

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL**

Bianca Machado Goulart

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RURALIDADES: PERSPECTIVAS DE
GESTÃO COMPARTILHADA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO/NO
CAMPO DE URUGUAIANA-RS**

Santa Maria, RS
2018

Bianca Machado Goulart

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RURALIDADES: PERSPECTIVAS DE GESTÃO
COMPARTILHADA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO/NO CAMPO DE
URUGUAIANA-RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS
2018

Goulart, Bianca Machado
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RURALIDADES: PERSPECTIVAS DE
GESTÃO COMPARTILHADA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO/NO CAMPO
DE URUGUAIANA-RS / Bianca Machado Goulart.- 2018.
205 p.; 30 cm

Orientador: Marilene Gabriel Dalla Corte
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2018

1. Educação do Campo 2. Ruralidades 3. Políticas
Públicas 4. Gestão da Educação Municipal I. Dalla Corte,
Marilene Gabriel II. Título.

Bianca Machado Goulart

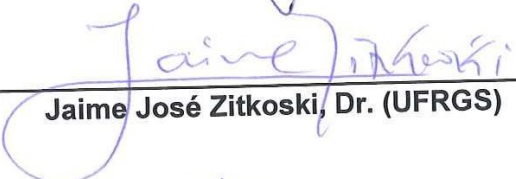
**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RURALIDADES: PERSPECTIVAS DE GESTÃO
COMPARTILHADA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO/NO CAMPO DE
URUGUAIANA-RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.


Aprovado em 15 de janeiro de 2018:



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Jaime José Zitkoski, Dr. (UFRGS)



Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)



Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)

AGRADECIMENTOS

Tudo é possível... renascer, renovar, e a gente vai se fortalecendo com isso, eu acredito que a cada construção nossa, seja ela afetiva, seja ela intelectual, ela reforça a energia que nós temos, mais ainda quando a gente é desafiado na inteireza do nosso corpo a nos superarmos (HENZ, diálogo em 01/09/2017).

Com o coração aquecido por tantas lembranças boas de momentos, de pessoas e de aprendizados que tive nesta trajetória de mestrado, é que escrevo, com muita satisfação estes agradecimentos. Certamente não sou mais a mesma Bianca que iniciou o mestrado profissional há dois anos e meio... Sou um ser humano que aprendeu e ter fé e percebeu a importância dela para continuar vivo; por isso meu primeiro agradecimento é a **Deus**, que, nesta trajetória, me permitiu a benção da cura e me mostrou o valor das pessoas que nos acompanham nesta caminhada e, ainda mais, a desfrutar o que há de bom em cada dia vivido, seja ele de simples rotina ou de grandes momentos.

Ao longo de quase quatrocentos quilômetros, que eu percorria dirigindo de Uruguaiana à Santa Maria, ia pensando na maravilhosa sensação que é romper fronteiras... Fronteiras de distâncias, fronteiras de medo pelo novo, fronteiras dos “nãos” que nós vamos cultivando. E para estes momentos eu sempre tinha em mente a palavra segura e determinada da dona **Marlene** que dizia: “- Vai, tu podes, tu consegues!!!” Então, eu estufava o peito de coragem e seguia convicta de que podia mesmo. Obrigada mãe por ser minha inspiração, meu ponto de equilíbrio e por me dar todos os suportes para “transpor fronteiras”.

Ao meu filho **Eduardo**, pessoinha iluminada, minha fonte de energia e de motivação para viver, obrigada por entender todos os momentos necessários de viagens e reclusão, te amo muito. Ao meu irmão **Vitor**, que, mesmo mais novo, se mostra tão maduro e protetor, sendo, muitas vezes, meu ponto de equilíbrio.

Ao meu companheiro **Leir**, que, além de marido, amigo e colega de profissão, foi meu anjo da guarda nos momentos mais difíceis e é meu grande incentivador, nunca me deixando desistir dos meus sonhos. “More”, tenho certeza de que nosso amor vem de outras vidas.

À **Marilene**, minha orientadora e amiga que conquistei nesta caminhada, meus mais sinceros agradecimentos pelo auxílio comprometido e dedicado em todo o processo de dar vida a um projeto que veio do coração e do amor à educação do campo.

À minha amiga e comadre **Inês** por ser uma presença de fé e luz, tua companhia sempre foi um conforto em todos os momentos.

Às minhas amigas **Iriane** e **Meriellen** pelo acolhimento tão amoroso em Santa Maria, fazendo-me sentir em casa e tornando mais fácil estar longe da família.

Aos **gestores, colegas e demais integrantes das comunidades** das Escolas Polo pelo envolvimento, pela confiança, pelo tempo dedicado aos nossos diálogos e as nossas construções tão significativas.

À **equipe da Secretaria Municipal de Educação** pela parceria e apoio, em especial à **Mariana Vasconcellos**.

À Presidenta do Conselho Municipal de Educação, **Dirce Gracioso Soares**, pelas valiosas contribuições.

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

À professora **Rosane Carneiro Sarturi** pela postura humana, sempre respeitando o outro e seus saberes, pelos diálogos reflexivos, leituras e momentos de aprendizagem.

Ao professor **Celso Ilgo Henz**, pelo aprendizado compartilhado, pelo brilhantismo de suas construções que deram o suporte metodológico e o “calor humano” ao estudo.

Ao professor **Jaime José Zitkoski** e à professora **Elisiane Machado Lunardi** pela disponibilidade, pelas contribuições e pelos suportes, os quais “sulearam” a pesquisa.

RESUMO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RURALIDADES: PERSPECTIVAS DE GESTÃO COMPARTILHADA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO/NO CAMPO DE URUGUAIANA-RS

AUTORA: Bianca Goulart
ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta Dissertação de Mestrado Profissional, decorrente de pesquisa na linha Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, apresenta um estudo acerca da Educação do Campo. Por objetivo geral priorizou analisar as demandas de gestão educacional dos espaços de ruralidades no município de Uruguaiana – RS e contribuir para a construção de uma proposta compartilhada, voltada à qualificação da gestão das escolas do/no campo. Por objetivos específicos definiu: analisar as políticas públicas educacionais para o meio rural e suas influências na constituição das diversas ruralidades existentes nos lugares onde estão situadas as escolas do/no campo de Uruguaiana – RS; identificar as principais demandas das escolas do/no campo do município de Uruguaiana – RS; reconhecer como os gestores educacionais compreendem a influência das políticas públicas destinadas à educação do/no campo no município de Uruguaiana – RS e sua repercussão na gestão das escolas em diversos espaços de ruralidades existentes; construir, compartilhadamente, uma proposta gestora para a educação do/no campo no município de Uruguaiana – RS, a qual caracterize as múltiplas ruralidades e as prioridades coletivas das comunidades escolares. A perspectiva epistemológico-política de pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa. Para a realização desta pesquisa participante, foram adotadas técnicas de construção de dados com a realização de um estado do conhecimento, análise documental e círculos dialógicos investigativo-formativos; no entrecruzamento de dados, buscou-se embasamento nos processos de compreensão e interpretação pela análise de conteúdo. Os contextos de investigação foram as quatro Escolas Polo da Rede Municipal, localizadas no meio rural de Uruguaiana – RS, e os sujeitos foram quatro gestores escolares, funcionários, educadores e responsáveis por estudantes das quatro escolas municipais localizadas no campo, um gestor da Secretaria Municipal de Educação e um membro do Conselho Municipal de Educação. O principal desafio da pesquisa pautou-se em produzir uma visão diagnóstica do contexto das escolas do/no campo de Uruguaiana e organizar uma proposta gestora compartilhada para esse contexto, que contemple as demandas educacionais dos diversos espaços de ruralidades existentes neste município. Assim, este estudo buscou trabalhar na qualificação desses espaços educativos e de aprendizagem, valorizando as constituições identitárias e as singularidades das comunidades, suscitando a construção compartilhada de uma proposta gestora para as escolas do campo, produto desta pesquisa, voltada às políticas públicas e às ações que visem o desenvolvimento qualitativo de contextos educacionais em diferentes ruralidades, contribuindo, portanto, para minimizar as desigualdades e [re]significar o pertencimento ao campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ruralidades. Políticas Públicas. Gestão da Educação Municipal.

ABSTRACT

EDUCATIONAL POLICIES AND RURALITIES: SHARED MANAGEMENT PERSPECTIVES OF URUGUAIANA-RS MUNICIPAL SCHOOLS

AUTHOR: BIANCA GOULART

ODVISOR: MARILENE GABRIEL DALLA CORTE

This Professional Master's Dissertation, resulting from a research on the Policies and Management of Basic and Higher Education, of the Graduate Program in Public Policies and Educational Management, presents a study about Field Education. The general objective was to analyze the demands of educational management of the rural areas spaces in the city of Uruguaiiana - RS and contribute to the construction of a shared proposal, aimed at the qualification of school management in the countryside. For specific objectives it was defined: to analyze the educational public policies for the rural environment and its influences in the constitution of the diverse ruralities existing in the places where the schools in the field of Uruguaiiana - RS are located; to identify the main demands of schools in the municipality of Uruguaiiana - RS; to recognize how educational managers understand the influence of public policies aimed at the education of the field in the city of Uruguaiiana - RS and its repercussion in the management of schools in several spaces of existing ruralities; a management proposal for the education of the countryside in the city of Uruguaiiana, RS, which characterizes the multiple ruralities and the collective priorities of the school communities. The epistemological-political perspective of research was based on the qualitative approach. the development of this participant research, data construction techniques were adopted with the accomplishment of a state of knowledge, documentary analysis and dialogic investigative-formative circles; in data interlocking, we sought to base the processes of comprehension and interpretation by content analysis. The research contexts were the four Polo Schools of the Municipal Network, located in the rural area of Uruguaiiana - RS, and the subjects were four school managers, employees, educators and students responsible for the four municipal schools located in the countryside, a manager of the Municipal Secretariat of Education and a member of the Municipal Council of Education. The main challenge of the research was to produce a diagnostic vision of the context of the schools in the Uruguaiiana field and to organize a shared management proposal for this context that contemplates the educational demands of the various spaces of ruralities that exist in this municipality. Thus, this study sought to work on the qualification of these educational and learning spaces, valuing the identity constitutions and the singularities of the communities, provoking the shared construction of a management proposal for the rural schools, product of this research, focused on public policies and actions that aim at the qualitative development of educational contexts in different ruralities, contributing to minimize inequalities and [re] means belonging to the field.

Keywords: Field Education. Ruralities. Public Policy. Municipal Education Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos	52
Figura 2 – Localização Uruguaiana – RS	107
Figura 3 – Indicadores do município de Uruguaiana – RS	107
Figura 4 – Dimensões da Proposta gestora para a educação do/no campo de Uruguaiana.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Total de participantes da Pesquisa	34
Quadro 2 –	Quantitativo das produções científicas	36
Quadro 3 –	Marcos legais e documentações que foram fontes de análise no estudo	49
Quadro 4 –	Principais marcos normativos da educação do campo no Brasil	73
Quadro 5 –	Principais programas e ações do Ministério da Educação para Educação do Campo no Brasil.....	78
Quadro 6 –	População urbana e rural de Uruguaiana 2000-2007-2010	108
Quadro 7 –	Número de matrículas nas escolas rurais de Uruguaiana – RS.....	109
Quadro 8 –	Perfil dos participantes da Escola Nosso Chão	111
Quadro 9 –	Perfil dos participantes da Escola Solo de União.....	117
Quadro 10 –	Perfil dos participantes da escola Lugar de Encontro	127
Quadro 11 –	Perfil dos participantes da Escola Gente da Terra.....	137
Quadro 12 –	Pauta para agenda estratégica de construção de Plano Gestor das escolas municipais do/no campo do de Uruguaiana – RS.....	168
Quadro 13 –	Estruturação e funcionamento do Comitê Gestor das Escolas Municipais do/no campo de Uruguaiana.....	170

LISTA DE ABREVIações

ACIU	Associação Comercial e Industrial de Uruguaiana
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APMU	Associação dos Professores e Especialistas de Uruguaiana
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara da Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituto de Educação Superior
IDEB	Índice de desenvolvimento de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITCs	Instituições Científicas e Tecnológicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Sem-Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	DO AMOR AO CAMPO À ESPERANÇA DE MUITAS COLHEITAS	19
2	O OLHAR DE SEMEADOR E A CONQUISTA DO SOLO FÉRTIL	28
2.1	A IMPORTÂNCIA DO OLHAR.....	29
2.2	SEMEANDO A PESQUISA: A ARTE DE PROCURAR OS CAMINHOS.....	30
2.3	MINHAS FERRAMENTAS PARA O CULTIVO DE APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS	47
2.5	O DIÁLOGO “GERMINATIVO” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	50
2.6	A ANÁLISE DOS DADOS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA E SENSÍVEL.....	59
3	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO GLOBAL AO LOCAL ...	62
3.1	PERSPECTIVAS SOCIAIS E HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL.....	62
3.2	POLÍTICAS DE GOVERNO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	75
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM URUGUAIANA.....	81
3.4	OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES COMO PARTÍCIPES DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	91
3.5	A AUSÊNCIA DE MOBILIZAÇÕES SOCIAIS NAS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA E O NASCIMENTO DE ALGUMAS INICIATIVAS.....	95
4	RURALIDADES: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS DE POLÍTICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL	100
4.1	DIALOGANDO PARA [RE]SIGNIFICAR LUGARES, CONCEITOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DAS RURALIDADES.....	100
4.2	QUEM SÃO AS COMUNIDADES ESCOLARES NAS MÚLTIPLAS RURALIDADES DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA?	106
4.2.1	Escola Nosso Chão	110
4.2.2	Escola Solo de União	117
4.2.3	Escola Lugar de Encontro	126
4.2.4	Escola Gente da Terra.....	136
4.3	UMA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO PARA NOVOS CONTEXTOS RURAIS: ALGUMAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS.....	147
5	PROPOSTA DE GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE URUGUAIANA – RS.....	156
5.1	A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	159
5.2	CONSTRUÇÕES COMPARTILHADAS DE ORGANIZAÇÃO GESTORA PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS.....	165
6	EXPECTATIVAS DE COLHEITA: À GUIA DAS [IN]CONCLUSÕES	172
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA O DIRETOR E VICE- DIRETOR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	182

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA EDUCADOR DE ANOS INICIAIS E FINAIS	184
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA OS DOIS RESPONSÁVEIS POR ALUNOS	185
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTOR/A DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA.....	186
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ...	187
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	189
APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	192
APÊNDICE H – PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA POLÍTICA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS:	193

1 DO AMOR AO CAMPO À ESPERANÇA DE MUITAS COLHEITAS

Estou semeando sementes da minha mais alta esperança, não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar a minha esperança (ALVES, 1999, p. 11).

Meus primeiros contatos com as escolas do campo foram na minha infância, quando acompanhava minha mãe em “viagens” frequente às comunidades rurais, nas quais ela foi inicialmente professora e, ao longo de trinta anos, “supervisora escolar”.

Lembro-me¹ bem, mesmo no auge da infância, que já percebia as diferenças ambientais e sociais daqueles locais, o ventinho mais vistoso batendo no rosto, o cheiro de mato e de ervas, a presença de muitas árvores e um verde que se perdia no horizonte. O contado com animais que rodeavam tranquilamente as escolinhas de madeiras. E a naturalidade dos alunos, que pareciam estar no quintal de suas casas, felizes com a presença das visitas da cidade.

Enquanto para minha mãe sobrava o trabalho sério de acompanhar práticas pedagógicas das educadoras e a evolução das aprendizagens dos estudantes, eu aproveitava as tardes agradáveis de descoberta e de interação com um mundo que não era meu, mas que poderia ter sido, devido à imensa satisfação que tinha em simplesmente estar ali.

Nos seus primordes, a educação rural, como era denominada e concebida, tinha como característica uma educação voltada à formação de mão-de-obra e com caráter meramente instrumental. Essa formação atingia uma pequena parcela da população rural e acontecia desvinculada do contexto, em que eram negados aos trabalhadores e a seus filhos os direitos sociais e trabalhistas.

No campo, as ações do estado eram para manter a população estagnada no espaço rural e, com isso, conter o fluxo migratório para as grandes cidades; nesse cenário os trabalhadores rurais serviam somente à exploração dos grandes latifundiários. Não havia, por parte do estado, um olhar voltado às reais necessidades da escola do campo e tampouco investimentos para fomentar uma

¹ Em muitos momentos, optei por escrever em primeira pessoa, pois me remeto a memórias e reflexões pessoais que contam um pouco de minha trajetória profissional e da “auto-transformação” que tive como pesquisadora e participante desta produção compartilhada.

educação de qualidade e contextualizada, que favorecesse o desenvolvimento cultural, social, econômico e, principalmente, de cidadania aos moradores do campo.

Somente anos mais tarde, com a mobilização dos grupos e dos movimentos identitários organizados, é que começaram a surgir as primeiras iniciativas e legislações destinadas a garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino oferecido na zona rural.

O fato de termos diferentes formas de viver e de estar no campo dificultou, ao longo dos anos, que se estabelecesse, primeiramente, um perfil de quem são os sujeitos que ocupam esses territórios, como vivem, o que realmente fazem, quais foram e são as suas lutas de vida, como chegaram até ali e, especialmente, o que pretendem fazer no futuro.

Em minha realidade, município de Uruguaiana - RS, estes sujeitos, que na maioria das localidades, “estão no meio rural” pelo desenvolvimento do agronegócio, migraram da cidade para trabalhar na monocultura do arroz, atividade a qual movimentava quase todas as ações no campo. Existem, também, trabalhadores rurais que vivem de subsistência ou plantam culturas variadas em pequena escala, para a comercialização; são estes que possuem um histórico cultural com suas localidades, fatos que comprovam a variedade das comunidades dessas instituições.

Graduada em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia, sou docente nomeada para a regência em turmas dos anos iniciais nas redes municipal e estadual do município de Uruguaiana – RS, no entanto exerci também as funções de coordenadora pedagógica em ambas as redes, professora de salas de recursos e de laboratórios de aprendizagem. Além da experiência como gestora de escola do campo, fui orientadora de estudos nos programas Pró-letramento e Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), neste último realizando as formações com as educadoras de escolas do campo; os dois programas foram promovidos pelo Governo Federal, atuei entre os períodos de 2008 a 2014. Minha última experiência profissional foi como Coordenadora Pedagógica do Bloco de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) na Secretaria Municipal de Educação, há três anos optei por retornar a sala de aula, pois é a função a qual eu mais me identifico em exercer.

Como gestora de escola do campo, tive meu primeiro contato profissional com o meio rural, mais especificamente na localidade do Itapitocai (uma área muito extensa que concentra propriedades com vários tipos e proporções de produções e

muitas comunidades), no interior do município. A escola estava sendo construída com o intuito de concentrar cinco localidades diferentes e atender aproximadamente trezentos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Desde então, comecei a construir laços com esse contexto, descobri que, muito além de competência técnica e qualificação profissional, o trabalhar no campo exige um perfil profissional diferenciado, que se assemelha ao de quem amou a terra, o campo e lutou para que este fosse respeitado e começasse a fazer parte do contexto da educação nacional, de legislações e de políticas educacionais.

Como gestora, constantemente me questionava a respeito da proposta pedagógica que tínhamos, que era praticamente igual às propostas das escolas urbanas, assim como queria compreender de que forma conseguiríamos dar identidade a “nossa escola” ou, ainda, como qualificar a aprendizagem desses estudantes que vinham de contextos tão peculiares e eram influenciados de muitas formas por suas comunidades, mas que, naquele momento, faziam parte de uma mesma escola.

Num primeiro momento, acreditava que, se conseguisse tornar o currículo da escola do campo mais próximo dessas realidades, conseguiria “solucionar”, ao menos em parte, esta questão que se mostra tão pulsante por um novo rumo administrativo e pedagógico, abandonando a standardização de uma proposta elaborada sem nenhum senso de pertença com as lutas das comunidades das escolas do/no campo.

Com meu amadurecimento teórico, no campo das políticas educacionais, estabeleci construções mais próximas e eficazes a respeito dessas temáticas. Nesse contexto, fui percebendo que alguns fatores deveriam ser estudados na sua base, ou seja, primeiramente percebendo como são compreendidos esses lugares² que se localizam no meio rural, os quais, pelos diferentes grupos identitários que os compõem, acabam formando territórios híbridos, em que urbano e rural se fundem em função de fatores sociais, culturais, econômicos e ambientais.

