidade de pessoas trabalhadoras da educação pública, imersas em uma realidade bastante difícil. Conforme apresentado em capítulo anterior, as professoras apresentaram dificuldade em propor e pensar novas práticas, suas manifestações foram de avaliar o que se faz como bom, como “o que é possível”. Também manifestaram esgotamento e sufocamento diante de tantas tarefas e assuntos prescritos para seus componentes, que devem ser prescritos a seus alunos/as, além de dar conta da parte específica da educação do campo.

Essas prescrições, para Freire (2022a), são a imposição da opção de uma consciência a outra. Os opressores (que identificamos como o estado) impõem suas pautas estranhas e nos castra do poder de criar e recriar, obstaculizam a atuação como sujeitos, frustram-nos. Proibidos de atuar, nos percebemos incapazes e sofremos, situação que nos aliena e rouba nossa humanidade.

Esse mesmo processo ocorre com os/as alunos/a, que veem nas professoras seu opressor, situação que encontra desacordo ao que afirma

Freire (2022b), que não podemos apenas seguir programas, precisamos exercitar a capacidade pensar, de indagar, de duvidar, testar hipótese.

Em oposição a esse formato verticalizado e prescritor, a educação do campo, nos conta Arroyo (2018), tem por princípios a afirmação de humanidades, e resiste à desumanização, denuncia e desconstroem o paradigma hegemônico imposto aos povos do campo, e afirma suas matrizes formadoras.

Analisando o quadro do plano de lutas que se divide em duas partes, uma pedagógica e uma por direitos. Entendemos que a parte pedagógica fica a cargo da execução das educadoras, tarefa importante para a luta da Educação do e no Campo, a considerar toda a situação relatada de condições de trabalho e desumanização das educadoras, além da falta de formação continuada. As práticas educativas com as matrizes da terra, da agricultura, de movimento e organização, e da identidade camponesa, prepararão os cidadãos do campo para as resistências futuras. A Educação Física, para além de pensar suas práticas educativas, traz consigo um compromisso em contribuir no trabalho de organização e liderança das crianças e jovens, além de problematizar, dialogar e refletir sobre temas inerentes a seus conteúdos, e que são de interesse dos alunos/as.

Por sua vez, cabe à equipe diretiva articular as lutas pedagógicas e por direitos de acesso e permanência, por meio de uma gestão democrática, dialógica e participativa, “pelo menos entre nós” (FREIRE, 2022b). Também é tarefa da direção seguir com a organização das pautas das reuniões pedagógicas, de forma que garantam momentos de diálogos fundamentais para captação dos novos temas, reflexão crítica de sua prática e para a tomada de consciência, que possibilitará a práxis. Além das reuniões pedagógicas, as reuniões do CPM, do conselho escolar e líderes, são excelentes espaço para oportunizar diálogos dos diferentes segmentos. E a fim de alcançar a organização coletiva, devemos garantir momentos de encontro de todos os segmentos. O diálogo como encontro para pronunciar o mundo, é fundamental para a humanização.

Com nossos sonhos... Esperancemos!

REFERÊNCIAS

ALANIZ, Erika Porceli; FRANCISCO, Marcos Vinicius. Interfaces Entre A Educação Do Campo E A Disciplina De Educação Física Escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul (RS), v. 22, n. 2, p. 39-67, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 01 out. 2024.

ANHAIA, Edson Marcos de; JANATA Natacha Eugênia. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre (RS), v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

ARAUJO, Lenilde de Alencar; OLIVEIRA, Flávio Pereira de. DO MATOPIBA À BNCC: questão agrária, educação do campo e currículo em tempos de neoliberalismo extremado. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 24, p. 294-311, 2020.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de; BOSSLE, Fabiano; ROCHA, Leandro Oliveira. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da educação física. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 168-185, out./dez., 2018.