Os termos “educação do/no campo” serão utilizados associados. Isso porque o termo “*no campo*” diz respeito ao direito dos povos do campo receberem uma educação no local onde habitam e “*do campo*” em razão de que se refere ao direito dos povos do campo terem uma educação pensada para sua realidade e com sua

² Remeto-me ao termo “lugar” e não “espaço”, pois, segundo o geógrafo Milton Santos (2017), o lugar permite considerar a existência humana e toda a sua complexidade.

participação, relacionada as suas especificidades humanas e socioculturais, tendo por base toda a constituição histórica dos movimentos sociais do campo que lutaram para efetivação de políticas públicas para o campo, dentre elas as políticas educacionais (CALDART, 2002).

Carneiro³ (2008), em suas pesquisas, ressalta que ocorreram mudanças nas dinâmicas sociais, econômicas e culturais do meio rural e estas exigem uma reflexão sobre as categorias (urbano e rural) que se tornaram insuficientes para contemplar a diversidade e a complexidade dos contextos atuais, as chamadas “ruralidades” ou “novas ruralidades”, como preferem chamar alguns autores.

Logo após esse entendimento, voltei o foco aos gestores e às comunidades dessas instituições, para compreender como eles percebem esses contextos e que interpretações fazem das políticas públicas destinadas a eles. Ciente de que a gestão escolar ocorre a partir de princípios democráticos e participativos com suas comunidades, considerei importante também ouvir as representações desses segmentos. Assim passei a construir um estudo pertinente ao real contexto de pesquisa.

Não há como refletirmos sobre os processos de gestão educacional e escolar, se não pensarmos sobre as ações, as legislações e os projetos destinados à educação do campo, tanto nas esferas federais, quanto nas municipais. Do mesmo modo, se não pensarmos de que forma essas políticas educacionais e governamentais chegam à escola e se atingem, de alguma forma, o objetivo de garantir direitos e proporcionar mais qualidade a essas instituições e suas comunidades.

Nesse sentido, problematizamos, neste estudo, a partir da compreensão diagnóstica, com base na visão dos gestores e das comunidades escolares da educação do campo de Uruguaiana – RS: quais as demandas e as possibilidades relacionados às iniciativas legais e políticas voltadas para a escola do/no campo em Uruguaiana – RS quanto às transformações do cenário sócio-histórico-educacional e de gestão das escolas nestes contextos de múltiplas ruralidades, tanto na caracterização das comunidades, quanto na constituição de demandas de gestão educacional?

³ Maria José Carneiro, professora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Desse modo, por objetivo geral, propomo-nos a analisar as demandas gestão educacional dos espaços de ruralidades no município de Uruguiana – RS e contribuir para a construção de uma proposta compartilhada voltada à qualificação da gestão das escolas do/no campo.

Por objetivos específicos delineamos: analisar as políticas públicas educacionais para o meio rural e suas influências na constituição das diversas ruralidades existentes nos lugares onde estão situadas as escolas do/no campo de Uruguiana – RS; identificar as principais demandas das escolas do/no campo do município de Uruguiana – RS; reconhecer como os gestores educacionais compreendem a influência das políticas públicas destinadas à educação do/no campo no município de Uruguiana – RS e sua repercussão na gestão das escolas em diversos espaços de ruralidades existentes; construir, compartilhadamente, uma proposta gestora para a educação do/no campo no município de Uruguiana – RS, a qual caracterize as múltiplas ruralidades e as prioridades coletivas das comunidades escolares.

Assim, ao refletir sobre o que esperava com este estudo, muitas vezes veio a minha mente o verbo “semear”, talvez pelo estreito laço com a terra ou por entender que todo educador, especialmente o educador de escola do/no campo, assim como os outros trabalhadores do campo, também semeia. Semeia a ampliação de horizontes, a possibilidade de ter sonhos, a construção de conhecimento e de valores que levam à cidadania e à humanização.

Por muitos motivos, durante a construção desta pesquisa e de seus resultados, necessitei exercitar minha fé, fato que me manteve firme, devolvendo-me as possibilidades de voltar a caminhar por este percurso incerto e maravilhoso que é a vida. Lendo a Bíblia, deparei-me com a “parábola do semeador”, em que Jesus conta que um homem ia pelo caminho espalhando suas sementes e que, dependendo de onde caiam, morriam, germinavam, mas não cresciam; porém, quando caiam em solos férteis, elas germinavam, cresciam e se tornavam lindas árvores com muitos frutos e muitas, mas muitas outras sementes.

Pensando nas analogias possíveis dessa parábola com a educação do campo, passei a compreender que a escola do campo é um espaço educacional onde a terra é o bem mais precioso para viver, trabalhar e conhecer. A terra e o campo são bens preciosos que, muito além de um espaço no rural, se referem ao

lugar, o lugar de alguém, um alguém que vive lá por inúmeros motivos, que tem muitas necessidades e, às vezes, poucas expectativas.

Esta “terra” tem inúmeras significações que vão desde as construções culturais e simbólicas que viver no campo remete, aprendendo e respeitando com seus modos de vida e suas interações com os recursos naturais. Da mesma forma, pensamos nas representações sócio-históricas e políticas dos movimentos, que se fizeram necessárias através de muitas lutas, não só pela terra em si, mas pelo início do reconhecimento da importância dos trabalhadores rurais no contexto nacional.

Plantar uma semente na terra parece uma ação relativamente fácil, entretanto não é. Sabemos que, para um grão germinar, precisamos de muitas condições e fatores que podem favorecer o seu desenvolvimento, mas se muitos destes não estiverem presentes ou estiverem em desarmonia com suas proporções, os resultados podem ser trágicos; a expansão da semente pode nunca acontecer ou pode nascer e morrer em pouco tempo.

A refletir sobre esses tipos de solos, de terras, volto à história do semeador. Quem seriam os semeadores nessa história da educação do campo? Onde estariam os solos? E as sementes? Quais condições para germinar a semente?

Os semeadores, nesses contextos, são todos os profissionais da educação que dão consecução à gestão dos processos educacionais. Para Luck (2013), a gestão na educação ocorre em muitos âmbitos: no educacional, em que são desenvolvidos os processos mais amplos, intimamente ligados às políticas públicas, aos planos e aos projetos de governo e legislações; no institucional macro, através dos processos que são desenvolvidos pelos gestores com a colaboração dos coordenadores pedagógicos, de educadores, de funcionários e da comunidade escolar, trabalhando pela qualidade da escola e atendendo ao princípio democrático previsto na legislação; em sala de aula, com a gestão pedagógica intimamente interligada às práticas educativas e as fazeres dos coordenadores e educadores.

As sementes são os estudantes, cada um com uma carga genética, uma origem e uma história. Os alunos do campo trazem consigo muitas vivências, conhecimentos, histórias de vidas, que, muitas vezes, são menos alegres e menos cheias de fantasias. Ao mesmo tempo em que lhes sobram os conhecimentos empíricos do “saber fazer”, faltam-lhes competências e habilidades que lhes permitam a inserção social emancipadora, crítica e reflexiva.

Os solos são as instituições que, com mais ou menos qualidade, recebem todos os dias estas raras sementes. Uns solos são mais áridos e com menos possibilidades de sucesso nesse processo de “desenvolver” as sementes, no entanto a grande maioria possui bom potencial, precisa de mais “insumos” ou apenas do equilíbrio entre os fatores como água, sol, fertilizantes, para que este venha favorecer o plantio. Para todas essas questões, necessitam de um olhar sensível e atento dos seus semeadores.

A gestão da educação necessita ter muitos “semeadores” atentos a todos os processos que desencadeiam no principal deles que é na sala de aula, na qualidade das aprendizagens que estão sendo construídas e compartilhadas nesses espaços, sejam eles rurais ou urbanos.

As políticas públicas e, em específico, as educacionais, que são voltadas para a melhoria e a garantia de direitos das comunidades escolares, são os insumos que potencializam a qualidade desses solos, porém eles não vão para lá sozinhos.

As políticas públicas poderão potencializar não só os contextos escolares do/no campo, como também favorecer o desenvolvimento social, econômico e político (no sentido de exercício da cidadania e da inserção nas questões sociais), apontando para uma melhor organização escolar e comunitária e favorecendo o desenvolvimento do campo.

Durante o texto, por muitos momentos, remeto-me a esta história do semeador, buscando contextualizar e ilustrar situações pelas quais vou contado um pouco de como organizo este estudo.

Assim, no segundo capítulo, priorizo discutir sobre “**O olhar de semeador e a conquista do solo fértil**”, no sentido de apresentar e fundamentar as escolhas e os encaminhamentos acerca do percurso desta pesquisa de mestrado profissional. Refiro-me à “conquista” e não à procura, pois entendo que um solo pode ser transformado e deixado em condições de semeadura, desde que tenha alguns pré-requisitos que o potencializem. Voltando-me ao processo metodológico de pesquisa que já iniciei com muitas esperanças de transformação, não só de procura, conto um pouco de como fui desenvolvendo, conceituando e definindo os principais encaminhamentos metodológicos que tinham como referência aportes teóricos da pesquisa qualitativa e, neste sentido, procurei participar e interagir nos contextos pesquisados.

No terceiro capítulo, intitulado **“Trajetória da educação do campo: do global ao local”**, procurei contar a história da educação do/no campo, pelo viés das lutas e mobilizações sociais e das conquistas históricas e atuais, verificadas por meio do contexto das políticas públicas; por isso apresento os marcos mundiais e nacionais da educação do campo. Também, priorizei trazer a evolução dessas políticas educacionais no contexto local, discutindo os limites e as possibilidades para o estabelecimento de iniciativas voltadas à educação do/no campo em Uruguiana – RS. A valorização das mobilizações e das organizações sociais, em forma de movimentos, responsáveis por muitas conquistas e pelo estabelecimento de uma gestão mais democrática, também foram contempladas no texto que referendou os movimentos sociais e outras organizações como participantes da gestão democrática e, também, as consequências da ausência de mobilizações sociais nas comunidades rurais.

No **“Ruralidades: contextos e perspectivas de políticas e gestão educacional”**, quarto capítulo, apresento o conceito de ruralidades a perspectiva de dialogar com questões inerentes às características e às formas de vida com as quais diferentes comunidades se organizam; estes lugares são marcados por novas organizações identitárias de trabalho, sociais, ambientais e culturais que estão muito além de marcos geográficos. Apresento, também, características que comprovam as diferenças entre as de comunidades escolares que compõem as quatro escolas do campo da rede municipal de Uruguiana. Por fim, discuto elementos e algumas possibilidades educacionais que podem ser significativos para se atingir educação de qualidade nesses contextos.

O quinto capítulo, **“Proposta de Gestão compartilhada e democrática para educação do campo de Uruguiana”**, foi construído a partir dos diálogos com os diferentes sujeitos e contextos desta pesquisa, com o objetivo de contribuir para apresentar a Proposta Gestora para as Escolas do Campo de Uruguiana – RS e, nesse sentido, potencializar vivências pautadas nos princípios de gestão democrática, entre eles o da descentralização do poder de decisão e, portanto, da participação compartilhada no estabelecimento de prioridades e de mobilização social, voltados à garantia de direitos fundamentais à sobrevivência com qualidade nos contextos rurais e no estabelecimento de políticas públicas e educacionais.

Por fim, no capítulo conclusivo intitulado **“Expectativas de colheita: à guisa das [in]conclusões”**, apresento, de forma muito esperançosa, minhas expectativas

com relação aos “frutos” que este estudo pode vir a produzir na rede municipal de Uruguaiana – RS. Também, posiciono-me, humildemente, pela consciência do meu inacabamento, como ser humano, educadora do campo e pesquisadora, a partir de algumas considerações a respeito desta trajetória de dialogicidade com o outro, com as coisas do mundo e, principalmente, comigo nos múltiplos contextos de ruralidade e em seus desafios, pensados de maneira compartilhada nesta pesquisa.

2 O OLHAR DE SEMEADOR E A CONQUISTA DO SOLO FÉRTIL

O olhar para as questões sociais fez com que construíssemos para a educação um novo paradigma de pesquisa, em que os sujeitos, suas inter-relações, seus contextos e os fatores que os determinam, dentro de um determinado tempo, são compreendidos por um viés de interpretação desses fenômenos.

A pesquisa em educação permite-nos estudar a fundo essas relações institucionais e educacionais, não só no intuito de conhecê-las, mas também porque, a partir de processos de reflexão, aprofundamento conceitual e teórico e pelos diálogos com outros sujeitos, vamos nos capacitando a intervir, buscando a melhoria do nosso meio social.

O olhar sensível (como pesquisadores e educadores) permite-nos estabelecer relações mais próximas e fiéis com os fenômenos educativos que permeiam nossa prática.

Assim como as percepções são potencializadoras do olhar, os processos de investigação na educação possibilitam aos educadores/pesquisadores e aos demais envolvidos na pesquisa, quando esta é promovida pelo viés de dialogicidade, este “aprender a ver”, que vai muito além de ver o que está posto a sua frente, exige que eles aprendam a ver o conjunto de interpretações de significações sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, éticas, entre outras, que os levaram a compor o que estão sendo e por que estão sendo.

Para tanto, justifico a **importância do olhar** neste estudo; um olhar amoroso, atento, determinado, que respeita e tenta contribuir com os diversos lugares e seres humanos, que formam a educação do campo. Um olhar de quem sabe o compromisso que tem ao semear, mas necessita saber de que forma deve preparar esse solo, para ter êxito no cultivo das valiosas sementes que tem em suas mãos, os nossos estudantes que vivem no campo.

Em **semeando a pesquisa: a arte de procurar os caminhos**, conto um pouco da minha trajetória profissional e das inquietações pedagógicas que me levaram a propor este estudo, estabeleço o motivo de minhas escolhas metodológicas de pesquisa e seus fundamentos teóricos, bem como das técnicas que utilizei para a construção dos dados. Também, apresento os aportes legais e as documentações com os quais detalhei a análise documental realizada.

Por fim, detalho como desenvolvi os processos de “diálogos germinativos”, que me levaram a construção de dados. Denominei-os **germinativos**, pois estes me favoreceram vislumbrar inúmeras reflexões e possibilidades para se construir compartilhadamente com gestores e comunidades escolares rurais uma proposta que visa qualificar os processos de gestão para a Educação do campo em âmbito municipal.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO OLHAR

Meu desejo em [re]significar o olhar dispensado atualmente à educação do campo me moveu como educadora e também como pesquisadora, pois acreditava que, por meio da pesquisa, seria possível contribuir para qualificar essa modalidade educativa e seus respectivos espaços educacionais.

O “olhar” no contexto das escolas do campo ganha muito mais significado, pois exige “pensar”, “interpretar” e “perceber” o que poderá contribuir para a formação de uma postura transformadora de lugares e práticas educativas. Este olhar proativo exige também mudança de postura diante do mundo e de como os fatos se constituem culturalmente para poder compreendê-los (GHEDIN, 2011). Por isso, o olhar necessita ser “educado”, para que o pesquisador consiga pensar sistemática e metodicamente sobre o que são os fenômenos sociais e por que estão sendo da forma como se apresentam.

As percepções são importantes canais de comunicação com o mundo; uma vez que, ao mesmo momento em que percebemos, estamos tentando interpretar, criar e não somente experimentar. O ser humano tem sempre uma intencionalidade que lhe é particular para selecionar e interpretar os estímulos que são do seu interesse. Assim, o desejo peculiar de cada sujeito em conhecer e “ver o invisível” perpassa pelo questionamento e pela reflexão, os quais despertam o pensamento.

Essa dialética entre o perceber e o interpretar é o que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a criação humana, lançando a pessoa na direção do conhecimento e facultando-lhe a permanência no conhecimento como forma de iluminação daquilo que não poderia ser visto (GHEDIN, 2011, p. 74).

A transformação do educador-pesquisador, em um contexto de pesquisa, ocorre quando este passa da simples experiência do olhar para uma explicação

racional da experiência observada; é desejável que o produto desta investigação promova também a transformação qualitativa dos contextos e, principalmente, dos sujeitos que nele interagem. Na expressão dessas experiências, as linguagens falada e escrita ocupam destaque central, pois é nesse momento que o olhar lança o sujeito para fora de si mesmo, e o pensamento e as formas de expressão deste tornam-se potencializadores do olhar e, a partir dele, para práticas mais reflexivas e transformadoras. Nesse sentido, “[...] compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo”, conforme explica Ghedin (2011, p. 83).

Os profissionais que atuam na educação do campo, bem como suas comunidades escolares e os demais gestores educacionais em instâncias como Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação precisam educar o olhar para além das especificidades, que, como já sabemos, se estabelecem de formas diferenciadas, devem promover também o olhar para a mesma direção, tendo ciência do que “estão a plantar” e do que “desejam colher”. Molina (2006) aborda que as políticas voltadas ao meio rural são delineadas com intuito de retirar do campo o máximo de benefício em favor da cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural e que a busca por novos paradigmas epistemológicos de educação do campo requer muito estudo acerca das temáticas que permeiam este contexto.

Quando estes sujeitos de ruralidades diversas conseguirem estabelecer pertencas que lhe são comuns e que necessitam de uma [re]significação, tanto na esfera educacional, quanto nas demais questões de vida e trabalho, se estabelecerá um grupo identitário fortalecido, que exercerá seu papel de proativo, vivenciando seus direitos de ter políticas educacionais que dialoguem com suas reais necessidades, que façam diferença em sua vida e que contribuam para a elevação dessa condição de sujeito consciente, que se mobiliza e age em prol de emancipação humana e da capacidade civilizatória.

2.2 SEMEANDO A PESQUISA: A ARTE DE PROCURAR OS CAMINHOS

Justifico que minha opção metodológica está fundada nas experiências profissionais vivenciadas na escola do campo. Durante minha atuação como gestora de uma escola do campo, constatei que é muito difícil planejar e implementar,

compartilhadamente, uma proposta administrativo-pedagógica com a comunidade rural, tendo em vista que as escolas sofrem influência direta do meio urbano e de outros tantos fatores que nunca foram estudados com profundidade.

No contexto pesquisado, buscava, como já mencionei no objetivo geral, analisar as demandas de gestão educacional de espaços de ruralidades no município de Uruguiana – RS e contribuir para a construção de uma proposta gestora compartilhada com/para as escolas do campo nesse município.

Suleando⁴ este estudo, o problema de pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, na qual almeja construir, de maneira compartilhada e democrática com os gestores, uma forma de organização gestora voltada às questões da educação do campo, a partir da compreensão dos múltiplos espaços de ruralidade. Para tanto, a expectativa desta pesquisa de mestrado profissional foi de contribuir para qualificar as ações da equipe gestora da Secretaria de Educação do município de Uruguiana e das instituições escolares do campo, a fim de que trabalhassem com e pelo desenvolvimento da sua própria realidade; que tivessem suas características valorizadas nos saberes e fazeres administrativos e financeiros à serviço dos saberes e fazeres pedagógicos. Assim, a caracterização identitária das comunidades escolares tornou-se fator relevante, quando se desejava construir uma proposta gestora compartilhada.

Com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, esta pesquisa constituiu-se de natureza social, visto que o contexto pesquisado demandava subjetividades e um olhar reflexivo, no qual esta abordagem favorece maior qualidade interpretativa. Minayo (2009, p. 21) coloca que a pesquisa qualitativa:

[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Para tanto, neste estudo, buscamos, com mais intensidade, identificar “[...] associações causais, correlativas ou de outros tipos, entre os eventos, processos e consequências que ocorrem nas vidas mentais e sociais dos seres humanos” (LANKSHER; KNOBEL, 2008, p. 66). Nesta abordagem, a habilidade de construção

⁴ Paulo Freire usou este termo, que, na realidade, não consta nos dicionários da Língua Portuguesa, chamando atenção para a conotação ideológica que existe no termo “nortear”. (FREIRE, 2014).

de dados e a interpretação orientaram e enriqueceram a produção do conhecimento, uma vez que o trabalho de campo se pauta nas experiências práticas vividas pela observação participante e vão se constituindo ao longo da pesquisa.

O embasamento teórico auxiliou-me nesta inserção, possibilitando-me adentrar no contexto social para desvendá-lo, sempre priorizando o entendimento das inter-relações latentes e os sentidos das ações que os grupos manifestavam, onde muitas vezes a racionalidade científica dialogou com a racionalidade do senso comum presente no grupo, sempre respeitando a identidade cultural e as formas de ser e de estar no mundo dos sujeitos pesquisados. Ao mesmo tempo em que interpretava os contextos escolares, aprendia com os diferentes grupos dialógicos, afinal *“Se reconhecer como educando, é se reconhecer como sabedores e como aprendizes”* (Educadora Clara, Escola Gente da Terra).

Os educadores também necessitam exercitar esse olhar, que permite a empatia ao outro e acaba provocando mudanças significativas, tanto nos relacionamentos, quanto nas práticas das instituições. Assim, a proposta de intervenção, pela sensibilização e pela dialogicidade com grupos que possuem interesses e necessidades afins, possibilitou o desenvolvimento desse olhar. A educadora Angela, dos anos finais do Ensino Fundamental, também da Escola Gente da Terra, relatou um projeto desenvolvido na escola, chamado “Olhares e olhares”, o qual tinha por objetivo que os professores visitassem as comunidades:

Eu acho assim, que o olhar que como professor possui, depois de olhar onde eles moram e as dificuldades que eles passam de vir até a escola todos os dias te muda. Muda teu interior! Tu entendes porque o aluno não veio, choveu, passou dois dias e ele não veio, aí tu entendes porquê (Educadora Angela, Escola Gente da Terra).

Potencializando essa capacidade de “olhar”, organizamos este estudo com base nas seguintes dinâmicas de construção de dados: estado do conhecimento, entrevista semiestruturada, análise documental e o desenvolvimento de círculos de diálogos investigativo-formativos.

Os processos e contextos de gestão da educação municipal para demandas do campo foram investigados a partir da pesquisa participante, que possibilitou a construção de dados reflexiva, vivenciada nos contextos dos participantes pesquisados. Buscamos, dessa forma, interpretar as relações que se entrelaçaram e formaram as nuances que se constituem em dados, auxiliando na compreensão do

simbólico, ou seja, que visão esses gestores possuem desses contextos e processos e como constroem os sentidos para suas relações e decisões. Segundo Chizzotti (2006, p. 90), a pesquisa participante:

Não é um mero conjunto de métodos, meios e técnicas, mas se fundamenta em uma ética e em uma concepção alternativa da produção popular do conhecimento, segundo a qual as pessoas são capazes de compreender e transformar a sua realidade. Trata-se de um modelo e de um meio de mudança efetiva para qual os sujeitos implicados devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social.

A opção por esse tipo de pesquisa surgiu com o intuito de favorecer uma nova relação com os participantes, pois, muito além de “obter dados”, busquei contribuir significativamente com o contexto estudado, instruindo a investigação para uma práxis⁵ transformadora. Fato que pude comprovar pela postura de algumas pessoas que, ao final dos encontros, vinham se despedir e refletiam que estão precisando estudar mais, que tínhamos discutido tanta coisa importante e que necessitavam parar para dialogar ou se mobilizarem.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 91), “[...] o conhecimento é produzido pelos sujeitos e em favor deles, e os conhecimentos produzidos objetivam agir em proveito da melhoria das condições de vida [...]”. Nesse sentido, o caráter participativo da pesquisa fomentou a produção compartilhada de novas construções e reflexões a respeito da educação do campo. Ao mesmo tempo em que íamos exercitando a nossa consciência crítica a respeito de muitos fatores que repercutiam na gestão para a educação do campo, ampliávamos, também, nossa capacidade de estabelecermos relações significativas entre o conhecer, o saber e o fazer e, ainda, como construir uma cultura organizacional de gestão compartilhada.

O contexto investigado nesta pesquisa foi o município de Uruguaiana⁶, o qual está localizado na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul. Assim, a pesquisa destinou-se a dialogar com gestores e com representações da comunidade escolar das quatro escolas de âmbito municipal, localizadas em zonas rurais do município de Uruguaiana – RS, a saber: Escola Municipal de Ensino Fundamental

⁵ [...] A Pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo. (CALDART, 2013, p. 548).

⁶ Dados completos sobre o município serão apresentados no terceiro capítulo.

Alceu Wamosy; Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Fernando Homero Tarrago; Escola Municipal de Ensino Fundamental Crespo de Oliveira e Escola Municipal de Ensino Fundamental Patrício Lopes.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os gestores (diretores e vice-diretores), funcionários, professores e responsáveis por estudantes das quatro escolas municipais localizadas no campo, um representante do Conselho Municipal de Educação e um representante responsável pela educação do campo da Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 1 – Total de participantes da Pesquisa

FUNÇÃO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Presidente do CME de Uruguaiana	1
Coordenadora da Educação do Campo (SEMED) de Uruguaiana	1
Gestores de Escolas do Campo de Uruguaiana	4
Vice-gestores de Escolas do Campo de Uruguaiana	4
Educadores dos anos iniciais de Escolas do Campo de Uruguaiana	4
Educadores dos anos finais de Escolas do Campo de Uruguaiana	4
Gestores Pedagógicos de Escolas do Campo de Uruguaiana	7
Mães de alunos de Escolas do Campo de Uruguaiana	5
Total de participantes	30

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Os nomes das escolas e dos sujeitos envolvidos neste estudo foram preservados nessas análises, como na parábola do semeador, os solos eram diferenciados, assim como nas ruralidades que determinam as características de cada instituição, por isso vou nomeá-las em homenagem a esta diversidade. Assim os nomes possuem relação com a terra e com os aspectos que ficaram muito evidentes em cada contexto. Desse modo, procurei homenagear as peculiaridades que as determinam como únicas e fundamentais em suas comunidades.

Os participantes da pesquisa, que foram também coautores desta produção acadêmica, terão nomes comuns, de pessoas simples, referendando os muitos trabalhadores e trabalhadoras rurais, que fizeram e fazem do campo sua vida, sua história, sua luta. Uma justa homenagem aos “Josés” e “Marias” do nosso povo

brasileiro, que trabalharam levando o alimento à nossa mesa, elevando o crescimento do nosso país e que, muitas vezes, são levados a não perceberem a sua importância na economia e na vida de todos nós. No terceiro capítulo, os contextos investigativos e seus respectivos coautores serão nomeados e explicitadas suas características mais pontuais.

Nas escolas do campo de Uruguaiana, muitas comunidades são de famílias que vivem da agricultura, sendo que o número de pequenos agricultores, donos de minifúndios, é reduzido em relação ao número de trabalhadores rurais que são empregados de médios e grandes latifúndios produtores de arroz e outras monoculturas de grande extensão territorial. Existem, ainda, comunidades de assentamento e de vilas muito bem estruturadas, nas quais já há um comércio significativo.

Durante os anos de 2008 a 2010, as escolas localizadas no meio rural do Município de Uruguaiana sofreram uma nucleação por localidades, em que foram fechadas algumas menores e os alunos remanejados para *Escolas Polos*. Segundo a administração municipal da época, essas mudanças trariam maior qualidade à educação ofertada e atenderiam à necessidade de ofertar o Ensino Fundamental completo, sem que os alunos fossem transportados diariamente para a cidade; também poderiam oferecer uma melhor infraestrutura física, docentes para todas as áreas do conhecimento e propostas pedagógicas voltadas à educação do campo. As localidades atendidas foram Cerrito, Imbaá, Itapitocai e João Arregui. A Secretaria Municipal de Educação ainda manteve duas escolas com a proposta de escola multisseriada, oferecendo somente até o 5º ano do Ensino Fundamental nas localidades de Plano Alto e Vertentes, por estas serem muito distantes e possuírem poucos estudantes.

2.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO: ALGUNS CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

Buscando embasar a pesquisa do estado do conhecimento, realizamos uma busca no Banco de Teses & Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para isso, definimos como princípio a seleção de dissertações de mestrado e utilizamos as palavras-chave que nortearam essa busca: educação do campo; políticas públicas para educação do campo; gestão escolar e educação do campo. É importante lembrarmos que os trabalhos

disponíveis na plataforma do IBICT são aqueles disponibilizados entre o período de 2012 a 2016.

Ao pesquisar “**Educação do Campo**”, num primeiro filtro, foram encontradas mais de quatro mil dissertações, no entanto, especificando a busca na aba “educação do campo”, foram encontradas 54 dissertações; destas apenas seis tinham alguma relação com o foco desta pesquisa. Na aba “políticas públicas” foram encontradas 78, porém apenas uma era relacionada.

Com as palavras-chave “**Políticas Públicas e Educação do Campo**” encontramos 882 dissertações numa primeira busca, entretanto no filtro “educação do campo” esse número reduziu para 18 trabalhos; alguns destes já havíamos selecionado no primeiro filtro e nenhum novo título foi adicionado, do mesmo modo ocorreu com o filtro “políticas públicas” em que foram relacionadas 126 dissertações, porém nenhuma inédita em relação às anteriormente pesquisadas.

Ao buscarmos por “**Gestão e Educação do Campo**”, encontramos 644 dissertações, no filtro “educação do campo” constavam 8 dissertações, em “políticas públicas” eram 16 e, em “gestão escolar”, totalizaram 45; destas apenas 3 tinham alguma relação com a presente pesquisa.

Realizamos um estudo mais detalhado das 10 dissertações selecionadas e concluimos que somente cinco estavam realmente relacionadas com esta pesquisa.

Quadro 2 – Quantitativo das produções científicas

FILTROS/CATEGORIAS DE BUSCA	EDUCAÇÃO DO CAMPO		POLÍTICAS PÚBLICAS	
	Encontradas	Relacionadas	Encontradas	Relacionadas
Educação do Campo	54	06	78	01
Políticas Públicas e Educação do Campo	25	01	125	01
Gestão e Educação do Campo	08	01	26	00

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT, 2012-2016).

A dissertação intitulada “*A política pública da Educação do Campo em Feira de Santana: entre o fazer e o dizer*”, da autora Rosangelis Lima, da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA, do ano de 2014, analisou o papel da política

pública nacional da educação do campo em uma escola municipal da comunidade do município de Feira de Santana – BA e discutiu questões referentes aos desdobramentos e aos significados produzidos pela política pública nacional da educação do campo no referido município. Por um viés de resgate cultural, humanístico e histórico dos movimentos sociais, a autora promove discussões entre os documentos e os conteúdos sobre educação do campo, buscando compreender as categorias de Estado, as políticas públicas, os movimentos sociais, o trabalho, a educação, a formação humana e a educação do campo.

Sua pesquisa social, com foco na abordagem qualitativa, utilizou diferentes instrumentos de coleta de dados como o estudo de documentos oficiais, a observação e a entrevista com professores, diretor, coordenador pedagógico da Secretaria de Educação e líderes comunitários. Seu texto dialogou com autores que discutem a educação do campo e suas contradições e conflitos à luz do materialismo histórico dialético, considerando a educação como um espaço de emancipação e de formação humana.

Para Lima (2014), a organização das políticas públicas deve ser construída com base na participação social, política e histórica. Salienta a necessidade do aprofundamento dos conhecimentos científico-culturais para uma prática pedagógica emancipadora, da construção de uma educação do campo pautada por uma prática social que fortaleça a escola pública e da luta, para que o Estado reconheça a educação do campo como um espaço nas relações de classe. Ao longo do texto, a autora, ainda, citou autores que discutem a educação do campo e, em vários momentos, reforçou os princípios, especialmente no que tange aos movimentos sociais, afirmando que é preciso garantir, além do direito à terra, a garantia de muitos outros direitos, entre eles o da oferta e da qualidade da escola do campo, pois estas são forças emancipatórias fundamentais. Ela salienta:

A luta dos povos do campo por uma educação que lhes é própria deve se dar no plano e na ação das políticas públicas, uma vez que se inserem no contexto de lutas sociais e de interesse da sociedade, aqui representada pelos sujeitos que vivem do/no campo (LIMA, 2014, p. 97).

Para o seu município, a autora salientou que existe um caminho “labirintoso”, porém muito fértil, a percorrer, quando se fala de educação do campo e de políticas públicas, sendo que o trabalho educativo não pode ser afastado das questões agrárias, de formação histórica e da diversidade social e cultural, bem como dos

modos de vida e de identidade dos sujeitos do campo. O saber social sistematizado e construído historicamente no trabalho, nas organizações e nas lutas deve ser operacionalizado no processo de formação da escola (LIMA, 2014).

Segundo Lima (2014), é necessário pensar o projeto político-pedagógico da escola de forma humanizatória e emancipadora, com a finalidade de construir vínculos com a comunidade e contemplar temáticas e ações referentes ao campo e aos sujeitos que nele vivem. Conclui a autora que não bastam políticas públicas prescritivas; elas precisam ser efetivas em bases que considerem os sujeitos que vivem no campo. Ressalta, também, que nossa sociedade possui uma dívida histórica com esse povo, em razão da ausência de meios que garantissem a educação como um direito, como formação humana, como política pública e como emancipação dos trabalhadores do campo e que, para isso, faz-se necessária uma reorganização junto ao setor público e aos movimentos sociais, politizando a escola do campo, [re]significando-a na comunidade e fazendo-a mais atuante.

A dissertação de mestrado de Miriam Cristina Schmidt Priebe, *“Política Pública de Educação do Campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro – MG”*, da Universidade Federal de Viçosa, defendida em 2013, discutiu se a política educacional vigente no município “[...] foi construída a partir das demandas dos sujeitos do campo, e se a institucionalização pode ser caracterizada como uma experiência popular de construção da Educação do Campo” (PRIEBE, 2013, p. 09). A partir de um estudo de caso qualitativo, a pesquisa foi fundamentada em pressupostos do materialismo histórico e dialético, em que a pesquisadora utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista com educadoras, diretoras, supervisoras escolares, pais e mães de educandos. Justificou seu estudo no fato de ter escassez de pesquisas em torno das políticas de educação do campo nos municípios brasileiros e, também, por sua história de vida e identificação pessoal com o tema.

A dissertação tratou, primeiramente, da construção da educação do campo contextualizada à história da educação e do campo brasileiro, tendo como objetivo:

[...] caracterizar as origens, trajetórias e matrizes pedagógicas da Educação do Campo como uma construção social que se propõe como resistência e reivindicação por uma outra educação, por parte dos próprios sujeitos do campo. Esta educação não está restrita à escola, mas é vinculada a um projeto popular de nação e de sociedade, diferente do que está posto como hegemônico (PRIEBE, 2013, p. 17).

A autora afirmou que é preciso encarar a realidade sem negá-la, como se fosse um desafio para a mudança, e que, na história da educação do campo, sempre foi possível perceber muitos avanços e retrocessos que foram construindo uma educação pública e, ao mesmo tempo, popular do campo. Esta consciência é o ponto de partida para a transformação, por isso os movimentos sociais fizeram e fazem um importante papel nessa construção sócio-histórica de outro projeto de campo e de escola do campo (PRIEBE, 2013).

Este projeto se relaciona a um projeto popular para o Brasil, que é construído e alimentado pelos diversos movimentos sociais populares. Esses movimentos sociais trabalham nesse projeto tanto na sua luta cotidiana em relação a produção da vida como nos eventos e demais mobilizações, onde reivindicam seu espaço político (PRIEBE, 2013, p. 37).

A trajetória de construção e de institucionalização da política municipal de educação do campo e a participação dos sujeitos são discutidas e refletidas com a situação local e no contexto das políticas educacionais brasileiras, daí surge a necessidade de ampliar a participação dos sujeitos. Reflete também sobre as produções vigentes no que se refere aos processos educativos do município e, por fim, embasa seu estudo em construções teóricas sobre o trabalho como princípio educativo.

Para Priebe (2013), os sujeitos da pesquisa reconhecem que algo foi feito pelas escolas do campo do município nos últimos anos. Entretanto a autora sinaliza que:

[...] a construção da educação do campo está além de garantir uma política pública benevolente que passe a olhar o campo de outra forma. Constitui-se em uma conquista de luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Quando as pessoas percebem a importância da sua participação na construção de sua história estão aprendendo que governos não estão prestando favores ou sendo generosos ao atendê-los, mas que o mundo se transforma através do seu próprio trabalho e luta (PRIEBE, 2013, p. 80).

O acesso dos municípios aos programas e aos recursos disponíveis também pode ser uma forma de garantir melhorias nas condições das escolas do campo, vencendo barreiras burocráticas que dificultam o recebimento desses recursos, mantendo sempre uma criticidade em relação às políticas educacionais que têm como bandeira uma lógica muito próxima do neoliberalismo. Na pesquisa, ficou evidente que é uma demanda latente a melhoria das escolas do campo do município em questão, uma vez que a autora ressalta ser necessário avançar nesse sentido,

com investimentos físicos e materiais, para garantir as mesmas condições de acesso ao conhecimento histórico e socialmente acumulado.

A pesquisa *“Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos”*, da Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2013, investigou as políticas públicas para educação no e do campo, bem como a infraestrutura disponibilizada nas escolas que têm demandas de sujeitos rurais. Analisando as diferenças infraestruturais existentes nas escolas das áreas urbanas e rurais do município, a autora, Andréa Carolina Lopes de Aguiar, procurou discutir como essas diferenças interferem na vida de quem mora nas vilas rurais e na de quem mora na cidade.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano Gestor (PG), implementados nestas instituições pesquisadas, e o entorno dessas localidades também foram analisados. O objetivo principal foi discutir como as diferenças estruturais interferem na educação e na vida dos sujeitos rurais e dos sujeitos urbanos. Para isso, foram analisadas as políticas públicas destinadas pelos entes federais, estaduais e municipais para as escolas do município de São Carlos - SP que possuem a demanda de receberem sujeitos rurais tanto no campo, quanto na cidade, já que ocorre o deslocamento de indivíduos do campo para estudarem na cidade. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas, além da pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo com análise documental e entrevistas com alguns alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

A autora salientou que, há muito tempo, alguns setores da sociedade reclamam que a educação do campo está ficando na contramão da educação e fora da agenda política dos governos que administraram, ao longo da história, a política pública brasileira. Reforçou, ainda, que autores como Bernardo Fernandes, Roseli Caldart e Paulo Cerioli procuraram, a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, auxiliar a recolocar o rural e a educação a que ele se vincula na agenda política do país. Estes entendem que, através de movimentos sociais como este, é possível incluir no processo educativo uma reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e de suas lutas sociais e culturais, garantindo a sua sobrevivência (AGUILAR, 2013).

Após uma contextualização histórica da educação do campo, utilizando-se os autores acima mencionados, entre outros, bem como as legislações brasileiras que

trataram da educação e das construções, no que diz respeito a essa modalidade. Aguilar conclui que o “[...] conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso”, no qual as pessoas não precisam de muita escolarização e esta não pode ocorrer de forma precária e que a “compreensão de campo vai além da definição administrativa, configurando-se como um conceito político”, pois considera as especificidades dos sujeitos e não apenas sua localização geográfica (AGUILAR, 2013, p. 38).

A respeito das políticas públicas, afirmou que estas devem necessariamente considerar três aspectos que se configuram em “compromissos básicos” com a educação do/no campo:

Por isso, pensar a educação no e do campo significa assumir três compromissos básicos: um compromisso ético/moral com a pessoa humana desumanizada historicamente; um compromisso com a intervenção social e educar, neste sentido, significa intervir para transformar as realidades e, por último, um compromisso com a cultura camponesa (AGUILAR, 2013, p. 55).

Destacou que a formação docente necessita ser uma prioridade na realidade pesquisada, já que muitos educadores não possuem Ensino Superior. Ter clareza do papel que estas escolas ocupam na vida dos sujeitos e partir do olhar que estes possuem da sua realidade é primordial para se efetivar uma proposta que vá além de manter o trabalhador no campo, mas que se efetive sua formação social e política. Mesmo reconhecendo que o saber específico pode beneficiar esses sujeitos rurais em muitos aspectos, a autora levanta uma questão que necessita ser discutida: “[...] se é recomendável ou mesmo desejável que tenhamos uma escola voltada exclusivamente para o homem do meio rural, dada a abrangência do conhecimento, hoje disponível na sociedade” (AGUILAR, 2013, p. 131).

Desse modo, a partir de suas investigações e de suas análises, a autora constatou que há uma adequação dos programas das secretarias às necessidades dos educandos, e que estão ocorrendo, no âmbito das políticas públicas, avanços significativos. Embora a infraestrutura garanta certo nível de qualidade, para Aguilar (2013), é necessário pensar no transtorno e no desgaste físico que os estudantes sofrem ao se deslocarem por longas distâncias para estudar; pois muitos se mostram desmotivados e cansados durante as aulas.