ALBUQUERQUE, Joelma de O.; QUEIROZ, Selidalva G.; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Educação do campo e pedagogia histórico-crítica: realidade e possibilidades. **Revista Educação e Ciências Sociais**, UNEB, Salvador (BA), v. 5, n. 8, jan./mar. 2022.

ALVARENGA, Marcia Soares de; FIGUEIREDO Tássia Gabriele Balbi de. Embates entre paradigmas de políticas para a educação em espaços rurais no Brasil contemporâneo. **Polis, Revista Latinoamericana**, v. 14, n. 40, p. 331-349, 2015.

ARROYO, Miguel., CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017, p. 7-20.

ARROYO, Miguel. **Currículo: Território em disputa**. 8 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2019.

_____, Miguel. Memórias de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarisse Aparecida. et. al. **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Universidade de Brasília. 2020.

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Martins Fontes. 1979.
- BRAUN, V. CLARKE, V. **Usando análise temática em psicologia** (tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz – Instituto de Matemática, Estatística e Física – Universidade Federal do Rio Grande – FURG – luismackedanz@furg.br. 2006.
- BRACHT, Valter. **A educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí (RS): Unijuí, 2019.
- BORBA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. Por La Praxis: El Problema De Cómo Investigar La Realidad Para Transformarla. **Espacio Abierto**, Maracaibo, v. 31, n. 1, pp. 193-221, jan-mar. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12270216010>. Acesso em: 01 out. 2024.
- BORGES, Maristela Correa; BRANDÃO Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigue. Participar Pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 7-14.
- BRANDÃO. C. R., STRECK D.R. Introdução Tantos Anos Depois. In: BRANDÃO. C. R. STRECK D.R. **Pesquisa Participante: A Partilha do Saber**. 5 ed. São Paulo (SP): Ideias e Letras, 2021. p. 7-12.
- BRANDÃO. C. R. A pesquisa participante e a participação na pesquisa. In: BRANDÃO. C. R. STRECK D.R. **Pesquisa Participante: A Partilha do Saber**. 5 ed. São Paulo (SP): Ideias e Letras, 2021. p. 13-48.
- BOSSLE, Fabiano. **O “eu de nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

CAETANO, Maria Raquel. A base nacional comum curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí (SC), v. 19, n. 2, jan-dez. 2019. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 01 out. 2024.

CALDART, R.S.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 57-64.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a Transformação da Escola 4: Trabalho Agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017b.

_____. Educação do Campo. In CALDART, R.S.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

_____. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M., CALDART, R.S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017^a. p. 87-131.

_____. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In: ARROYO, M., CALDART, R.S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017a, p. 147-158.

_____. Pedagogia do Movimento e Complexos de estudos. In: SAPELLI, M. L.S., FREITAS, L.C, CALDART, R.S. **Caminhos para a transformação da escola 3: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudos**. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2015. p. 19-66.

CAMPOS, Marília; OLIVEIRA, Lia Maria T. A educação básica do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

CASAGRANDE, Nair; RAMOS, Fernanda Lima. A Educação Física No Contexto Da Educação Do Campo: A Realidade Do Conteúdo Jogo Na Escola. **Motrivivência**, Florianópolis (SC), v. 29, n. 51, p. 64-82, jul. 2017.

CARSPECKEN Phil Francis. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educ. & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, mai/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 01 out. 2024.

CONTAG. Campanhas institucionais - Raízes se formam no campo. 2023. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/tema/enafor>. Acesso em: 01 out. 2024.

_____. Informativo do 6o Encontro Nacional de Formação – ENAFOR. 2023. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/tema/enafor>. Acesso em: 01 out. 2024.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012.

DEVÍS-DEVÍS, José; PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor M. Brett M, SMITH Andrew C. Sparkes. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre (RS), v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011.

DEVÍS-DEVÍS, José; MIGUEL, Jorge Fuentes; PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor. El análisis narrativo en la educación física y el deporte. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 11-42, out/dez. 2011.