Além disso, reforça a importância da autonomia que o estado necessita garantir às escolas, para que estas elaborarem suas propostas pedagógicas de

acordo com a demanda e as peculiaridades dos educandos, sendo estes do campo ou da cidade, garantindo uma “formação completa”, que vá muito além do processo de alfabetização.

A pesquisa de autoria de Givandete Evangelista dos Santos, intitulada “*A gestão da Política da educação do Campo na Bahia*”, defendida em 2015 na Universidade Federal de Juiz de Fora, trata da política de Educação do Campo na Bahia, com enfoque na dinâmica de gestão da Secretaria da Educação do Estado (SEC). A questão norteadora teve como foco o desenvolvimento da gestão da política de Educação no Campo na Bahia, a partir das ações da Secretaria de Educação do Estado (SEC). O objetivo do estudo foi analisar a gestão da Educação do Campo na Bahia, através da Secretaria da Educação do Estado (SEC), buscando avaliar a ação desenvolvida pela Coordenação de Educação do Campo (CEC), como instância de execução da política com seus limites institucionais e operacionais, por meio de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a análise de documentos oficiais da SEC e de entrevistas com gestores envolvidos com a Educação do Campo.

Oriunda do interior da Bahia, a autora destaca que o tema “educação do campo” está relacionado diretamente à sua origem e que se considera uma “militante”, uma vez que sua identidade está vinculada às tradições e à cultura dos povos do campo. Sua vida profissional também continuou estreitando esses laços, visto que foi gestora da Coordenação da Educação do Campo.

Primeiramente, a autora apresentou o cenário político que permeia a construção e a implementação da política de educação do campo no âmbito nacional e estadual, sinalizando que está latente o protagonismo dos povos do campo, mobilizados em “movimentos sociais e sindicais”, lutando pelo direito a uma educação do e no campo. São apresentados alguns avanços na gestão política da educação do campo, promovidos pelo (MEC) em diálogo com esses movimentos. No que tange às políticas públicas, a autora reforça que estas necessitam focarem-se em reorganizar a sociedade, distribuindo, de forma justa, bens materiais e culturais, construindo, assim, cidadania e minimizando as desigualdades (SANTOS, 2015).

Ao verificar o cenário das políticas públicas para a educação do campo, Santos afirma que é notório que tais políticas proporcionaram uma maior visibilidade a essas populações, pois elas indicam a obrigatoriedade do atendimento

educacional. No entanto, este novo contexto de direitos contrasta com as “reais condições” das escolas públicas do campo,

[...] marcadas pela carência de recursos físicos, materiais, pedagógicos e do transporte escolar, enfrentam a precariedade nos processos de formação inicial e continuada, no reconhecimento e legitimação de uma escola que atenda as expectativas e necessidades dos diferentes povos que compõem o campo (SANTOS, 2015, p. 28).

Reforçou que é necessário refletir sobre a educação do campo ofertada para as populações que de lá fazem parte. Para isso, sinalizou que se faz necessário ampliar o foco e ir além do processo formal: “o processo educativo, portanto vai além da escolarização e abrange dimensões do desenvolvimento econômico” (SANTOS, 2015, p. 59), compreendendo a “concepção de campo” intimamente utilizada para relacionar o sentido do trabalho e das lutas dos movimentos sociais nesse processo. Isso auxilia na superação de uma visão “estereotipada e residual” de campo, visto como lugar de atraso e que serviria apenas como uma forma de subsistência ao trabalhador rural (SANTOS, 2015).

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não mera produção econômica ou do atraso. O campo é, acima de tudo, o espaço da cultura (SANTOS, 2015, p. 59).

Na perspectiva de gestão da educação do campo, a autora afirma que a educação do campo foi se “constituindo a partir do protagonismo dos povos do campo, no bojo das mobilizações sociais, na luta pela garantia de direitos” (SANTOS, 2015, p. 63). Salienta que a gestão participativa e deliberativa é legitimada por esse histórico social dos povos do campo e a ação gestora compartilhada fomentará a consciência crítica e a compreensão do que está sendo envolvido. Nesse viés, todos acabam se responsabilizando pelas decisões tomadas no consenso coletivo, partilhando dos desafios e dos avanços conquistados.

Em suas análises, a autora reforça a necessidade de construção e de efetivação da política educacional para o Estado, visto que esta é uma demanda premente a criação de espaços, de mecanismos e de formatos de gestão para este público alvo. Salienta que os problemas encontrados pela falta desse sistema

fragilizam a ação da SEC/CEC e retardam o avanço da educação do campo no Estado.

Conclui com uma proposta de intervenção, intitulada PAE (Plano de Ação Educacional), para a SEC/CEC, prevendo ações que podem possibilitar o fortalecimento da gestão, por meio de formação em serviço e propondo ações voltadas à integração, ao alinhamento e à articulação da política de educação no campo para o Estado da Bahia. Entre tais ações estão a criação de cursos de aperfeiçoamento da equipe técnica da Coordenação da Educação do Campo, os grupos de trabalho Inter setorial e a criação de uma Comissão Estadual de Educação do Campo e de um Comitê Estadual de Educação do Campo.

A dissertação intitulada *“A Educação do Campo na perspectiva do Desenvolvimento Rural: um estudo de caso de duas escolas rurais da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul”*, defendida em 2015, na Universidade Federal de Santa Maria, pela autora Ana Cecília Guedes, aborda um estudo de caso em duas escolas rurais da rede estadual de ensino que utilizam em sua dinâmica de ensino e aprendizagem os referenciais metodológicos da educação do campo. Essas escolas têm com princípio norteador a formação de cidadãos cientes dos seus papéis perante a sociedade (GUEDES, 2015).

O estudo teve por objetivo compreender como o processo de institucionalização das políticas públicas de educação do campo pode contribuir para a mudança na formação dos sujeitos do campo. Foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, com o uso das técnicas de observação, entrevista não estruturada, questionários e análise de documentos. Participaram da pesquisa educandos, educadores, funcionários e pais das duas escolas alvo da referida pesquisa.

A autora buscou compreender como vem acontecendo o processo de educação do campo nessas instituições, ou seja, quais estratégias e práticas educativas tais escolas têm implementado. Também procurou investigar como estas escolas têm contribuído para a formação dos sujeitos do campo.

A autora afirma que uma formação educacional diferenciada, que valorize o saber local, surge como campo de conhecimento fundamental e de enfrentamento do modelo agrícola atual. Acredita que esse novo paradigma de educação do campo pode re-criar o campo como espaço de produção de sentidos e de futuro, contrapondo-se à ideia de um rural como espaço retrógrado, precário e de atraso.

Justificou sua pesquisa afirmando que estudos dessa natureza propiciam “o fortalecimento das diretrizes da Educação do Campo, através do seu processo de institucionalização, visa à construção e expansão de novos saberes envolvidos no processo educativo” (GUEDES, 2015, p. 21).

Valoriza a construção de políticas públicas de educação do campo, pois reconhece que há “[...] uma dívida histórica educacional com a população rural” (GUEDES, 2015, p. 20) e relaciona esse processo com a própria estrutura fundiária do país, com altos índices de concentração de terra para poucos e desigualdades econômicas, principalmente no campo.

Em sua concepção, deixa clara a importância dos movimentos sociais como atores principais na valorização e na institucionalização dos princípios do movimento dos sem-terra nas escolas do campo, considerando-as como local de [re]significações e de superação da visão de campo como local de atraso. Destaca, ainda, que, através da luta dos movimentos, também foram garantidas a efetivação de direitos, por meio das políticas públicas.

Conclui seu estudo afirmando que é preciso ampliar o foco das pesquisas e deixar de olhar para o processo educacional de forma tão fragmentada, em especial, nos estudos acadêmicos que discutem a Educação do campo, já que muitas dificuldades e potencialidades são emergentes nos contextos estudados que refletem num processo ativo de consolidação desta modalidade de ensino na rede estadual.

Como dificuldades, aponta a contratação de professores temporários, que não estabelecem vínculo com o meio, que atuam e não trabalham de acordo com a proposta. Estes são contratados em número reduzido, acumulam funções e não possuem tempo para estudo; também há uma dificuldade em adequarem-se às legislações e às exigências burocráticas. Salientou como potencialidade a postura de trabalho dos educadores que vai além de uma “educação meramente formal”, priorizando formação para a vida, proporcionando a “emancipação” desses sujeitos. A diminuição dos índices de evasão escolar e o aumento da participação da comunidade escolar também são fatores observados como potenciais.

Para Guedes (2015), o estudo proporcionou verificar a importância da educação do campo para o desenvolvimento das comunidades rurais e que, através de uma proposta de diálogo e reflexão, é possível verificar a qualidade dos saberes e das conclusões que os estudantes possuem. A valorização e a noção de

pertencimento a terra estão sendo resgatadas nos estudantes, já surge, em alguns, a vontade de permanecerem no campo, vendo-o novamente como um local onde se pode ter qualidade de vida, sem precisar migrar para a cidade. A agroecologia e o desenvolvimento sustentável são conhecimentos presentes nos contextos pesquisados, os quais já se refletem em ações concretas nas comunidades.

A partir das leituras realizadas, verificamos que as participações social, política e histórica das comunidades do campo são fundamentais para a organização de políticas públicas que sejam construídas e efetivadas com base nas reais necessidades e peculiaridades dos povos do campo. Para tanto, faz-se necessária uma reorganização junto ao setor público e aos movimentos sociais, politizando a escola do campo, [re]significando-a nas comunidades e fazendo-a mais atuante.

O estado necessita garantir às escolas certo nível de autonomia, para que estas elaborem suas propostas pedagógicas de acordo com a demanda e com as necessidades socioeconômicas, culturais e ambientais dos educandos. A escola necessita também promover ações que visem ao aprofundamento dos conhecimentos científico-culturais, para uma prática pedagógica emancipadora, e à construção de uma proposta de educação do campo pautada por uma prática social que fortaleça a escola pública. Por isso o trabalho educativo não pode ser afastado das questões agrárias, da formação histórica, da diversidade social e cultural e dos modos de vida e de identidade dos sujeitos do campo.

O protagonismo dos povos do campo, mobilizados em “movimentos sociais e sindicais”, lutando pelo direito a uma educação do e no campo, é uma fala comum em todos os textos e que o campo necessita superar a visão “estereotipada e residual” de campo, visto como lugar de atraso e que serviria apenas como uma forma de subsistência ao trabalhador rural. Existe uma necessidade latente de ampliar a participação dos sujeitos do campo nesta proposta, para que estes se envolvam efetivamente no processo educativo, buscando ir além da simples escolarização, para abranger dimensões do desenvolvimento econômico, fomentando a garantia de direitos e de acesso aos programas e aos recursos disponíveis, melhorando a qualidade das escolas e promovendo o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Quanto à gestão, é uma demanda premente em alguns municípios e estados a criação de espaços, de mecanismos e de formatos de gestão para a

institucionalização dos princípios da educação do campo. Muitos problemas ainda podem ser encontrados pela falta de um sistema próprio, os quais acabam fragilizando a ação das secretarias e retardando o avanço da educação do campo. Promover uma gestão participativa e deliberativa fomentará a consciência crítica e a compreensão do que está sendo envolvido, pois todos acabam, de alguma forma e em níveis distintos, responsabilizando-se pelas as decisões tomadas no consenso coletivo, partilhando dos desafios e dos avanços conquistados. Daí a importância de uma ação gestora compartilhada.

2.3 MINHAS FERRAMENTAS PARA O CULTIVO DE APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS

Outra técnica de construção de dados consistiu na **entrevista semiestruturada**, a qual foi utilizada para compilar dados referentes ao perfil gestores pesquisados e de suas vidas funcionais, bem como da visão que possuem acerca de suas comunidades escolares. Segundo Gil (2008), a entrevista na pesquisa social permite a obtenção de dados diversos, relacionados aos aspectos sociais, dados sobre o comportamento humano. Para tanto, as entrevistas foram gravadas após o consentimento dos participantes, uma vez que “[...] a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista” (GIL, 2008, p. 119), e permitiu um primeiro contato com os fatores discutidos ao longo da proposta.

A primeira entrevista realizada foi com a “Coordenadora de Ensino do meio rural” (nome atribuído pela Secretaria Municipal de Educação), que, para fins de citá-la sem perder o tom humanizado do estudo e como uma forma de preservação da imagem dos participantes, a chamaremos pelo nome fictício de Luiza. Esta possui trinta e quatro anos, é formada em letras e atua na função desde o início deste ano (2017). Luiza está há quinze anos na rede municipal, foi professora e vice-gestora de escola do campo, atuou em duas, das quatro escolas Polo do Município. Exerce sua função de coordenadora sem equipe auxiliar e possui apenas vinte horas para tratar de todas as incumbências de sua pasta.

Na oportunidade da entrevista, expus os objetivos e toda a dinâmica de construção de dados que seria posteriormente desenvolvida nas instituições do campo. A coordenadora Luiza mostrou-se atenciosa, disponibilizando-se a auxiliar no que fosse necessário. Embora já demonstre um conhecimento significativo de

muitos aspectos, a gestora avalia estar apoderando-se da realidade e de conhecimentos relativos à educação do campo de Uruguaiana. Foi recorrente, durante sua fala, a questão de que a proposta para educação do campo deve ser diferenciada da urbana.

Penso que aqui na secretaria, a gente já tem uma coordenação específica para o campo, mas que precisa agir. Nós precisamos de ações, como nesse trabalho individualizado com cada escola, esse olhar também enquanto secretaria, até enquanto município, esse olhar diferenciado para escola rural, a gente não pode [...]. Não é a mesma coisa! (Luiza, Coordenadora Educação do Campo – SEMED, Uruguaiana).

Na sua afirmação, é notória a emoção que emana de suas palavras, quanto à necessidade de respeito ao contexto, à escola e a sua comunidade. Os olhos manifestavam sua emoção, por saber essa distinção; neste caso é uma necessidade premente e desejada por todos. A postura de Luiza traz um “universo” de esperanças, pois percebi que, além da boa vontade, existe a constatação de que esta especificidade da educação municipal precisa ser valorizada.

A professora Municipal, Presidente na Associação dos Professores e Especialistas de Uruguaiana (APEMU) e Presidente do Conselho Municipal de Educação (CME), neste estudo chamada ficticiamente de Lara, também foi entrevistada. Lara tem sessenta e seis anos, é formada em pedagogia, possui especialização em supervisão escolar e em metodologia de ensino. Atua no conselho há dez anos e na rede municipal há trinta e oito anos. Além de professora de escola do campo no início de sua vida funcional, Lara foi Secretária de Educação e Vereadora. Com sua experiência, fez uma análise panorâmica da situação do município antes e atualmente, pontuando fatores, políticas e projetos que foram e estão sendo implementados.

As inter-relações apontadas entre a gestão e os aspectos econômicos dos recursos e projetos de governo, destinados à educação do campo do município, contribuíram para a interpretação contextualizada de que a política destinada ao meio rural, ao longo dos anos, foi de economicidade, com poucas iniciativas e investimentos, desencadeando, por exemplo, o fechamento de turmas e a divisão de educadores por parte do poder executivo municipal.

Na **análise documental**, foram reunidos dados específicos de cada instituição escolar, juntamente com as produções normativas e legais referentes às

políticas educacionais destinadas a estas instituições, por meio de ações da esfera da Secretaria de Educação, do Conselho Municipal de Educação e do Poder Legislativo Municipal de Uruguaiana – RS. Conforme Gil (2008), as fontes documentais possibilitam o conhecimento objetivo da realidade do passado e do presente, a investigação dos processos de mudança social e cultural requer menos custos para obtenção dos dados, além de favorecer a coleta de dados sem constranger os sujeitos e reconhecer elementos de sinergia com os aspectos histórico-sociais e políticos e as práticas presentes nas instituições.

Utilizamos como fontes de pesquisa e foco de análise os documentos legais que embasam as políticas educacionais as legislações federais e municipais vigentes para educação do campo, os quais serão apresentados no quadro 3:

Quadro 3 – Marcos legais e documentações que foram fontes de análise no estudo

NACIONAIS	MUNICIPAIS	DOCUMENTOS ESCOLARES
<ul style="list-style-type: none"> • Constituição Federal de 1988; • Lei n. 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. • Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE), período 2001 – 2011; • Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (PNE), período 2014 – 2024; • Resolução CNE n. 01, de 3 de abril de 2002, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo • Resolução CNE n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, as Normas e os Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo); • Resolução CNE n. 04, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Lei Municipal n. 4.831, de 18 de outubro de 2017, que cria o Programa Origem Uruguaiense; • Lei n. 2.614, de 15 de dezembro de 1995, a qual cria o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural; • Lei n. 9, de 03 de abril de 1990, Lei Orgânica do Município de Uruguaiana – RS; • Lei n. 4.620, de 4 de abril de 2016, que aprova o Plano Municipal de Educação de Uruguaiana – RS; • Lei n. 3.726, de 31 de janeiro de 2007, a qual disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Uruguaiana – RS; 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto da Nespro (UFRGS) e do Sindicato Rural de Uruguaiana, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação; • Projetos Político-Pedagógicos Instituições do Campo de Uruguaiana. • Regimentos Escolares das Instituições do Campo de Uruguaiana.

- Resolução CNE n. 40, de 26 de julho de 2011, a qual dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo;
- Resolução CNE n. 38, de 8 de outubro de 2013, que estabelece Orientações e Procedimentos para o Pagamento de Bolsas de Estudo e Pesquisa no Âmbito da Escola da Terra;
- Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo
- Parecer CNE n. 01, de 1º de fevereiro de 2006, trata da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA);

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Diante dessas normativas, foi contextualizada a historicidade da educação do campo, advinda das lutas, das mobilizações sociais e das conquistas históricas e atuais, verificada através da progressão da implementação de legislações e políticas públicas nas esferas educacionais federal e municipal.

2.5 O DIÁLOGO “GERMINATIVO” NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

A busca por uma melhor organização gestora desses espaços demandou um diálogo reflexivo e constante de todos os envolvidos com a gestão da educação do campo do município de Uruguaiana, tanto em micro, quanto em macro esfera. Para tanto, utilizei a dinâmica de **círculos dialógicos investigativo-formativos** (HENZ, 2015), justamente pela característica de aprendizagem compartilhada e o potencial de contribuição para a elaboração dessas construções.

Esta dinâmica teve influência das construções de Freire (2014), o qual acreditava que, nos “círculos de cultura”, o diálogo-problematizador era uma condição essencial para a conquista da linguagem pelos “homens do povo”, o que Henz (2015, p. 21) corrobora:

Trabalhar com Círculo Dialógico Investigativo-Formativo, como pesquisa e auto(trans)formação, possibilita reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionado e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade de um sentir/pensar/agir.

Assim, a interação dialética, aqui desejada, necessitava perpassar pela ação-reflexão-ação dos gestores, constituindo-se, dessa forma, em uma condição fundamental para a construção de conhecimentos sobre a realidade da educação do campo e dos processos de gestão inerentes a ela para, então, passarmos a estabelecer formas de intervenção compartilhada, neste caso, em uma melhor organização gestora.

Freire (2014) refere-se a retalhos de discursos e de lembranças de quando promovia os círculos de cultura com camposes, os quais, na oportunidade, falavam de suas intenções para qualificar sua vida no campo e de como eram significativos esses encontros para estabelecerem um rumo para os movimentos sociais na busca de melhorias.

Tenho ainda hoje, na memória, bem vivos, retalhos de discursos, de afirmações, de expressões de legítimo desejo de melhora, de um mundo mais bonito ou menos feio, menos arestoso, em que se pudesse amar. [...] Os caponeses discutiam o seu direito à terra, à liberdade de produzir, de criar, de viver decentemente, de ser (FREIRE, 2014, p. 57).

Uma representação gráfica de como se estabelecem os círculos dialógicos em espiral ascendente em todos os seus movimentos, representa o objetivo desta dinâmica, em que cada participante, ao atingir certo nível de conscientização dos problemas dialogados e uma reflexão crítica do seu contexto, compromete-se em agir de forma a propagar a ampliação de círculo numa auto(trans)formação.

A proposta epistemológica política dos círculos dialógicos investigativo-formativos percorre os seguintes movimentos: “[...] escuta sensível e olhar aguçado; descoberta do inacabamento; emersão e identificação das temáticas; diálogos problematizadores; conscientização e auto(trans)formação” (HENZ, 2015 apud HENZ e FREITAS, 2015, p. 78). A figura 1 representa estes movimentos.

Figura 1 – Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos



Fonte: Henz; Freitas (2015, p. 78).

Assim, debatendo possibilidades, os gestores, a partir dos “diálogos-problematizadores”, discutiram conjuntamente sobre as questões inerentes à pesquisa com um foco nos temas gestão e políticas públicas e nos lugares de ruralidades existentes. Foram lançados questionamentos e, no entrecruzamento de ideias, surgiram novas indagações e a capacidade de discutir e de refletir conjuntamente, possibilitando o estabelecimento de formas viáveis de caminhar na direção almejada por todos – a qualificação da gestão da educação do campo de Uruguaiana - RS. Busquei promover situações comunicativas objetivando este fim e considerando que “[...] o mundo é comunicação e por isso a lógica da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa” (SANTOS, 2010, p. 73).

O primeiro contato, como pesquisadora, com as escolas polo foi quando ainda estava compondo meu projeto de pesquisa, pois necessitava de dados gerais dessas instituições e de documentações que me auxiliassem a compor o contexto pesquisado. Escolhi trabalhar com as quatro escolas polo do município, devido a minha proximidade como professora de escola do campo e ao fato de já ter algum conhecimento dos contextos em razão das funções que exerci como gestora de

escola do campo e de coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação, ambas desempenhadas na rede municipal de Uruguaiana.

Logo após os diálogos estabelecidos durante qualificação da pesquisa, refletimos sobre nossa proposta e redefinimos que, além dos gestores das escolas polo e os gestores do Sistema Municipal de Ensino, seria essencial ouvir outros representantes da comunidade escolar, uma vez que estávamos discutindo a elaboração de uma proposta gestora democrática e compartilhada com todos e para todos; fato que causaria um senso de pertença e um envolvimento das comunidades escolares do campo.

[...] o ser humano se torna uma pessoa e desenvolve sua humanidade na medida em que, pela atuação social, coletivamente compartilhada, canaliza e desenvolve seu potencial, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da cultura do grupo em que vive, com o qual interage e do qual depende para construir sua identidade pessoal (LUCK, 2013, p. 61).

Para tanto, utilizei **questionários mistos** iniciais que se destinavam ao reconhecimento do perfil dos integrantes da pesquisa e de como estes caracterizam suas comunidades e contextos escolares.

As questões da seção “perfil dos coautores da pesquisa” foram organizadas de acordo com os objetivos principais da pesquisa voltados para conhecer quem eram os participantes, suas idades, o tempo de atuação profissional, o tempo de experiência em escola do campo e sua história com a educação do campo. Passei a reconhecer que a maioria dos gestores tem histórico com a educação do campo, foi morador ou aluno de uma escola do campo.

A seção “reconhecimento da realidade” esteve relacionada a como os participantes da pesquisa caracterizam a sua comunidade escolar e a escola – se como uma escola do campo ou uma escola no campo. A pergunta subsequente foi por que caracterizavam dessa forma e como tiveram acesso a esses conhecimentos, já que minha intenção era construir dados referentes ao nível de interação e de reconhecimento do seu contexto.

Na última seção do questionário “inter-relações políticas públicas e gestão na educação do/no campo”, abordamos aspectos específicos da gestão. Considerando que “a educação do campo perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, envolvendo as várias dimensões da escola (financiamento, infraestrutura, formação dos profissionais da educação do campo, gestão e

avaliação educacional)” (SANTOS, 2015, p. 116), procurei saber que elementos desta política os participantes da pesquisa conseguiam visualizar e desenvolver na escola, quais aspectos consideravam positivos e quais avaliavam ainda como dificuldade no exercício de suas funções.

Para os responsáveis pelos alunos, procurei saber da relação entre escola, comunidade e Mantenedora, no que diz respeito à efetivação de políticas públicas e ao levantamento de demandas/necessidades, quem as eleva ao executivo e se estas são atendidas. Outro foco importante neste segmento foi como avaliam a qualidade das instituições escolares e se os conhecimentos abordados fazem relação com o contexto onde vivem.

Ficou evidente a falta de conhecimento dessas políticas públicas por parte dos profissionais e, da mesma forma, a ausência de uma organização comunitária para a efetivação de interação entre a comunidade e os agentes do legislativo e do executivo.

Em posse do conteúdo dos questionários, passei a organizar as estratégias que seriam utilizadas nos encontros, priorizando a fundamentação inicial e as dinâmicas de motivação aos diálogos que aconteceram a partir dos círculos dialógicos investigativo-formativos. Conhecer os integrantes dos círculos e que interpretação estes têm de sua comunidade e do contexto proporcionou-me ser mais comprometida com as reais demandas e construções de cada grupo, em que cada contexto mostrou-se cheio de peculiaridades, que as caracterizavam como único.

Assim, as temáticas foram surgindo de expressões e de afirmações que contribuíam com a promoção de uma maior elaboração/construção por parte do grupo, sempre em uma postura de respeito às diferentes constituições dos sujeitos que compuseram cada grupo. Esta proposta, que tem por essência a dialogicidade, proporcionou-me uma riqueza muito grande de pensamentos e de formas de entender um mesmo fato, onde, em alguns momentos, as ideias convergiam e, em outros, tornavam-se opostas, conduzindo-me a inúmeras relações e reflexões sobre a mesma questão.

Nessa situação confluem sentidos e constelações de sentidos vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários (SANTOS, 2010, p. 73).

Ao discutirmos um fragmento do livro “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2014), sobre a importância do diálogo como instrumento de transformação, vi a postura rígida e séria de alguns se dissolver para um sorriso franco. Naqueles momentos, estávamos nos colocando todos na condição de aprendentes e de sabedores. O texto causou, além de uma motivação fundamental para a percepção do diálogo como um instrumento transformador, um empoderamento visível dos participantes. O fragmento iniciava com o relato de Paulo Freire, quando ele participou de um círculo de cultura em um assentamento de reforma agrária no Chile, no qual relata:

Me lembro agora de uma visita que fiz, com um companheiro chileno, a um assentamento da reforma agrária, algumas horas distantes de Santiago. Funcionavam à tardinha vários “Círculos de cultura” e fomos para acompanhar o processo de leitura da palavra e de releitura do mundo, no segundo ou terceiro círculo a que chegamos, senti um forte desejo de tentar um diálogo com o grupo de camponeses (FREIRE, 2014, p. 63).

Na sequência, o autor conta da dificuldade de fomentar uma discussão a respeito de temáticas que se faziam necessárias à construção da criticidade e da emancipação dos assentados e de como não poderia estando ali, numa postura dialógica de ser e estar no mundo, impor coisas do seu mundo ao mundo dos camponeses. Com sua experiência, entendia que precisava promover uma aproximação e quebrar o estigma que “ele sabia porque era doutor” e “eles não sabiam porque não tinham estudo”. De maneira sensível e ciente de sua incompletude, propôs um jogo de perguntas e respostas e, ao se despedir, Freire lhes falou:

Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certos momentos ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto (FREIRE, 2014, p. 67).

Com a humildade de quem se reconhece como um ser em constante aprendizado e com a sensibilidade de quem respeita a constituição única de cada sujeito, Freire proporcionou a construção de uma nova forma de interação e de valorização dos saberes e fazeres naquele contexto, condição necessária para o aprofundamento teórico e as aprendizagens. Os saberes distintos de cada

trabalhador correspondiam às diferentes vivências, que foram o ponto de partida para um diálogo reflexivo e, quiçá, transformador.

Na sequência, apresentei a dinâmica de como ocorreriam os círculos dialógicos investigativo-formativos, a qual os participantes já receberam com ternura. Estavam cientes de que seriam respeitados em suas construções e o que estávamos começando ali, naquele momento, era uma construção mútua, por isso necessitávamos pontuar algumas questões para entender os contextos e saber que eram seus autores.

Na oportunidade, os participantes falaram de aspectos específicos e registraram, por meio de pequenas produções escritas, as “considerações” sobre como a vivência na escola/comunidade do/no campo afetou sua atuação profissional/vida e de como cada um, a partir de suas possibilidades e funções, poderia contribuir para a melhoria do seu contexto. *Essas vivências contribuíram e determinaram a profissional que sou e tenho certeza de que, com meu trabalho, contribuí para melhorar o contexto da minha escola e comunidade. Também, tendo ciência de como definiu sua escola, se do campo ou no campo, que rumo almejava para a mesma: Almejo uma escola que atenda à realidade dos nossos alunos (Educadora Clara, Escola Gente da Terra).*

Por último, questionei como eles poderiam ampliar as relações entre as escolas, a mantenedora e suas comunidades. Foram muitas as falas que reafirmavam a importância de se valorizar o meio onde os alunos vivem, que os polos necessitam ter uma proposta diferenciada do contexto urbano e que, independente se do ou no campo, a mantenedora, juntamente com as escolas e as comunidades, necessita unir-se a estas com a finalidade de promover a aprendizagem do aluno, para que ele tenha êxito na aprendizagem.

A escola não se faz isoladamente e se quisermos sucesso, precisamos desenvolver estratégias de interação e apoio entre estas instituições (comunidade/escola/mantenedora), na medida em que essa integração se fortalece, alcançaremos o objetivo principal que é ser uma escola que reconhece, respeita e responde as necessidades culturais e sociais de seus alunos (Educadora Mara, Escola Local de Encontro).

Comecei os encontros posteriores, o segundo em cada escola, retomando algumas afirmações e colocações escritas nas reflexões. Para minha surpresa, as afirmações rendiam muitas outras reflexões por parte dos grupos, sempre numa

característica de evolução, tanto na intensidade de participação, quanto na elaboração de afirmações que acaloravam os diálogos. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2002, p. 154).

Senti que era uma necessidade levar algumas definições sobre gestão democrática, então resolvi por um fragmento do texto de Lück (2013), contido no livro “Concepções e processos de democráticos de gestão educacional”. Assim, escolhi uma passagem que considere rica em aspectos que levam uma escola a se tornar democrática:

[...] descentralização, democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associada entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola. [...] Em vista disso, a proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão, em que todos tenham possibilidade de participar e contribuir, a partir de seu potencial, que por esta participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição.[...] A democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto (LUCK, 2013, p. 58-61).

A importância das políticas de estado e das políticas de governo que podem resultar em efetivação da qualidade da educação ofertada no campo é um dos objetivos deste estudo. Portanto, o estudo e o diálogo sobre as legislações que se referem à gestão democrática e à educação do/no campo no contexto da Educação Básica fizeram-se muito oportunos, observada a falta de consistência nas respostas sobre essas questões. Este processo foi importante, justamente, para ampliar conhecimentos e refletir conjuntamente acerca de como as políticas públicas se efetivam (ou não) no dia-a-dia das comunidades e das instituições. Para isso, discutimos fragmentos das seguintes legislações educacionais: LDBEN, Lei n. 9.394/96; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE n. 36/2001; PNE 2014-2024, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014; PME 2016-2026, Lei n. 4.620, de 4 de abril de 2016; Lei Municipal n. 3.726 que institui o Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana – RS.

Dialogamos sobre o conteúdo desses documentos que legislam a educação em contexto macro e micro educacional, mais especificamente sobre o que os pesquisados consideravam consolidado no contexto local e quais aspectos que

ainda necessitavam de efetivação, especialmente no que diz respeito à meta 07, estratégia 7.26 e 7.27 do PNE 2014 (apresentadas, no capítulo 2). Tais elementos do PNE mostram-se significativos em termos de consolidação de muitos aspectos necessários à qualidade na educação do campo. Assim, debatemos de que forma a escola pode aproximar-se das questões destacadas, no que diz respeito à gestão democrática na escola e no Sistema Municipal de Ensino, os rumos para escolas do/no campo, a articulação entre os saberes escolar e comunitário e a preservação da identidade sociocultural da comunidade, ou seja, como as escolas promovem a valorização da cultura, os talentos, os conhecimentos populares e as constituições identitárias; essas considerações serão detalhas no último capítulo.

Após o último círculo, na Escola Gente de Terra, a educadora Angela avaliou por escrito suas vivências da seguinte forma: *Afetou positivamente, me tornando uma pessoa mais simples, valorizada e humana, no sentido de busca e empatia com as outras pessoas*. E terminou sua reflexão, citando uma frase do Papa Francisco: *“somos chamados a reconhecer que os outros seres vivos tem um valor próprio diante de Deus”*.

No último encontro, o nono a ser realizado, foi coletivo a todas as escolas e contou com a presença de pais, gestores escolares, educadores, gestores pedagógicos, com o Secretário de Educação e a Coordenadora de Educação do Campo, totalizando nove integrantes à pesquisa, o Secretário de Educação de Uruguaiana manifestou sua satisfação com proposta a qual teve, também, o acolhimento da Coordenadora de Educação do Campo.

Iniciei a dinâmica de sensibilização entregando a todos os participantes uma folha com o texto da parábola do semeador; junto a ele um saquinho contendo uma pequena porção de sementes de girassol. Explicando o motivo de escolha do texto da parábola do semeador, contei da minha caminhada como pesquisadora e das fases difíceis, quando enfrentei um problema de saúde em que voltei a minha fé em Deus, utilizando as leituras da Bíblia e a espiritualidade, como formas de superar as etapas mais complicadas do tratamento. Agora, sempre que estava escrevendo, me lembrava dessa parábola, justamente por ver nela muitos elementos semelhantes aos desafios de todos os presentes, como gestores de comunidades escolares do campo. Nesse momento, iniciei a apresentação com uma pequena animação, contando a história da parábola, utilizando-me de expressividade, de sons e de

cores. Passei a observar as feições alegres e compenetradas de todos, acredito que por terem se identificado com alguns elementos que apareceram no texto.

Incentivei que os integrantes do círculo exercitassem seu pensamento, fazendo uma analogia entre a parábola e a educação do campo, remetendo-se cada um ao seu contexto: quem seria esse semeador?; que perfil ele teria?; quem seriam as sementes e como deveria ser o solo ideal para recebê-las?; quais cuidados para que as sementes germinassem e resultassem em plantas saudáveis. O exercício foi pertinente e agradável a todos, superando as expectativas iniciais, e promoveu a participação de todos que foram complementando as falas uns dos outros. Um diálogo intenso e produtivo para a construção da proposta gestora, da maneira compartilhada a que propunha esta pesquisa,

Por último, apresentamos as sínteses das sugestões que já haviam sido construídas durante os círculos, com a finalidade de proporcionarmos um espaço de coletividade do todo, pautado no diálogo e no respeito às sugestões dos participantes para a elaboração de uma **pauta para a agenda estratégica de construção de plano gestor democrático para os assuntos da educação do campo do/no do município de Uruguaiana – RS**, integrando representações das comunidades escolares rurais, gestores de escolas do/no campo, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação. Buscamos qualificar o trabalho da educação do/no campo do município de Uruguaiana e contemplar especificidades culturais, sociais, econômicas e ambientais das instituições escolares. Também, propomos elaborar, acompanhar e avaliar as ações do Sistema Municipal de Ensino, considerando os princípios da gestão democrática presentes nas legislações estudadas.

2.6 A ANÁLISE DOS DADOS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA E SENSÍVEL

Os dados foram compreendidos e interpretados com base na análise de conteúdo, por este ser um método de construção de dados que reúne um conjunto de procedimentos para extrair inferências oportunas no texto, as quais auxiliam na análise e no entendimento dos processos pesquisados. Para Lankshear (2008, p. 274-175),

[...] a análise de conteúdo está preocupada com os tipos de mensagens que os textos enviam e com que normas sociais e ideologias essas mensagens codificam. Uma suposição fundamental que está na base da análise de conteúdo é que o uso frequente de determinadas palavras, ou de uma forma específica de expressão, assim como o uso de determinado vocabulário- ou discurso- transforma informações de mundo, ideologias e contextos sociais da época em que o texto foi produzido (LANKSHEAR, 2008, p. 274-175).

Esta ação permitiu extrair, literalmente e nas entrelinhas, falas dos gestores municipais, no sentido de auxiliar a tecer conhecimento da realidade que busca ir além do meramente “reconhecer as escolas”, mas compreender o conjunto de interpretações que levam a compor cada lugar. Nessa lógica “[...] podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2009, p. 84).

Na fase de construção dos dados, a **análise de conteúdo**, além dos preceitos de Lankshear (2008), busquei em Bardin (1979) elementos metodológicos e procedimentais para realizar a pré-análise, que aconteceu no primeiro momento da organização e, para tanto, passei a sinalizar as ideias iniciais. Em seguida, avancei para a segunda fase de exploração do material, em que as entrevistas e os círculos foram transcritos e destacadas as falas; também nos questionários as escritas interpretadas e destacadas as falas pertinentes. O movimento, para além da transcrição e dos destaques importantes, foi buscar pontos de concordância e aspectos que provocaram divergências para, então, chegar à etapa de tratamento dos dados obtidos pela descrição, inferência e interpretação; as quais estabeleci a seguinte comparação:

Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos, se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concebida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 1979, p. 390).

Assim, por meio dos resultados obtidos, tornou-se possível encaminhar alternativas de melhor organização gestora, não só caracterizando essas escolas, mas qualificando as ações realizadas por elas no contexto da gestão da educação do campo no município de Uruguaiana, em que busquei captar e compreender que posição cada grupo identitário ocupa nesses espaços educacionais e, com isso,

promover mais valorização do local em que esses meninos e meninas, homens e mulheres vivem, estudam e produzem, almejando, a curto e médio prazos, minimizar as desigualdades as quais enfrentam os povos do campo.

Segundo Moraes (1997, p. 110): “Se não sabemos quem somos, não haverá base para um pensamento correto. Se não nos conhecermos, não poderá haver transformação”. Sendo assim, a partir desses dados, foi possível construirmos, juntamente com os gestores municipais e das escolas do campo, uma **pauta para a agenda estratégica de construção de um Plano Gestor**, pela então composição de um **Comitê Estratégico para Assuntos da Educação do/no Campo de Uruguaiana – RS**. O Comitê constituiu-se, inicialmente, com os gestores e demais integrantes da comunidade escolar que compuseram os círculos, em que se produziu de maneira compartilhada uma agenda anual de encontros e ações entre as comunidades escolares e a Secretaria Municipal de Educação. A finalidade primeira foi de promover o diálogo e incentivar a [re]formulação de políticas educacionais que potencializassem a ampliação e a participação de outros segmentos sociais ligados à educação do campo, nos círculos dialógicos de auto(trans)formação e elaboração conjunta de Diretrizes Municipais para Educação do/no Campo, tendo em vista os diferentes espaços de ruralidades existentes. Após estes espaços de diálogo e construção coletiva, desejamos que surjam muitas outras propostas e formas de qualificar a gestão, que, nesta pesquisa, passou por vivências de espaços democráticos e compartilhados de construção coletiva e sensível as muitas ruralidades e demandas das comunidades escolares.

A missão social e humana de reunir muitos “olhares bem intencionados” de quem está inserido nesses contextos e que, de muitas formas, cultiva o amor pelo campo passou a impulsionar a educação do campo do município de Uruguaiana e entrar numa nova fase de [re]significação e de mudanças que objetivam qualidade, respeito às identidades e ao olhar sensível e comprometido dos gestores e poderes legislativo e executivo para as comunidades escolares do campo, a fim de serem efetivadas políticas educacionais às reais necessidades. A educação do campo poderá perpetuar, em sua constituição de lutas e conquistas históricas por melhores condições de vida, valorização humana e qualidade nos processos administrativos, financeiros e, sobretudo, pedagógicos.

3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DO GLOBAL AO LOCAL

No cenário educacional brasileiro as políticas públicas para os contextos rurais, mesmo que tardiamente, constituíram-se como direitos básicos e fundamentais quanto ao acesso, à permanência e à qualidade da educação ofertada. As perspectivas acerca dessa condição existencial dos povos do/no campo, bem como uma abordagem social e histórica de como foram se constituindo, a partir das legislações e as concepções de educação rural e do/no campo, serão apresentadas neste capítulo.

Uma caminhada que, para além do viés de historicidade, estabeleceu também marcos políticos e sociais importantes, pois essas conquistas se inter-relacionam diretamente com as lutas advindas dos movimentos sociais por melhores condições de vida e trabalho no campo.