DELGADO, Guilherme. Capital. CALDART, R.S.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 121-125.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (BRASIL). SECRETARIA de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**. Rio Grande do Sul. v. 1. Porto Alegre, 2018.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Educação do campo: entre a expansão política e o estado neoliberal. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22-37, jan./abr. 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; STEFANELLO, Flávia. Os impactos da globalização sobre a Educação do Campo: políticas públicas de resistência. **RBEC Tocantinópolis**, v. 5, 2020. p. 4863.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M., CALDART, R.S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2017. p. 20-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 545-567, jul.-set. 2017.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 6 ed. São Paulo (SP): Brasiliense, 1986.

----- **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 2005.

----- **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

----- **Medo e ousadia**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

----- **Pedagogia do Oprimido**. 83 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

----- **Pedagogia da Esperança**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

----- **Pedagogia da Indignação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

----- **Política e Educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de, TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Política Nacional de Educação: o embate de projetos na educação do campo. **Rev. Bras. Educ.** v. 24. Rio de Janeiro, 2019. Epub 14-Out-2019.

FILHO, Lino Castelani. **Educação Física no Brasil a História que não se conta**. Campinas (SP): Papyrus, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação, nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAJARDO, Marcela. **A pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense. 1986.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e Projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo. Brasiliense, 1984. p. 15-50.

GAMA Fabiene. **Anuário Antropológico**. Universidade de Brasília v. 45, n. 2, pp. 188-208, mai-ago 2020.

GAMA, Fabiene; RAIMONDI, Gustavo Antonio; BARROS, Nelson Filice de. Apresentação - Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas. **Sexualidad, Salud y Sociedad**. Rio de Janeiro), n. 37, e21300, 2021.

GASPERIN, Patrícia Tams; BOSSLE, Fabiano. “A escola vai fechar?”: um relato crítico das experiências com a educação do campo. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, Edição Especial, p. 540-555, out. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e científicos Editora AS. 1989.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (organizado por). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GENTILI, Pablo. Adeus a escola pública, a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 228-252.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUHUR, Dominique Michele Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: KOLLING, Edgar J.; NERY, Ir; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação Básica do Campo 1**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

HOLLIDAY. Oscar Jara. Sistematização das experiências: algumas reflexões. In: BRANDÃO. C. R. STRECK D.R. **Pesquisa Participante: A Partilha do Saber**. 5 ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2021. p. 229-246.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej, PEREIRA, Rosenildo da Costa; PUREZA, Antonio Marcos Santos. Educação do campo e políticas públicas no município de Abaetetuba-Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n1p364>. Acesso em: 01 out. 2024.

JESUS, Kleide Ferreira de; MEDEIROS, Heitor Queiroz. Educação do campo no Brasil: origem, legislação e seu reflexo em Mato Grosso do Sul. **Interfaces Científica**, Aracaju, v. 9, n. 2, 2021.

JESUS, Sônia Meire de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto neoliberal. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

JUNIOR, E. B. O. G. S.; SANTOS, A. C. O.; L. SCHNEKENBERG, G. F. Análise Documental Como Percurso Metodológico Na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51/2021. Disponível em <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 01 out. 2024.

LIMA, José Davi Ferreira. **Educação popular: ferramenta de luta para a Superação da questão agrária brasileira**. 2020. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/>. Acesso em: 01 out. 2024.

LOPES, R A.; MOLINA, R. M K. **A Reinvenção Da Docência Pela Autoformação: A Educação Do Campo E A Educação Física Escolar ante a um Horizonte Cosmopolita**. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 01 out. 2024.

MANDU, Marinilda. **O campesinato resiste à ideologia do empreendedorismo que avança para dentro da educação pública**. 2021. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/>. Acesso em: 01 out. 2024.

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES (MPA). **Educação Camponesa**. 2019. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/>. Acesso em: 01 out. 2024.

_____. Encontro Nacional de 20 anos da Educação no Campo e Pronera. **Carta Manifesto**. 2018. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/>. Acesso em: 01 out. 2024.