3.1 PERSPECTIVAS SOCIAIS E HISTÓRICAS DAS POLÍTICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL

A educação do e no campo brasileira teve a contribuição de mobilizações e iniciativas internacionais, que reivindicavam a inclusão social de muitas minorias, as quais estavam à margem da sociedade e que necessitam de uma voz, dentre elas estavam os povos do campo. A ONU (Organizações das Nações Unidas), em uma Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1946, recomendou, em forma de Carta das Nações Unidas, a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”; nos anos subsequentes, 1952 e 1965, ocorreram mais duas convenções, com o intuito de formalizar acordos que garantissem o direito de todos à dignidade como seres humanos, igualdade destes direitos e respeito às diferenças.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura) estabeleceu também importantes marcos no cenário educacional, através de declarações que visavam o estabelecimento de direitos e traziam a discussão importantes questões como a exclusão social. Por essas iniciativas, temáticas como a Educação do Campo passaram a fazer parte da agenda Nacional e Internacional de encontros que debatiam sobre a Educação. Nesse sentido, a elaboração e efetivação de políticas públicas que amenizassem o grande número de excluídos e marginalizados era uma necessidade social e humana.

O Fórum Social Mundial⁷, que teve início em 2001, também estabeleceu, através da força dos movimentos sociais, o surgimento de políticas públicas que tinham como objetivo a inserção social de muitas minorias e a efetivação de legislações e programas de combate a muitas formas de exclusão e degradação da dignidade humana. O primeiro Fórum foi realizado na cidade de Porto Alegre (RS), com programação distribuída entre oficinas, palestras, seminários, testemunhos e atividades culturais.

Embora tivéssemos o apoio de organismos mundiais, o desenvolvimento da educação do campo, no Brasil, ocorreu (e ainda ocorre) a passos muito lentos, somente meio milênio, ou seja, quase quinhentos anos após o processo de colonização do país, no ano de 1934. A Constituição Federal, na época, tratou da *educação rural* no intuito de fazer com que os povos do campo permanecessem servindo aos interesses do mercado capitalista. Nesse período, a educação era oferecida aos filhos de trabalhadores como uma forma de conter o fluxo migratório e era meramente instrumental, sem compromisso com a qualidade do que estava sendo “transmitido”; utilizada como uma forma de elevar a produtividade na produção agrícola. O Estado permaneceu colocando a educação rural a serviço dos interesses do capital, promovendo a negação de uma escolaridade voltada à práxis desses trabalhadores (MEC, 2014).

Nos anos subseqüentes, o campo brasileiro sofreu muitos desgastes com os reflexos econômicos da ditadura militar. Também, com as lutas por terras e a expulsão de trabalhadores de suas localidades, assim como com greves de trabalhadores rurais assalariados e lutas para que fossem estabelecidos preços justos aos produtos.

A modernização, com a incorporação de tecnologias para o beneficiamento da colheita, fez com que a mão de obra do trabalhador fosse reduzida ou substituída por modernos maquinários agrícolas.

Estes, entre outros fatores, causaram o aumento da miséria e a desvalorização dos povos do campo, bem como contribuíram para que a educação do campo fosse historicamente relegada a segunda ordem na priorização e na

⁷ O Fórum Social Mundial (FSM) é um evento altermundialista organizado por movimentos sociais de muitos continentes, com objetivo de elaborar alternativas para uma transformação social global. Seu slogan é “Um outro mundo é possível”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%B3rum_Social_Mundial>.

implementação de políticas públicas educacionais que estivessem voltadas a diminuir os altos índices de analfabetismo, de evasão escolar e de distorção idade-série.

Somente décadas mais tarde, com a Constituição Federal de 1988 (que mesmo não se referindo diretamente às questões da educação rural, previa garantir o direito de todos à educação, independente de habitarem na zona urbana ou na zona rural) e a constante mobilização dos movimentos sociais por acesso à educação, observamos algumas melhorias na infraestrutura das escolas, professores mais capacitados e com remuneração.

A organização curricular para a Educação Básica nas escolas do campo e as adaptações e adequações previstas para melhor atender às peculiaridades da zona rural foram contempladas na LDBN nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, em seu Art. 28: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” (BRASIL, 1996).

Outro ponto que beneficia a comunidade é a organização do calendário escolar de acordo com os períodos do ciclo agrícola e com as condições climáticas. No que tange aos fazeres do meio rural, a lei ainda prevê que ocorra uma adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Mesmo utilizando a terminologia “rural”, que nos remete a uma “educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos [...]” (CALDART, 2002, p. 19), a LDBN/96 também suscitou inúmeras discussões para elaboração de um novo projeto de educação do campo, atrelado a um novo paradigma que se contrapõe à educação rural e postula maior valorização das especificidades dos sujeitos que lutam por políticas educacionais efetivas a esses povos.

Nesse mesmo período, no ano de 1997, mobilizados pela busca de superação das desigualdades educacionais enfrentadas pelas comunidades do campo, foi realizado o “I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Sem Terra e apoiadores de entidades sociais, entre elas a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura). Na ocasião, tornou-se possível materializar ações que já vinham ocorrendo no campo e trazer para a discussão, em esfera nacional, as experiências em relação à educação formal e não-formal vividas nas escolas rurais. O encontro impulsionou, também, uma nova forma de ver e pensar a educação do campo

ofertada, compreendendo melhor que se trata de uma realidade educacional diferenciada da urbana, mas não inferior, e que, da mesma forma, os educadores possuem um papel peculiar de mobilizadores sociais nesses contextos.

A partir das discussões e das construções realizadas no I ENERA, um ano mais tarde, em 1998, foi promovida a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo”, na cidade de Luiziânia, no estado de Goiás. O evento tinha como objetivos:

Articular pessoas, entidades e movimentos sociais que trabalham com a Educação no meio rural em vista de discutir problemas, experiências e propostas de transformação. [...] Promover um espaço de formação e valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da Educação que atuam nas escolas do meio rural. [...] Discutir a problemática atual da escolarização no meio rural, relacionadas aos desafios de construção de um novo projeto de desenvolvimento para nosso país. [...] Iniciar um processo de elaboração de uma proposta de Educação Básica do Campo (BRASIL, 2014, p. 09).

A escola do campo passou a ser considerada como um lugar de aprendizagem e, a partir desse quadro de discussões e de mobilizações dos diferentes grupos identitários, foi consolidado um compromisso do poder público (estado) e da sociedade em promover a “educação como direito de todos”, garantindo-se o direito ao respeito e à adequação da educação às “singularidades culturais e regionais”. A diferença de concepção que marca os termos rural e campo, segundo Alencar (2010, p. 211), refere-se a

[...] mudança de paradigma que, além de alterar a denominação da educação rural para educação do campo, altera a concepção, as diretrizes e aos princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao rural brasileiro. O campo deixa de ser uma sobra da área urbana, sem visibilidade, sem direito, sem reconhecimento e passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias e produção do campo.

O surgimento de um novo olhar acerca do “campo” não só ampliou a visão territorialista que se tinha, mas a projetou para uma nova perspectiva, que demandou uma forma peculiar de conceber a educação ofertada, considerando o currículo, as metodologias e os materiais e, até mesmo, um novo perfil ao profissional atuante no campo. Ser educador do campo requer habilidades de pertença não só ao meio rural, mas à causa social que a educação do campo demanda, ou seja, como o educador vê o seu papel nesse contexto determina a sua

prática como agente provocador da ação de construir o currículo emancipador e significativo para si, para seus educandos/comunidades.

O PNE (Plano Nacional de Educação), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa objetivos que buscavam a elevação da escolaridade, a melhoria da qualidade do ensino e a redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino. Não apresenta a Educação do campo em um enfoque específico e faz referência a dados de matrículas, onde divide as Unidades da Federação em “total” e “rural”. Abrimos um parêntese para ressaltar que a questão de “democratização da gestão” refere-se somente à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e a participação em conselhos escolares.

Na modalidade Educação Infantil faz menção ao meio rural, quando afirma que ainda se encontram escolas sem energia elétrica, o que corresponde a 20% de instituições escolares, nas quais 167 mil crianças matriculadas não têm a “possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural” (BRASIL, 2001). É evidente o reconhecimento da falta de estrutura física adequada às escolas do campo, com falta de condições básicas para efetivação de uma proposta de educação de qualidade. Denota, ainda, o descaso com que a educação do campo era tratada no país. Na etapa de Ensino Fundamental consta o seguinte:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001).

O reconhecimento de que o rural requer um tratamento “diferenciado” poderia ser um ponto significativo, se não partisse da perspectiva de “escola rural” como um mundo à parte e, sim, como um espaço que precisa ser considerado dentro de uma totalidade, sem menosprezo ou rotulações do campo, visto como local de atraso em relação ao urbano. A consideração das peculiaridades torna-se fundamental, para avaliarmos se realmente as classes unidocentes necessitam ser substituídas, pois, em muitos casos, estas possuem bom êxito e estabelecem uma relação muito próxima da escola com suas comunidades. Além da ampliação de anos (séries),

poderiam prever a garantia de recursos, de estrutura física adequada e de formação específica aos docentes.

Quando o PNE (2001) objetivou universalizar o atendimento de toda a clientela do Ensino Fundamental com a garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola e, para isso, impulsionou programas específicos em regiões mais necessitadas, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, este garantiu, mesmo que indiretamente, às regiões de zona rural um olhar mais próximo às suas necessidades.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE n. 01, de 3 de abril de 2002, dirimem sobre um “conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo” (BRASIL, 2002), desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio Técnico. Este dispositivo legal, ao denominar “Educação Básica nas escolas do campo”, caminhou fortemente para um maior reconhecimento e reforçou os preceitos de valorização da identidade e da realidade desses povos, pelos quais as mobilizações anteriores tanto lutaram, perpassando por questões inerentes à temporalidade, ao respeito aos saberes da memória coletiva que provêm da herança cultural e sócio-histórica desses sujeitos e à inserção de meios tecnológicos e dos conhecimentos científicos na aprendizagem.

As Diretrizes passaram a reconhecer, em vários aspectos, a importância dos movimentos sociais “[...] em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” e, em outro momento do texto, salientam que “[...] as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2002). Nesta questão, a política educacional passa a estabelecer uma nova relação entre os movimentos sociais e o Estado, prevendo a valorização das reais demandas das comunidades que aqui são representadas pelos movimentos.

Outro aspecto importante que as Diretrizes Operacionais evidenciam refere-se à necessidade de promover a qualidade social da educação ofertada, estimulando a investigação, fundamento essencial a uma aprendizagem de qualidade e significativa, visto que se remete a um contexto prático e vivenciado. Também, tratam da articulação de experiências em que o contexto pode ser o meio

para se desenvolver inúmeras competências e realizar relações de criticidade importantes para a desalienação social.

Nos estudos direcionados ao mundo do trabalho, as Diretrizes Operacionais trazem os termos: “desenvolvimento social”, reconhecendo a importância de inserir-se na esfera de cidadania; “economicamente justo”, abrindo possibilidades de lutar contra a dominação de um mercado capitalista, e “ecologicamente sustentável”, reforçando a importância de buscar formas equilibradas de sustento, utilizando-se da terra, sem agredir o meio ambiente (BRASIL, 2002).

Nas propostas pedagógicas para as escolas do campo, as Diretrizes orientam que estas deverão contemplar “[...] a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002). Fatores esses que garantem mais identidade às escolas e que podem significar ainda mais legitimidade às relações estabelecidas entre escola e comunidade, reconhecendo, inclusive, a possibilidade do estabelecimento de outros espaços pedagógicos como meios de aprendizagem.

Quanto à gestão democrática, normatizada na CF/88 e na LDBN/96, é visível a necessidade de promover mecanismos que desencadeiem o estabelecimento de relações mais próximas das instituições com suas comunidades locais, com os grupos que se mobilizam por melhores condições de vida e trabalho, com os órgãos normativos do sistema de ensino e demais setores da sociedade. Estas ações poderão contribuir para:

[...] consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; [...] para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002).

A “autogestão” é reafirmada nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo, impulsionando autonomia às escolas do campo na organização das suas propostas pedagógicas, de forma participativa com todos os envolvidos, fomentando, inclusive, o fortalecimento e a atuação dos conselhos escolares nas instituições.

No financiamento da educação, as mesmas Diretrizes trazem a necessidade do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica)

estabelecer tabelas diferenciadas no valor/aluno para suprir as demandas e as especificidades das escolas do campo. É de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, suprindo as “[...] exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais” (BRASIL, 2002).

A valorização do docente do campo é referendada pela necessária “[...] remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação” (BRASIL, 2002).

A Resolução CNE n. 2, de 28 de abril de 2008, passou a estabelecer “Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. Este documento trouxe a denominação “Educação Básica do campo” (no documento base, Resolução CNE n. 01/2002, referiu-se às “escolas do campo”), compreendendo-a em seu sentido mais amplo, reconhecendo como populações rurais: “[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008).

As Diretrizes reforçam alguns aspectos já previstos em legislações anteriores, porém se baseiam no contexto da população rural e atendem a algumas especificidades e demandas como, por exemplo, garantem o oferecimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no seio das comunidades, evitando o deslocamento das crianças e ampliando os vínculos escola-comunidade. Normatizam, também, em casos excepcionais, que sejam oferecidas, aos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, escolas nucleadas no intracampo (no espaço geográfico que corresponde à zona rural entre localidades). A nucleação pode ser prevista, inclusive, para os anos finais, no entanto a comunidade deve ser consultada sobre o local mais adequado para implementação da escola núcleo.

Na Resolução CNE n. 2/2008, consta que o transporte escolar deve ser oferecido, mesmo que seja do campo para o campo, e estabelecidas linhas que priorizem o menor tempo no percurso residência-escola, evitando, ao máximo, o deslocamento dos alunos maiores para a cidade. Entretanto, na realidade de muitas escolas do campo, ainda ocorre que as linhas são estabelecidas, priorizando a

economicidade, o que resulta aos alunos transportados um cansaço físico muito grande por passarem horas viajando em estradas de chão, sem estrutura de tráfego de veículos de grande porte, como no caso dos ônibus.

Para os alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Resolução CNE n. 2/2008 prevê transporte escolar adequado atendendo à necessidade de mobilidade desses educandos. Para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio regular ou técnico, o documento da política recomenda que as escolas núcleos considerem “[...] o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (BRASIL, 2008), ressaltando a importância da relação família, escola e comunidade para o estabelecimento da educação no/do e para o campo.

Outro ponto significativo das Diretrizes é que abrangem as diversas ruralidades encontradas, na medida em que afirmam acerca da organização e do funcionamento das escolas do campo e da necessidade de respeitar as “[...] diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008). Esta Resolução, voltada às escolas do/no campo, mostra-se coerente e flexível ao abranger esses diferentes espaços que constituem o campo brasileiro, sem querer padronizá-lo.

No que diz respeito à formação de professores, a Resolução postula que:

[...] a admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

Quanto maior for o investimento na formação de docentes para o trabalho pedagógico voltado especificamente à educação do/no campo, melhores serão as chances de se efetivarem propostas de qualidade que contemplem a complexidade que envolve o [re]significar a educação ofertada para as populações do campo, estimulando a criticidade, o sentimento de pertença e de capacidade de mobilização social.

Finalmente, as Diretrizes reconhecem que “[...] o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios” (BRASIL, 2008) precisam trabalhar em regime de colaboração e que os municípios,

por estarem mais próximos aos locais onde residem essas populações, devem participar mais efetivamente desse desenvolvimento. Os municípios possuem a capacidade de levantar com mais agilidade as demandas, também os vereadores podem realizar audiências públicas nas comunidades com a finalidade de obter um panorama completo das necessidades.

Normativas importantes à modalidade da educação do campo também estão presentes na Resolução CNE n. 04, de 13 de julho de 2010, na qual são estabelecidas as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”. Esta Resolução parte do pressuposto de escola como um “[...] espaço que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões”. Assim, a escola torna-se responsável por promover essa discussão que definimos “identidade cultural” (a qual a Resolução reforça no seu texto), no seu sentido de identificação sócio-histórica e da mobilização social com seus pares, na busca de interesses afins. Pautamo-nos na ideia de um currículo significativo que abranja o caráter multicultural dos sujeitos.

Na Resolução CNE 04/2010, a concepção de “experiências escolares” se desdobra em torno do “[...] conhecimento permeado pelas relações sociais, vivências e saberes dos estudantes” e, também, no entendimento do “percurso formativo” dos estudantes como “aberto e contextualizado”, considerando também as “[...] peculiaridades locais, características, interesses e necessidades” (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica destacam a importância dos ambientes físico, social, cultural, das relações econômicas e de trabalho que favorecem experiências ricas de aprendizagens, as quais podem ser o ponto de partida para [re]significar as práticas educativas e valorizar as diferentes histórias de vida dos educandos que vivem no campo. Assim, a “[...] ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares” reforça a autonomia que a escola do campo tem de organizar-se, até mesmo, nas questões de calendário escolar, de acordo com as diversas formas de produção e com as condições climáticas; os espaços onde ocorrem as aprendizagens podem ser variados e ir além do ambiente da sala de aula.

É comum, nessa perspectiva, que a proposta pedagógica esteja balizada na “pedagogia da alternância”, regulamentada no Parecer CNE/CEB n. 01/2006. “Dias

letivos para a aplicação da pedagogia da alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância” (CEFFA), promulgada em 01 de fevereiro de 2006, na qual os alunos da zona rural têm um tempo determinado de aulas na escola e outro tempo de aulas na comunidade (onde o conhecimento da escola aplicado nas práticas diárias). O tempo nessa organização curricular é dividido com atividades pedagógicas na escola e na comunidade familiar.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei n. 13.005, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos a contar da data de sua publicação. O Plano Nacional de Educação prevê diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil, voltadas a atender a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, os estudantes público alvo do AEE, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Superior, a Instituições de Educação Superior (IES) e as demais Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs), bem como a formação de profissionais da educação em nível superior, a valorização salarial e o plano de carreira para profissionais da educação, a gestão democrática e a ampliação do investimento da educação.

Todas as metas possuem estratégias específicas voltadas a assegurar as “[...] necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014). As estratégias do atual PNE dizem respeito à ampliação de matrículas para todas as etapas e modalidades que perpassam a educação do campo, com organização do tempo e atividades didáticas entre escolas e ambientes comunitários, adequação do calendário escolar, de acordo com a realidade, a identidade cultural e as condições climáticas.

O PNE 2014-2024 prioriza programas de educação e cultura, de qualificação social e profissional, de implementação de salas de recursos multifuncionais e de apoio pedagógico à alfabetização de crianças, jovens e adultos do campo. Incentiva a implementação de escolas de tempo integral, contemplando o transporte escolar gratuito para estudantes do campo.

Uma inovação deste Plano decenal é a priorização no desenvolvimento de “[...] pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais” (BRASIL, 2014) e, ainda, a potencialização da garantia de direitos para *escolas no campo*.

[...] consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo [...] (BRASIL, 2014).

Esses aspectos reforçam a necessidade de consultar a comunidade e verificar se é uma escola que necessita de práticas e de ações voltadas a sua relação próxima com a localidade ou se trata de uma escola onde ocorrem relações mais amplas entre os sujeitos do campo e seus diferentes contextos.

O quadro 4 apresenta os principais marcos de conquistas históricas da educação do campo, relacionadas às iniciativas de movimentos sociais e/ou organizações não-governamentais e de legislações (políticas educacionais de estado) voltadas à garantia de igualdade de direitos, de acesso e permanência dos povos do campo com referência à educação. Progressivamente, percebemos a garantia de adaptações e de adequações às necessidades dos estudantes e, finalmente, contempla, através políticas públicas específicas, as peculiaridades dos estudantes do/no campo.

Quadro 4 – Principais marcos normativos da educação do campo no Brasil

ANO	MARCOS
1934	A Constituição federal da época tratou da Educação Rural, com intuito de diminuir o êxodo rural, instrumentalizar para o trabalho e potencializar a produção agrícola.
1946	A ONU, em uma Assembleia Geral das Nações Unidas, recomendou em forma de Carta das Nações Unidas a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”.
1988	Constituição Federal. Garantiu o direito de “todos” à educação.
1996	A LDBN (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais), nº 9.394, de 1996, garantiu a organização curricular para a Educação Básica nas escolas do campo, as adaptações e as adequações previstas para melhor atender às peculiaridades da zona rural.
1997	Ocorreu o “I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Sem Terra e apoiadores de entidades sociais, entre elas a UNESCO.
1998	Foi promovida a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, na cidade de Luiziânia, no estado de Goiás (BRASIL, 2014, p. 09). O evento tinha como objetivos articular pessoas, entidades e movimentos sociais, a fim de elaborarem, dentre outras ações, uma proposta de Educação Básica do Campo.

2001	O PNE (Plano Nacional de Educação), lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa objetivos que buscavam a elevação da escolaridade, a melhoria da qualidade do ensino e a redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino.
2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 3 de abril de 2002, dirimem sobre um “conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo” (BRASIL, 2002)
2006	Parecer CNE/CEB nº01/2006. Dias letivos para a aplicação da pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA): promulgada em 01 de fevereiro de 2006. Brasília: MEC/CNE, 2006.
2008	A Resolução CNE 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”.
2010	Resolução CNE nº 04, de 13 de julho de 2010, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
2014	Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei 13.005, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos a contar da data de sua publicação. O Plano Nacional de Educação prevê diretrizes, metas e estratégias para a Educação do país.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, ao longo de oito décadas, podemos perceber os avanços que foram conquistados a partir de mobilizações sociais e de lutas por mais respeito, melhores condições de vida e mais qualidade na educação nas comunidades rurais. Os marcos normativos partiram de concepção de *educação rural*, a partir da qual a educação propunha-se a fazer com que os povos do campo permanecessem servindo aos interesses do mercado capitalista que, naquele momento, necessitava conter o êxodo rural e aumentar a produção e o desenvolvimento da industrialização. A educação, neste contexto, tinha um caráter efficientista, como afirma Lopes (2011), em que todo o conhecimento selecionado para o currículo das escolas tinha como objetivo elevar a produtividade social e econômica.

Atualmente, em vários marcos legais, está contemplada a *educação do/no campo*, que tem como objetivos valorizar a educação próxima (*no campo*) ao meio social, cultural, econômico, interagindo com a comunidade dos estudantes e *do campo* com um currículo e práticas voltadas a aprendizagens que lhes permitiram construir seus conhecimentos, fazendo relações e significações, partindo do seu meio e ampliando-se com conhecimentos universais, fomentando seu potencial de criticidade e de intervenção no mundo.

A legitimação de direitos, exigidos pelos movimentos sociais e organizações não-governamentais, resultou em garantias expressas nas legislações e no estabelecimento de políticas públicas, de ações e de projetos mais contextualizados em que o campo passou a fazer parte da esfera de políticas educacionais do país. No entanto, ainda, necessitamos promover a qualidade da educação ofertada, para além infraestrutura física e de mobilidade estudantil; faz-se necessário maior investimento em formações (cursos de especialização, graduação e pós-graduação) específicas para os educadores e gestores de escolas do campo. Fernandes (2006, p. 30) ressalta que “[...] a educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento”. Por isso defende que, para que ocorra o desenvolvimento do campo, faz-se necessária uma política educacional que se destine diretamente às diversidades de comunidades rurais, considerando-as protagonistas propositivas de políticas e não como beneficiárias e/ou usuárias.

3.2 POLÍTICAS DE GOVERNO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Paralelamente aos marcos normativos de Estado, foram surgindo políticas de governo voltadas a atingir o que determinavam as legislações e, também, a avançar quanto às demandas das populações que vivem no campo, no sentido de amenizar os anos de descaso com a educação do campo no país.

O **Programa Escola Ativa**⁸, com início em 2010, teve como meta melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estavam a implantação de recursos pedagógicos que estimulassem a construção do conhecimento do aluno e capacitassem os professores.

O projeto intitulado **Rede de Educação para a Diversidade**⁹ (**Rede**), que surgiu também em 2010, constituiu-se por um grupo permanente de instituições públicas de Ensino Superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação. O objetivo era disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade no cotidiano das salas de aula. Cursos foram

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>>.

⁹ Disponível em: <portal.mec.gov.br/rede-de-educacao-para-a-diversidade>.

ofertados à formação continuada de professores da rede pública da Educação Básica em oito áreas da diversidade, entre elas a educação do campo.

O **ProJovem Campo - Saberes da Terra**¹⁰ oferecia qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. O programa visava ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, as necessidades e a pluralidade de gênero étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo. Implementada em 2005, a ação, que se denominava “Saberes da Terra”, integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). O Projovem possuía outras modalidades, por exemplo, “Adolescente, Trabalhador e Urbano”. Os agricultores participantes recebiam uma bolsa e tinham que cumprir 75% da frequência. O curso, com duração de dois anos, era oferecido em sistema de alternância, intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa era de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local.

A Resolução n. 40, de 26 de julho de 2011, do Conselho Deliberativo/FNDE, regulamentou outra importante política de governo referente ao **Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)** para as escolas do campo. Este considerou a “[...] necessidade de ampliar as condições de atuação dos professores das escolas nas comunidades situadas em áreas rurais” (MEC, 2011) e a importância de oferecer livros didáticos específicos às turmas multisseriadas e de escolas do campo, com temáticas que partiam das especificidades desses alunos e traziam temáticas voltadas ao mundo do trabalho, à natureza, às heranças culturais, como o folclore brasileiro e o regional, entre outros. É importante salientar que numa proposta pronta, como a que se apresenta no livro didático, torna-se difícil trabalhar com as especificidades locais que variam de acordo com cada realidade e necessitam ser contempladas nos planejamentos dos(as) educadores(ras).

Em 2012, foi lançado **PDDE (CAMPO)**¹¹ – **Programa Dinheiro Direto na Escola**, conforme a Resolução n. 36, de 21 de agosto de 2012, que passou a

¹⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra>>.

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18731-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola>>.

regulamentar a destinação de recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas no campo, visando a melhoria da qualidade do ensino e a garantia do oferecimento de atividades educativas e pedagógicas.

Um ano mais tarde a **Resolução n. 38**, de 8 de outubro de 2013, também do Conselho Deliberativo/FNDE, aprovou “orientações e os procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do curso de aperfeiçoamento e da assessoria pedagógica aos professores vinculados à Escola da Terra”. Esta ajuda de custo destinou-se ao aperfeiçoamento e à formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas escolas do campo, visando à ampliação da qualidade e contemplando as especificidades da vida no campo.

Nesse mesmo sentido, o Programa do Ministério da Educação, “**Mais Educação Campo**”¹², lançado em 2013, passou a estruturar elementos para um proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, prevendo a disponibilização de recursos para a ampliação da jornada escolar

O Programa de **Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO**¹³, que teve início em 2009, objetivou apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país. Estes eram voltados especificamente à formação de educadores para a docência, nos anos finais do Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio nas escolas do campo. Visava, ainda, promover a formação inicial de educadores que atuam em escolas do campo e possuíam o Ensino Médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente.

O Pronacampo tem ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos:

¹² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18724-mais-educacao-campo>>.

¹³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17439-programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo-novo>>.

- No primeiro eixo, “gestão e práticas pedagógicas estão previstas a aquisição de livros didáticos, obras específicas para a clientela do campo, a educação integral, apoio ao programa de turmas mistas nos anos iniciais a “escola da terra” e a inclusão dos “centros familiares de formação por alternância”.
- No segundo eixo, “formação inicial e continuada de professores”, o programa prevê a oferta de curso de licenciatura em educação do campo, expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil, cursos de aperfeiçoamento especialização e investimento em pesquisas universitárias no tema.
- A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional são abordadas no terceiro eixo, que prevê a expansão de cursos voltados ao desenvolvimento do campo e à qualificação profissional. Também visa o incentivo financeiro através de bolsas-formação, na educação de jovens e adultos, para a implementação da proposta pedagógica do “Programa saberes da terra” e incentivo à abertura de novas turmas de EJA.
- Como último eixo, “infraestrutura e física e tecnológica”, o Pronacampo prevê o investimento na melhoria e na qualidade da estrutura e dos recursos da escola, com atualizações tecnológicas, fomento de cursos e ações que qualifiquem os trabalhadores e suas produções.

O quadro 5 apresenta as iniciativas do governo federal, especialmente nos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva, Partido dos Trabalhadores (gestão 2003-2006 e gestão 2007-2010) e Dilma Rousseff, Partido dos Trabalhadores (gestão 2011-2014 e gestão 2015-2016), no estabelecimento de políticas de governo, efetivando programas e projetos que visavam a garantia e a ampliação dos direitos dos estudantes do campo, conforme o que previam as legislações brasileiras.

Quadro 5 – Principais programas e ações do Ministério da Educação para Educação do Campo no Brasil

PROGRAMA	FINALIDADE
PRONACAMPO	Oferecer apoio técnico e financeiro para estados e municípios desenvolverem suas respectivas políticas de Educação do Campo.
PPPE (CAMPO)	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo.

PNATE (Programa Caminho da Escola)	Renovar e ampliar a frota de veículos de transporte escolar dos alunos transportados na zona rural.
PROVOJEM “Saberes da terra”	Ampliar o acesso e a qualidade da educação para os jovens do campo que não tinham concluído o ensino fundamental.
PRONERA	Atender populações do campo organizadas em processo de reivindicação por terra.
PROCAMPO (Formação Superior)	Apoiar a implementação dos cursos regulares de licenciatura em educação do Campo.
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
ESCOLA DA TERRA	Orientações e os procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do curso de aperfeiçoamento e da assessoria pedagógica aos professores vinculados à Escola da Terra
MAIS EDUCAÇÃO CAMPO	Estruturava elementos para uma proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, onde previa a disponibilização de recursos para a ampliação da jornada escolar.
ESCOLA ATIVA	Sua meta era melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo
REDE (Rede de Educação para a Diversidade)	Dedicado à formação continuada de profissionais de educação, ofertado à formação continuada de professores da rede pública da Educação Básica em oito áreas da diversidade, entre elas a educação do campo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Atualmente, vivemos um momento de crise econômica que se reflete no financiamento da educação, esta foi agravada após o impeachment da Presidenta da República Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, em agosto de 2016, acusada de pedaladas fiscais na construção de habitações populares, o que acarretou na posse do então Vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Assim, Temer, como atual Presidente do Brasil, ancorado num partido com ideologia política social neoliberal, cortou grotescamente as verbas destinadas a projetos e a Programas relacionados à Educação Básica e Superior em todo o país, sendo a educação do campo um dos primeiros alvos desses cortes.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241), feita pelo atual Presidente da República Michel Temer, garante o congelamento, por duas décadas, dos investimentos em educação, proposta essa que foi aprovada pela maioria dos Deputados, em vinte e seis de outubro de dois mil e dezesseis.

No quadro 5, vimos os investimentos que foram destinados à educação do campo num período de aproximadamente dez anos, contribuindo para elevar índices de desenvolvimento da educação básica e avançando na qualidade da educação ofertada às crianças e aos jovens. No entanto, com a concepção neoliberal, do governo Temer, que entende que os “gastos” devem ser contidos, retirando investimentos da educação, caminhamos na contramão do que já tínhamos conquistado e que já estava sendo institucionalizado como políticas educacionais específicas para a educação do/no campo.

O cenário é de retrocessos, onde o meio rural provavelmente ficará à margem de ações e de investimentos, tornando-se um receptor de políticas generalizadoras e sem especificidade. A política de estado mínimo, em que a educação fica à mercê de terceirizações, sucateamento e avaliações externas, é comentada por Freitas (2013, p. 714):

Insere-se dentro da característica do Estado a de regular as atividades de interesse público, característica amplamente enfatizada pela nova forma estatal que o capitalismo forjou, no âmbito do neoliberalismo mais recente, e na qual o Estado aparece como um Estado mínimo que se isenta das operações, facilitando que o mercado atue em áreas antes reservadas ao próprio Estado, que, portanto, atua como um Estado avaliador: um Estado que não faz, mas pretensamente “avalia” quem faz (o mercado).

A sociedade necessita refutar esse tipo de política, que não tem compromisso com a qualidade da educação, tampouco reconhece quem são seus sujeitos ou seus contextos de vida e trabalho, tratando a todos como mera máquina propulsora do capital. Estes visam lucros e tratam o investimento na formação humana como “gasto”, ou melhor, como um prejuízo desnecessário ao estado.

A gestão da educação, mais especificamente das escolas do campo, necessita priorizar a articulação de projetos sociais e econômicos que dialoguem com as demandas dessa população, criando um vínculo proativo e reflexivo entre a formação escolar, a produção, o trabalho e, também, estimulando o compromisso com a formação política, formando sujeitos que saibam exercer direitos e deveres sociais, gerando demandas, para que sejam aplicadas novas políticas públicas, cobrando as que já são do seu contexto normativo.

Torna-se imprescindível que a escola do campo mantenha seu vínculo com as lutas sociais, pois esta foi historicamente marcada por esse tipo de mobilização coletiva. Isso nos leva a refletir sobre a característica de transformação que tem este

contexto educativo e que as práticas pedagógicas, até mesmo na elaboração de um currículo, não devem ser alienadas politicamente; necessitam circundar a esfera da escola como uma diretriz mobilizadora, na busca de melhores condições de sobrevivência e vivências no campo.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM URUGUAIANA

A Lei Orgânica do Município de Uruguaiana (Lei n. 9, de 03 de abril de 1990), que rege a organização municipal, contempla alguns aspectos pontuais do meio rural, sendo uma de suas competências, contempladas no Artigo 09, o fomento de atividades econômicas e a produção agropecuária, estimulando o melhor aproveitamento da terra e a superação de práticas de mau uso do solo (URUGUAIANA, 1990).

Também o Artigo 132 da mesma Lei, no que tange à organização econômica, prevê que o município “[...] combaterá a miséria, o analfabetismo, o desemprego, a propriedade improdutiva, a marginalização do indivíduo, o êxodo rural, a economia predatória e todas as formas de degradação da condição humana” (URUGUAIANA, 1990). Neste artigo, o município reconhece muitos dos problemas existentes na época da criação da Lei, que é Carta Magna do município e que se estendem até hoje, mas são muito mais evidentes no meio rural, com os povos do campo, especificamente quando se refere ao êxodo rural, ao analfabetismo e às propriedades improdutivas.

O êxodo rural é um problema que vem se agravando ao longo dos anos e gerando mais situações de miserabilidade e vulnerabilidade social; os excluídos do campo engrossam as estatísticas de pobreza nas cidades. Nas escolas municipais do campo é grande o fluxo de estudantes, os quais as famílias são itinerantes entre localidades rurais do município e da cidade, chegando, dentro de um ano letivo, a transitarem mais de quatro vezes entre uma e outra.

Esse fato mostra a instabilidade dos trabalhadores que não completam um ano trabalhando na mesma propriedade, pois os empregadores fazem contratos de trabalho somente para ações pontuais como o plantio; depois de um tempo, para a colheita por exemplo, os trabalhadores partem logo após o término de ciclo, sem criar vínculos nem mesmo com a comunidade escolar. Para João, o Gestor

Pedagógico da Escola Gente da Terra: *A itinerância dos estudantes é alta, eles chegam a circularem entre localidades rurais cerca de quatro a cinco vezes por ano. Nestes últimos dois anos ampliou muito esta rotatividade.*

Com exceção de uma escola que tem uma comunidade mais estruturada em sua proximidade, nas demais localidades, os polos ficam praticamente isolados, as comunidades são espalhadas nas propriedades privadas e, muitas vezes, sem acesso a transporte privado ou escolar para irem até as escolas. Quanto a isso, Iara, Presidente do Conselho Municipal de Educação, manifesta:

Mas isso faz parte da nossa economia, a área territorial do município de Uruguaiana é uma área grande, então a economia do município, ou é lavoura ou é uma criação de gado. Muitos ainda são arrendatários, quer dizer que eles não criam raízes ali e, portanto, seus empregados, que são os pais dos nossos alunos, também não criam raízes, eles só estão, não são do meio rural. Então esta realidade que os demais polos têm dificilmente vai se alterar.

As propriedades improdutivas são uma característica histórica do município, que é o terceiro maior em extensão territorial do estado do Rio Grande do Sul. No entanto ainda não se estabeleceu efetiva evolução nas questões agrárias, com milhares de hectares de terras sem produtividade aparente; foram poucos os programas ou políticas de assentamentos nos últimos vinte anos. Embora esteja previsto na Lei Orgânica estas questões, ainda são demandas prementes resultantes de falta de programas e de políticas públicas voltadas à superação de fatores que levam à “degradação humana”, como postula a referida Lei Orgânica de Uruguaiana.

O investimento em leis trabalhistas que garantam a estabilidade do trabalhador rural, para que estes tenham pelo menos um ano de trabalho na localidade, poderia desencadear no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos e, também, no estabelecimento de vínculo mais qualitativo com sua escola/comunidade escolar. Infelizmente questões como estas não têm sido priorizadas pelo legislativo e executivo municipal, que historicamente tem favorecido as bancadas ruralistas que, num caminho inverso, tentam retirar direitos já conquistados pelos trabalhadores do campo, a exemplo da política atual do governo de Michel Temer.

Com um conhecimento vasto e fundamentado dessas questões, Iara, que também é Presidente da Associação dos Professores Municipais e anteriormente foi

Secretaria de Educação Municipal, ressaltou que a “fixação” com qualidade do trabalhador rural no campo, apesar de ser prevista nas legislações municipais, não garantiu, ao longo dos anos, os investimentos necessários para se consolidar esta política, devido à falta de interesse gestor, pois esta população não constitui um colégio eleitoral significativo que justifique tais investimentos.

[...] a própria gestão do município, a administração municipal, o executivo, apesar de estar na lei orgânica que tem que fomentar a fixação do homem no meio rural, como a população é pequena, e portanto a densidade eleitoral ali também não é significativa, o poder executivo, nas diversas admirações não faz investimentos de modo a fomentar que a pessoa, faça dali o seu lar... então isso aí prejudica, porque a pessoa tá ali temporariamente, com um olhar buscando outra oportunidade, em que seus filhos possam ter acesso a outras oportunidades (Iara, Presidente do CME).

No artigo 137 da Lei Orgânica, o qual se refere ao desenvolvimento do município, consta o incentivo da “[...] organização da agricultura, pecuária e meio rural”, com “assistência e incentivo à produção nas pequenas propriedades” (URUGUAINA, 1990). A respeito desse incentivo, a Presidente do CME comentou ainda que está em apreciação no Conselho um Projeto da ACIU (Associação Comercial e Industrial de Uruguaiana), no qual um grupo de pessoas organizou um documento colocando como necessidade o estabelecimento de políticas públicas para o desenvolvimento econômico do município. O projeto visa fomentar o crescimento das relações econômicas no interior do município, o que poderá beneficiar a população do campo.

Iara também mencionou que o município tem toda a estrutura devido as suas características econômicas, mas não existe fomento para qualificar estas produções. *[...] nós não progredimos em termos econômicos e apesar de termos as condições de estrutura, não temos a infraestrutura, e exemplifica com a criação de galinhas: Enquanto, assim, criam galinhas [...] de modo tradicional, tecnologias não se tem.* Diz que o olhar deste grupo (ACIU) objetiva o desenvolvimento do município, no sentido de dar condições de empreendimento ao pequeno empresário e ao pequeno agricultor/agropecuarista. Fato que deveria partir do poder público, pois, no momento em que o pequeno agricultor/agropecuarista tivesse o seu negócio próprio, dificilmente voltaria a ser itinerante. Iara também afirmou: *[...] isso está na Lei Orgânica de 1990, a situação do homem do campo no meio rural.*

O transporte é contemplado no Artigo 146 da mesma Lei, o qual institui o “Sistema Municipal de Transporte Público de Passageiros”, que visa à construção de linhas urbanas e linhas de integração entre a sede do município e as aglomerações populacionais da zona rural; sistema este que visa regular, entre outros fatores, o transporte escolar do município. Também o Artigo 173, parágrafo único, prevê que o “Município, em colaboração com o Estado, desenvolverá programas de transporte escolar que assegurem os recursos financeiros indispensáveis para garantir o acesso de todos os alunos à escola” (URUGUAIANA, 1990). O fato de o transporte escolar ocorrer em parceria com o Estado faz com que se ampliem as linhas e o tempo de espera dos alunos nas escolas polos, também inviabiliza o funcionamento das escolas em turno integral, o que aumenta o trânsito de alunos e os horários de transporte.