_____. JORNADA DE LUTAS CONTRA A FOME, POR SOBERANIA ALIMENTAR. **Da Educação Camponesa Germinará a Soberania Alimentar**. 2020. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/>. Acesso em: 01 out. 2024.

MEDINA, João P.S. **A Educação Física, cuida do corpo e “mente”**. Campinas (SP): Papirus, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/21158>. Acesso em: 01 out. 2024.

_____. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MONNERAT, Priscila Facina; SANTOS, Adriano Lima. Educação e agrofloresta: conexão com a vida. In: CALDART, Roseli Salette. **Caminhos para a Transformação da Escola 4: Trabalho Agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p 19-36.

MOURA, Adriana B. F, LIMA, Maria da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educ.** Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 01 out. 2024.

MUNARIM, Antônio; TAFFAREL, Celi Zulke. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista pedagógica**, v. 17, n. 35, mai/ago 2015.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de Coleta de Informação na Pesquisa Qualitativa. In: GIL, J. M. S. et al. **A pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, Claudius Vinicius Souza; PINHO, Maria José de. ACCOUNTABILITY: contribuindo na efetivação da universalização do ensino especialmente na educação do campo. **RBEC**, Tocantinópolis, v. 5, e10848 10.20873/uft.rbec.e10848. 2020

ORTIGARA, Vidalcir, ROLT, Gabriel Pessi da. Educação Física crítico-superadora e Paulo Freire: um diálogo possível. **Criar Educação**, Criciúma: PPGE /UNESC, v. 8, n. 2, ago/dez 2019.

PALUDO, Conceição; SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. O projeto neodesenvolvimentista, a ortodoxia neoliberal e o retrocesso na política de educação do campo. **Roteiro**. Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022.

_____. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, número Especial, p. 115-132, 2016. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa. Acesso em: 01 out. 2024.

_____. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago. 2015.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. Escolas no campo no estado do Rio Grande do Sul e a necessidade de democratização do índice de

desenvolvimento da educação básica. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul (RS), v. 22, n. 2, p. 68-93, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 01 out. 2024.

PITA, Flávia A. “**Com que roupa eu vou pro samba que você (não) me convidou?**” Entre desventuras da personificação jurídica e insurgências das lutas pelo trabalho associado popular. 2020. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito), Centro de Estudos Gerais, UFF. Niterói (RJ), 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: GOMEZ, S; GROSGOQUEL, R. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar 2007. p. 93-126

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. **Educação Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 459-490, mar. 2012.

ROCHA, Leandro Oliveira. **Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal**: o reposicionamento da teoria crítica na educação física escolar. Na perspectiva de Axel Honneth. 2019. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física da UFRGS, 2019.

SANTOS, Clarisse Aparecida et al. **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Clarisse Aparecida et. al. Anexo Marcos legais da Educação do Campo Links de acesso eletrônico. In: **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Universidade de Brasília. 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida. A educação do campo e o fim das políticas públicas como as conhecemos: questões para reflexões de futuro. **Revista de Políticas Públicas**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n2p501-513>. 2019. Acesso em: 01 out. 2024.

SANTOS, A. R dos, SANTOS V. P. dos REVES. Gestão escolar democrática: um olhar sobre as escolas do campo do município de Itabuna. **Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 3, 2018.

SILVA Cátia Cândido da, BORGES Fabrícia Teixeira. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília (DF), v. 23, n. 51, p. 245-267, jun. 2017 a set. 2017.

SILVA Maria Margarete da. Por um fazer pedagógico para o campo. In: FETAG. Aprendendo e ensinando uma nova lição. **Revista Educação do Campo**, Porto Alegre (RS), v.5, n.5, p-10, set. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo e qualidade total em educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p. 9-30.

SOARES, Carmen Lúcia. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA. Luiz Carlos. **SOBRE A EDUCAÇÃO**. 2016. Disponível em: <https://mpabrasil.org.br/>

SOUZA, Gilberto. **Inimigos Públicos**: ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil. São Paulo (SP): Usina Editorial, 2017.

STÉDILE, Miguel Enrique. Clubes de futebol operário como espaço de autonomia e dominação. **Espaço Plural**, vol. XIV, n. 29, jul-dez. 2013, p. 15-44. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon.

STRECK, Danilo R., ADMS, Telmo. **A pesquisa Participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba (PR): CRV, 2014.

STRECK, Danilo. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO. C. R. STRECK D. R. **Pesquisa Participante: A Partilha do Saber**. 5 ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2021. p. 263-282.

TAKAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras**. QUALIS. v. 8, n. 31, abr./set. 2020.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO): Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar**. Salvador (BA), ANFOPE, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografia: uma alternativa conceitual**. Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002.

REFERÊNCIAS – LEGISLAÇÃO

BOM RETIRO DO SUL. **Lei Orgânica do Município de Bom Retiro do Sul/RS, de 04 de abril de 1990**. Bom Retiro do Sul, RS: Câmara de Vereadores, 2009. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-bom-retiro-do-sul-rs>. Acesso em: 01 out. 2024.

BOM RETIRO DO SUL. **Lei n. 4.201, de 28 de outubro de 2015**. Bom Retiro do Sul, RS: Câmara de Vereadores, 2015. Disponível em: https://portal.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:4:9626350475341::NO::P4_CD_LEGISLACAO:706501. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. [LDB]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. [PNATE]. **Lei n. 10.880, de 09 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e outros. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2022]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação

Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01/10/2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11841&Itemid=. Acesso em: 01/10/2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio Grande do Sul). **Resolução n. 342, de 11 de abril de 2018**. Consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, RS: Conselho Estadual de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17154850-20180412161511resolucao-0342.pdf>. Acesso em: 01/10/2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Texto constitucional de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 85, de 2023. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa, [2024]. Disponível em: https://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=9p-X_3esaNg%3D&tabid=3683&mid=5358. Acesso em 01 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. [Decreto PEATE-RS]. **Decreto n. 54.458, de 28 de dezembro de 2018**. Regulamenta a Lei nº 12.882, de 3 de janeiro de 2008, que institui Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar no Rio Grande do Sul – PEATE/RS. Porto Alegre, RS: Governo do Estado RS, [2024]. Disponível

em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2054.458.pdf>. Acesso em 01 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. [Lei PEATE-RS]. **Lei n. 12.882, de 03 de janeiro de 2008**. Atualizada até a Lei n. 15.536, de 21 de outubro de 2020. Institui o Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar no Rio Grande do Sul – PEATE/RS. Porto Alegre, RS: Governo do Estado RS, [2024]. Disponível em: <https://ww3.al.rs.gov.br/filerepository/replegiscomp/Lei%20n%C2%BA%2012.882.pdf>. Acesso em 01 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. [Lei Turno Integral]. **Lei n. 14.461, de 16 de janeiro de 2014**. Atualizada até a Lei n. 15.536, de 21 de outubro de 2020. Regulamenta o inciso VI do art. 199 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa RS, [2024]. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=60439&hTexto=&Hid_IDNorma=60439. Acesso em 01 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre, RS: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://h-curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 01 out. 2024.

APÊNDICES

APENDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: a comunidade escolar na luta pelo direito a educação do campo.

Pesquisador Responsável: Fabiano Bossle

Email: fabiano.bossle@ufrgs.br

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar) (51) 996992288

Pesquisadores participantes: Fabiano Bossle; Patrícia Tams Gasperin

Telefones para contato: (51) 996992288

Email: fabiano.bossle@ufrgs.br; ptgasperin@gmail.com

1. Objetivo do Estudo

Interpretar a realidade da educação básica do campo na comunidade escolar do Girassol.

Procedimentos

Participar de rodas de conversas, observações e uma ou mais entrevistas, desde que previamente agendadas com as questões entregues previamente (no mínimo 24hs de antecedência) realizadas de forma *online*, ou *física*, com duração máxima de 1h30min (uma hora e trinta minutos), ou presencial. A mesma deverá ser gravada (áudio e vídeo), transcrita e posteriormente devolvida (em formato de vídeo bem como o documento com a transcrição da entrevista) para leitura, confirmação e/ou correção/alteração das informações coletadas.

Riscos e Benefícios do Estudo

Este estudo buscará, a todo o momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis em respeito à integridade, dignidade e moral dos colaboradores (as), conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, embora não garanta a integridade física dos participantes. Para tanto, a participação neste estudo se dará mediante a assinatura do termo de consentimento, autorizando a participação de forma voluntária neste estudo. Entretanto sabe-se que não se pode garantir que não ocorrerá nenhum risco com a realização do estudo, mas espera-se que este estudo se caracterize como um estudo que oferece baixos riscos.

Benefícios:

Promover o diálogo sobre a educação do campo.

Promover um debate crítico e reflexivo das políticas de educação adotadas pelo governo.

Apontar caminhos possíveis

Riscos:

Causar contradições quanto á concepções pessoais;

Causar contradições quanto as “leituras de mundo” dos participantes.

Extravio de informações e registros das entrevistas, sob uso de *e-mail* e mesmo do computador, considerando o risco de ataques cibernéticos ou mesmo de vírus.

Confidencialidade

Os dados e informações serão devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Será garantido o direito de solicitar informações durante todas as fases de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos.

Conforme as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, é garantido a exclusão de *e-mails e mensagens* que contenham dados dos participantes, como a assinatura, imediatamente após o retorno dos mesmos, de modo que não permaneçam disponível em plataformas *online* sob o risco de extraviar.

Voluntariedade

A recusa sua em seguir contribuindo com a realização deste estudo será sempre respeitada, o que possibilitará que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, de acordo com seu desejo.

Eu _____ portador/a do RG nº _____, residente e domiciliado/a (rua, número, bairro, cidade)_____

_____, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido que estou participando como voluntário/a do projeto UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: a comunidade escolar na luta pelo direito a educação do campo. de autoria de Patrícia Tams Gasperin, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle. Ressalta-se que essa pesquisa permeia a dissertação de mestrado de um dos pesquisadores. Ao assinar esse termo de consentimento, estou ciente que:

Recebi todas as informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa;

1. Estou ciente que os resultados dessa pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado e, possivelmente, em periódicos especializados. Além de ser apresentados em Eventos de Educação Física e Educação em Geral;
2. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa, entretanto, comprometo-me a avisar minha decisão com antecedência;
3. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo;
4. Poderei contatar o pesquisador, sempre que julgar necessário, isso poderá acontecer pelo e-mail ptgasperin@gmail.com e pelo telefone (51) 996992288;
5. Esse termo de consentimento possui duas vias, uma fica em poder do pesquisador e o outro permanece em poder do sujeito dessa pesquisa, ambas em formato digital.

Bom Retiro do Sul, _____ de _____ de 2023.

De acordo,

Participante da pesquisa _____

Fabiano Bossle – Pesquisador responsável

Patrícia Tams Gasperin, mestranda PPGCMH-ESEFID/UFRGS

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PARA PARTICIPAÇÃO DOS MENORES DE IDADE

Seu filho/a está sendo convidado/a para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar e autorizar seu filho/a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: a comunidade escolar na luta pelo direito a educação do campo.

Pesquisador Responsável: Fabiano Bossle

Email: abiano.bossle@ufrgs.br

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar) (51) 996992288

Pesquisadores participantes: Fabiano Bossle; Patrícia Tams Gasperin

Telefones para contato: (51) 996992288

Email: abiano.bossle@ufrgs.br; ptgasperin@gmail.com

Objetivo do Estudo

Interpretar a realidade da educação básica do campo na comunidade escolar do Girassol.

Procedimentos

Participar de rodas de conversas, observações e uma ou mais entrevistas, desde que previamente agendadas com as questões entregues previamente (no mínimo 24hs de antecedência) realizadas de forma *online*, ou *física*, com duração máxima de 1h30min (uma hora e trinta minutos), ou presencial. A mesma deverá ser gravada (áudio e vídeo), transcrita e posteriormente devolvida (em formato de vídeo bem como o documento com a transcrição da entrevista) para leitura, confirmação e/ou correção/alteração das informações coletadas.

Riscos e Benefícios do Estudo

Este estudo buscará, a todo o momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis em respeito à integridade, dignidade e moral dos colaboradores (as), conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, embora não garanta a integridade física dos participantes. Para tanto, a participação neste estudo se dará mediante a assinatura do termo de consentimento, autorizando a participação de forma voluntária neste estudo. Entretanto sabe-se que não se pode garantir que não ocorrerá nenhum risco com a realização do estudo, mas espera-se que este estudo se caracterize como um estudo que oferece baixos riscos.

Benefícios:

Promover o diálogo sobre a educação do campo.

Promover um debate crítico e reflexivo das políticas de educação adotadas pelo governo.

Apontar caminhos possíveis

Riscos:

Causar contradições quanto á concepções pessoais;

Causar contradições quanto as “leituras de mundo” dos participantes.

Extravio de informações e registros das entrevistas, sob uso de *e-mail* e mesmo do computador, considerando o risco de ataques cibernéticos ou mesmo de vírus.

Confidencialidade

Os dados e informações serão devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Será garantido o direito de solicitar informações durante todas as fases de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos.

Conforme as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, é garantido a exclusão de *e-mails e mensagens* que contenham dados dos participantes, como a assinatura, imediatamente após o retorno dos mesmos, de modo que não permaneçam disponível em plataformas *online* sob o risco de extraviar.

Voluntariedade

A recusa sua em seguir contribuindo com a realização deste estudo será sempre respeitada, o que possibilitará que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, de acordo com seu desejo.

Eu _____ portador/a do RG nº _____, residente e domiciliado/a (rua, número, bairro, cidade) _____, abaixo assinado, dou consentimento livre de esclarecido _____ que meu filho/a _____ participará como voluntário/a do projeto UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: a comunidade escolar na luta pelo direito a educação do campo, de autoria de Patrícia Tams Gasperin, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle. Ressalta-se que essa pesquisa permeia a dissertação de mestrado de um dos pesquisadores. Ao assinar esse termo de consentimento, estou ciente que:

6. Recebi todas as informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa;
7. Estou ciente que os resultados dessa pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado e, possivelmente, em periódicos especializados. Além de ser apresentados em Eventos de Educação Física e Educação em Geral;
8. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa, entretanto, comprometo-me a avisar minha decisão com antecedência;
9. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo;
10. Poderei contatar o pesquisador, sempre que julgar necessário, isso poderá acontecer pelo e-mail ptgasperin@gmail.com e pelo telefone (51) 996992288;
11. Esse termo de consentimento possui duas vias, uma fica em poder do pesquisador e o outro permanece em poder do sujeito dessa pesquisa, ambas em formato digital.

Bom Retiro do Sul, _____ de _____ de 2024.

De acordo, _____

Ass responsável

Participante da pesquisa _____

Ass do aluno/a

Fabiano Bossle – Pesquisador responsável

Patrícia Tams Gasperin, mestranda PPGCMH-ESEFID/UFRGS

APÊNDICE 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Termo de Assentimento destinado a crianças, adolescentes e pessoa legalmente incapaz. O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais e/ou responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: a comunidade escolar na luta pelo direito a educação do campo , coordenada pelo professor Dr. Fabiano Bossle, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, fone: (51) 3308-5819.

Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo. O presente estudo busca problematizar a gestão escolar de uma escola do campo no enfrentamento de políticas neoliberais de educação. Você é convidado a participar da pesquisa, se quiser. Caso queira desistir de participar, em qualquer tempo, terá esse direito sem qualquer constrangimento.

A pesquisa será feita na escola, onde as crianças serão entrevistadas em momentos de intervalo de aula, ou na casa do estudante, se assim preferirem. Para isso, será usado um gravador de celular, com o consentimento e prévio aviso ao participante.

Será garantido acesso aos pais/responsáveis, que assim desejarem, para tomar conhecimento do conteúdo da entrevista feita com a criança/adolescente.

A identidade da criança/adolescente participante da pesquisa será mantida em sigilo, no sentido de resguardar sua privacidade. Assim, ressalto que os resultados da pesquisa serão publicados em um relatório final e, possivelmente, em artigos científicos, mas sem identificar as crianças que participaram, tampouco a escola (esta receberá um nome fictício para o estudo).

Se você ou os responsáveis por você tiver dúvidas com relação ao estudo, aos direitos do (da) participante, ou riscos relacionados ao estudo, você poderá contatar o (a) responsável por esta pesquisa:

Prof. Dr. Fabiano Bossle. Rua Felizardo, no 750, Jardim Botânico, Porto Alegre /RS.

Fone: (51) 3308-5884/33085821 e-mail: fabiano.bossle@ufrgs.br

Profa Patrícia Tams Gasperin . Rua Felizardo, no 750, Jardim Botânico, Porto

Alegre/RS. Fone: (51) 996992288 e-mail: patigasper@gmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria da Pesquisa (PROPESQ)

Avenida Paulo Gama, no 110, 7o andar. Porto Alegre/RS. Fone: (51) 3308-4085.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: a comunidade escolar na luta pelo direito a educação do campo.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Bom Retiro do Sul, ____de _____de _____.

Assinatura do participante _____

Assinatura _____ do _____ coordenador _____ da pesquisa_____

APÊNDICE 4 - TERMO DE APÊNDICE ANUÊNCIA

Nome da Escola:

Responsável 3ª CRE:

Endereço:

CEP:

Cidade:

Telefone:

Declaro que a professora/estudante PATRICIA TAMS GASPERIN está autorizada a realizar a produção de informações para a pesquisa intitulada: A EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA GESTÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NO ENFRENTAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE EDUCAÇÃO, a partir de setembro de 2024, nesta Escola Estadual de Ensino Fundamental de Pinhal.

Tenho conhecimento de que o presente estudo busca problematizar a gestão escolar de uma escola do campo no enfrentamento de políticas neoliberais de educação.

Para efetivar a produção de informações, a professora/estudante terá permissão para: acessar e analisar documentos; realizar entrevistas e diálogos com as (os) docentes e demais membros da comunidade escolar e observar o cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades de observação da pesquisadora deverão ser executadas concomitantemente a sua carga horária na escola, e as entrevistas em horário extra escolar sem prejuízo as atividades da comunidade escolar ao atendimento da escola.

Estrela , _____ de _____ de 2023.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Instituição de Ensino)

APÊNDICE 5 - Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Porto Alegre, 9 de agosto de 2023

Ao Departamento Pedagógico da 3ª Coordenadoria Regional de Educação
Estrela/ RS

Prezadas Senhoras

Apresentamos a professora/diretora, Patrícia Tams Gasperin, estudante regular do Mestrado acadêmico, regularmente matriculada neste Programa De Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. A professora solicita anuência deste Departamento para realizar parte de seu estudo intitulado “A Experiência Autoetnográfica da Professora de Educação Física na Gestão de uma Escola do Campo”, na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Pinhal, escola em que a mesma é lotada, para, desta forma desenvolver sua pesquisa.

Desde já agradecemos e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos, que se façam necessário.

Atenciosamente,

Prof. Dr Alvaro Reischak de Oliveira
Coordenador do PPGCMH

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Patrícia Tams Gasperin

UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO

**O direito à quadra e à Educação Física anunciam a luta pelo direito à
Educação do e no Campo, na comunidade escolar do Girassol**

**Porto Alegre
2024**