A gestora Fátima, *da Escola Solo de União*, falou do perfil da sua comunidade escolar que, segundo ela, possui *cem por cento dos estudantes transportados*. *Salientou ainda* que não consegue estabelecer um relacionamento mais próximo com as comunidades das quais os alunos se deslocam, pois *estes moram em locais muito distantes, aí tu quer fazer uma atividade na escola e depende do ônibus para trazer todos; muitas famílias não têm como se deslocar*. Os dias letivos, previstos no calendário escolar, são os únicos em que a escola pode contar com o transporte para deslocamento das comunidades, embora este seja disponibilizado para atender somente o número de estudantes.

O Artigo 137 da Lei Orgânica também normatiza que, na zona rural, para cada grupo de escolas de Ensino Fundamental incompleto, será construída uma escola de Ensino Fundamental completo que “[...] assegure o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área” (URUGUAIANA, 1990). Previsão que já foi contemplada com a criação/ampliação das quatro escolas polos do município que estão distribuídas nas principais localidades: Cerrito, Imbaá, Itapitocai e João Arregui.

A Lei n. 2.614, de 15 de dezembro de 1995, “Cria o Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural e dá outras providências”, considerando-o um órgão de atribuições consultivas e de assessoramento em assuntos referentes ao desenvolvimento na área rural do município de Uruguaiana, tendo como funções trabalhar junto ao executivo para “[...] promover o aprimoramento e implantação do desenvolvimento rural com qualidade de vida da população”; também visa melhorar

as condições de vida no meio rural; organizar estatísticas populacionais; promover a infraestrutura básica necessária para o desenvolvimento do meio rural; aprimorar, através do controle de qualidade, a produção no meio rural; desenvolver os recursos humanos para o setor; promover a pesquisa, o bom uso do solo, a fruição dos bens naturais e culturais e de interesse turístico (URUGUAINANA, 1995).

O Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural previa a seguinte composição: 01 (um) representante da Câmara Municipal de Vereadores; 01 (um) representante da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Social; 01 (um) representante da Secretaria da Saúde e Meio Ambiente; 01 (um) representante da Associação dos Arrozeiros; 01 (um) representante da Empresa Municipal de Assistência Técnica e Extensão Rural; 01 (um) representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Uruguaiana; 01 (um) representante da Cooperativa dos Pequenos Produtores de Uruguaiana; 01 (um) representante da Associação dos Apicultores de Uruguaiana; 01 (um) representante do Sindicato Rural de Uruguaiana (URUGUAIANA, 1995).

Nesse Conselho não estava prevista a participação de um profissional representante da educação, tampouco suas metas vislumbram a qualidade de educação ofertada aos filhos dos trabalhadores rurais, mencionavam a qualidade de vida sem assegurar-lhes o direito à educação de qualidade. A proposta apresenta indícios de uma visão neoliberal, em que a política é a de mercado, investindo na formação de mão de obra, na elevação dos índices de produção e permanecimento dos trabalhadores nas terras para atenderem a estes fins; não foi observado em nenhum artigo um caráter humano ou de empoderamento do trabalhador nas relações homem/trabalho/campo.

Em seu Artigo 10, propunha-se a divulgar “[...] conhecimentos e providências relativas à fixação do homem no meio rural”, inclusive direcionando para que constassem nos currículos escolares das escolas municipais tais noções. O aspecto que julgamos positivo, neste Conselho, é a prioridade de atendimento das necessidades do pequeno produtor rural. Atualmente, o referido Conselho permanece em funcionamento e não conta, ainda, com a presença de um membro representante da educação do campo; o Conselho funciona sob administração da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico.

Recentemente, em 18 de outubro de 2017, entrou em vigor a Lei n. 4.831, que criou o “Programa Origem Uruguaiense”, o qual obriga a oferta e a divulgação

de produtos agropecuários e industrializados produzidos no município em estabelecimentos comerciais cedidos, concessionados e licitados (URUGUAIANA, 2017). Esse programa tem o objetivo de favorecer a agricultura familiar, pois prevê incentivo às pequenas produções locais e a outros produtores, a fim de que estes invistam na venda de produtos para comunidade local.

A Lei n. 3.726, de 31 de janeiro de 2007, que disciplina a organização do “Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana”, contempla muitas questões que interferem na organização da condição de escolas do/no campo, embora esta perpassa todas as modalidades de ensino previstas na Lei, como a Educação infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, não consta na Lei referências específicas para a Educação do Campo. Fato que encaminha para a urgente necessidade de se propor um Comitê Gestor específico para as demandas da educação do campo, encaminhando, inclusive, a [re]formulação de políticas específicas para esta modalidade educativa.

Quando questionada de que forma o Conselho atua para efetivar e garantir o olhar voltado às especificidades do campo, a Presidente do CME, que, dos dez anos de existência do Conselho, atuou sete anos, representando o seguimento dos professores municipais, afirmou: *Eu acho que o conselho tem que buscar junto com estas comunidades, estabelecendo uma política educacional própria para o meio rural, para a escola do campo. Porque não se pode fazer a mesma aula no meio rural que é desenvolvida na sede do município.*

Luiza, Coordenadora de Ensino do meio rural, representante da Secretaria Municipal de Educação, considerou que existe por parte do executivo uma política voltada à educação do campo: *[...] tem uma efetivação sim, em todos os polos, existe uma política voltada para o campo, mas que pode melhorar.* Mencionou, também, os projetos e as ações que a administração municipal vem desenvolvendo, sem detalhar que políticas públicas são executadas pelo município nas escolas do campo; explicou que está na função há nove meses e que, até o momento, estava realizando um processo de reconhecimento da realidade: *[...] nós estamos conhecendo a realidade para ver depois de que maneira vamos contribuir [...].* Complementou a afirmação da Presidente do CME, ao reconhecer que as políticas educacionais relacionadas à Educação do Campo, em Uruguaiana, deveriam ser mais voltadas para o campo: *[...] porque a gente tem algumas coisas, mas*

precisariamos estar voltados para isso mesmo, nesse sentido, de que a realidade do meio rural é diferente (Luiza, Coordenadora SEMED).

O Plano Municipal de Educação (PME) do município de Uruguaiana, Lei n. 4.620, de 4 de abril de 2016, que tem vigência decenal, foi elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014). Estabelece Diretrizes voltadas para erradicar o analfabetismo, universalizar para todos o atendimento escolar, superando desigualdades educacionais, melhorando a educação ofertada e formando para o trabalho e cidadania. Prioriza, também, a promoção do princípio da gestão democrática, da humanística, da cientificidade, da cultura e da tecnologia. Prevê a valorização dos profissionais da educação e o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (URUGUAIANA, 2016). Visando atingir essas Diretrizes, estabelece vinte metas principais e estratégias específicas que sistematizam a operacionalização de como serão efetivadas prioridades educacionais, ao longo de dez anos, em Uruguaiana.

O PME traz, inicialmente, a contextualização populacional, detalhando aspectos étnicos, dados demográficos, condições de emprego e renda, saúde e assistência social. Nos aspectos econômicos, apresenta as principais fontes de geração de renda, estritamente ligadas à pecuária e à agricultura; aspectos que serão detalhados posteriormente nesta dissertação. Por fim, contextualiza os aspectos educacionais, abrangendo dados sobre escolas, matrículas, taxas de analfabetismo, rendimento escolar, índices das avaliações externas e investimentos na educação.

Na sequência, detalha todas as modalidades a que se destina e, assim como no PNE (2014), prevê, no bojo de cada meta, as estratégias específicas para a educação no campo. Na meta 02, que trata da universalização do Ensino Fundamental, a estratégia 2.9 garante a oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo preferencialmente nas próprias comunidades, favorecendo o acesso e a permanência (URUGUAIANA, 2016). A estratégia 2.9 não condiz com a realidade do município, que, por questões de melhoria das condições físicas e também de economicidade, a gestão municipal fechou as escolas multisseriadas e construiu as escolas polos em locais de pouca habitação, sendo que os estudantes são, na grande maioria, entre 80% a 100%, transportados de suas comunidades até a escola. *Tem crianças que saem as três e meia de casa é um absurdo isso. Um pai*

ganhou na justiça, aumentaram o trajeto da linha de ônibus e não disponibilizaram outro ônibus (Gestora Pedagógica Diva, Escola Solo de União).

A gestora ressalta que este tempo extenso no qual as crianças e adolescentes permanecem em deslocamento pode ser extremamente prejudicial, tanto no seu desenvolvimento físico, pois altera as condições de horários de sono e de alimentação, quanto na aprendizagem, pois já chegam cansados para uma manhã inteira de estudos.

José, gestor da Escola Nosso Chão, caracterizou esse fato como “desumano”, pois, segundo ele, as crianças acordam às quatro e meia da manhã, o que compromete a qualidade da produção delas, que, por viverem nessas condições, é de defasagem na aprendizagem, ainda mais em comparação com os alunos da cidade. Afirmou o Gestor que as crianças chegam com sono e cansados, que alguns ainda ajudam os pais nas estufas e defendem que a escola precisa ter um horário diferenciado para atender estas peculiaridades. Essas questões são enfatizadas nos documentos da política educacional alusiva à Educação do Campo no Brasil.

Na mesma meta 2, a estratégia 22 visa “[...] desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da educação do campo [...]” (URUGUAIANA, 2016). Nesse quesito, a rede municipal de ensino está muito distante da articulação proposta, pois, na grande maioria, as comunidades nem têm acesso à escola, em função de transporte e de horários de trabalho, que dirá para se estabelecer uma alternância nos tempos de aprendizagem entre escola e comunidade.

Para chamar um pai à escola é uma coisa muito delicada, porque ele tem que vir de manhã no transporte e voltar à tarde no transporte, porque não tem como ele voltar para casa, tem uns que não tem transporte próprio. Para chamar um pai ou uma mãe tem que ser um caso de extrema necessidade (Educadora Clara, Escola Gente da Terra).

O relato da educadora ilustra bem como se dá a relação entre as famílias e as escolas, devido à distância e ao pouco acesso a transporte privado. Muitos pais, por essas questões, não comparecem a chamamentos ou festividades; alguns ainda não têm como deixar suas atividades na lavoura, na cozinha ou na residência do empregador.

As políticas públicas para a educação do campo, no município de Uruguaiana, vêm permanecendo estagnadas desde a ampliação/construção das escolas polo. A economicidade proposta pelo executivo, para enfrentar o momento de crise atual, afeta especialmente a qualidade das relações entre escola e comunidade. Por exemplo, sem a disponibilidade de transporte para as famílias irem até a escola, muitos pais não têm nem como comparecer nas atividades previstas, justamente porque não possuem meio de transporte próprio ou tempo para tal.

O momento de crise financeira, a qual o país vive, afeta diretamente o contexto dos municípios, que acabam tomando medidas de contenção de despesas, cortando ou diminuindo os repasses específicos para a manutenção das escolas, por exemplo.

No caso específico do município de Uruguaiana existiam quatro verbas que eram repassadas periodicamente pela administração às escolas, chamadas de verbas adiantamento: uma para manutenção do prédio escolar, em que podiam ser adquiridos materiais de construção para pinturas e pequenos reparos; outra para pagamento de mão de obra para os reparos; outra para compra de material de consumo que se destina aos materiais utilizados na atividade pedagógica e na secretaria da escola; e uma verba específica para compra de material de limpeza.

No ano de 2017, houve apenas dois repasses, só para a compra de materiais permanentes: um no início do ano letivo, em que a maioria dos gestores saldou dívidas do ano anterior com as empresas que forneceram os produtos a prazo; outro com valor bem reduzido, mais ao final do ano, que não cobriu o que os gestores já compraram para manter as escolas durante esse período. Essa informação foi retratada pelos gestores ao longo dos círculos dialógicos.

Além da falta de recursos financeiros, ocorre a divisão de educadores, especialmente dos professores de técnicas agrícolas, descaracterizando a proposta de conhecer o aluno e sua comunidade, de realizar um projeto com todos os alunos, desde a educação infantil até os anos finais. Ou seja, os professores tornam-se “visitas” nas escolas, e os gestores têm muitos planos e projetos para voltarem as práticas das escolas às especificidades do campo, no entanto alguns relatos, como o que vem a seguir, denotam outra realidade.

[...] já vi um espaço fechado, onde ela vai fazer mudas, de todos os tipos de plantas, já estamos fazendo uma composteira e vamos fazer um minhocário. Nós temos espaço para nossa horta maior ali, mas aí nós

esbarramos que o professor de técnicas agrícolas vem uma vez por semana, porque os horários do professor são divididos. Esse professor tinha que estar aqui todos os dias, para cuidar desta parte (Gestora Fátima, Escola Solo de União).

Adquirir identidade com a escola e ter um perfil de educador de escola de campo requer vivências, experiências e interações com os sujeitos que lá vivem; o senso de pertença não nasce com a designação em mãos, nasce do sentir-se parte, do senso de pertencimento a esses contextos. A vontade de fazer e o desejo de melhora “exalado pelos poros” dos gestores não se concretizam em ações efetivas, se estes não tiverem o apoio de suas comunidades (o que já vem ocorrendo), mas também necessitam de investimentos e de priorização de ações por parte do poder executivo como, por exemplo, a destinação de carga horária exclusiva de alguns educadores, a ampliação de transporte e dos roteiros mais personalísticos às comunidades escolares.

Outro aspecto levantado, que diz respeito ao executivo municipal, é a necessidade de investir em estratégias educacionais relacionadas à educação do campo, como, por exemplo, a destinação de recursos para jogos intermunicipais e, ao mesmo tempo, a extinção da olimpíada rural, uma atividade específica para os estudantes do meio rural, que tinha um caráter histórico-cultural estabelecido pelas comunidades, e cuja data era muito aguardada no calendário anual das escolas do campo.

Quanto a situações como o fato de não considerarem a distância das escolas, de só promoverem eventos na cidade, poucas vezes contemplando as comunidades rurais, uma diretora conta que foi convidada a adotar uma árvore na praça central do município e ficou se questionando a respeito de tal ação, pensando que, se fosse adotar uma árvore, seria na sua comunidade. No que se refere à demora na execução de serviços essenciais, como o conserto de uma caixa d’água, fazendo com que as aulas fossem canceladas, essa situação provoca a apreensão dos gestores e que reforçam a necessidade de serem priorizados, pelo executivo municipal, dispositivos que garantam uma gestão de qualidade para esses contextos do campo.

3.4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OUTRAS ORGANIZAÇÕES COMO PARTICÍPES DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O educador Paulo Freire foi o percussor de um movimento chamado “Movimento de Cultura Popular”, o qual estava ligado às lutas dos trabalhadores rurais e às ligas camponesas, entre outros movimentos organizados. Este movimento, que surgiu ao final da década de oitenta, teve grande impacto na educação do campo, pois trouxe à discussão a importância da “leitura do mundo”, especialmente na alfabetização de adultos.

Os sujeitos, nessa ótica, inseriam-se no mundo letrado e no contexto social, por meio de vivências e de palavras relacionadas com o seu meio, sendo que a alfabetização dos trabalhadores adultos foi uma de suas contribuições, ao produzir significados para o que se ensina e o que se aprende no currículo. Freire buscava uma transformação social, em que o contexto educativo pudesse abandonar as práticas de reprodução alienantes, em que eram formados os sujeitos.

Arroyo (2003) menciona os tensionamentos causados pelas iniciativas que objetivavam mudanças ocorridas na década de 70 e 80, na tentativa de transformação de um cenário de precariedade socioeconômica e de exclusão social, nas quais as lutas pelos direitos humanos ligados a melhoria das condições de educação e trabalho eram reivindicados. Os movimentos sociais tiveram uma grande participação no princípio da consolidação de direitos ligados à humanização; estes precederam as primeiras lutas democráticas por emancipação.

[...] o reconhecimento da categoria trabalho na compreensão dos processos de formação-deformação humana; o caráter histórico destes processos educativos e culturais vinculados a formas concretas de produção da existência. Em comum, ainda, uma forte carga humanista nas análises: o destaque do sentido desumano da divisão histórica do trabalho e do caráter deformador e sufocante do domínio do processo de produção sobre os homens e não destes sobre as relações de produção (ARROYO, 2003, p. 29).

Nos processos relacionados ao trabalho e à produção no campo esta situação ainda é mais evidente, pois, por muitos anos, os trabalhadores rurais não tiveram o direito à educação, e sua condição era de trabalho semiescravo, sem que os direitos trabalhistas fossem efetivados. Mais tarde, a educação oferecida nas escolas tinha o

intuito de manter o trabalhador no campo e de estabelecer qualidade ao processo de produção agrícola, não priorizando compromisso com a efetivação de uma proposta de disseminação cultural, social e histórica dos conhecimentos ou com a formação humana, por isso se afirma que as relações de trabalho na educação estavam mais interligadas com as relações capitalistas de produção do que com o princípio educativo e a formação humana.

A pressão imposta pelos movimentos sociais gerou, nas comunidades, mais consciência crítica em relação ao direito a uma escola pública para seus filhos e filhas e, nesse sentido, a consolidar esse “direito à educação”. Um direito mesmo que oferecido a título precário, em escolas sem estrutura física, com professores sem formação adequada, também desvalorizados como profissionais; a democratização da educação básica começava a se estabelecer como política pública de direito universal.

A característica de luta dos movimentos sociais por direitos básicos, como a escola, a saúde, a proteção da infância, a moradia, a terra, entre outros, é reconhecida como uma dimensão educativa para Arroyo (2003, p. 30), quando este afirmar que:

Essa reeducação da cultura política que vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos se contrapõe ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano, a nova habilitação para concorrer no mercado cada vez mais seletivo. As lutas coletivas pela escola básica explicitam essas tensões.

O direito à escola do campo foi conquistado ao mesmo tempo em que começaram a ser estabelecidos os princípios de uma cultura de política educacional que, ao mesmo tempo, lutava por uma escola que dialogasse com o universo e com as temáticas do campo, lutasse contra um estado capitalista que estava a serviço dos grandes proprietários de terras, para os quais era muito desejável a alienação social e os desconhecimentos dos seus direitos.

Além das mobilizações propriamente ditas, os movimentos sociais organizados, também, deixaram heranças dos seus tensionamentos na esfera trabalhista, formando lideranças de trabalhadores, que se reúnem em sindicatos e associações para se fortalecerem como categoria e exigirem melhores condições de trabalho ou a efetivação de direitos já conquistados nas legislações.

Assim, muitas das legislações entraram em vigor graças à mobilização política e social de grupos que defendiam o direito a terem direitos, dando ciência à sociedade das demandas e das necessidades da população. A sociedade, por sua vez, diante do esclarecimento da importância que tem a solução, ou pelo menos amenização de certos problemas, acaba também por pressionar o Estado para que se efetivem mudanças significativas nas políticas de governo. Fernandes (2012) postula que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) agrega, em sua base, diferentes categorias de agricultores de baixo nível socioeconômico, povos de diferentes territórios e diversos mobilizadores sociais “[...] para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira” (Ibidem, p. 498).

Ainda, segundo o Fernandes (2012), as frentes de lutas apresentam-se em vários seguimentos da sociedade e setores econômicos relacionados à produção, à educação, à cultura, à saúde, às políticas agrícolas e à infraestrutura social. Nessa perspectiva, o MST teve uma grande contribuição no processo de territorialização de muitas comunidades distribuídas por quase todos os estados do Brasil; contribuiu também para estabelecimento de assentamentos, de cooperativas e de associações agropecuárias. “Nas décadas de 1980 e 1990, o MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais. Esse processo representou o renascimento dos movimentos camponeses [...]” (Ibidem, p. 498).

Em 1998, o grande número de assentamentos e ocupações, implementado pela ampliação de políticas de assentamentos rurais a partir de 1994, fez com que os ruralistas pressionassem o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, para que estabelecesse formas mais rígidas de acesso a terra, este elaborou a Medida Provisória n. 2.109-50, de 2001, a qual suspendeu desapropriações de áreas ocupadas e acabou com os incentivos de crédito à política de Reforma Agrária. Essas iniciativas, que são características de um modelo de governo neoliberal e capitalista, acabaram por inviabilizar, por muitos anos, o desenvolvimento social e econômico do campo brasileiro. Atualmente, com o governo Temer, o Brasil retornou a este modelo centralizador de capital e de poucos investimentos às populações do campo.

Pontuando marcos significativos de evolução na matriz pedagógica dos Movimentos Sociais e em suas relações na constituição da Educação Básica como direito de todos, Caldart (2012) ressalta que o MST contribuiu muito para o

estabelecimento de direitos que se ampliaram para além da conquista de terra, pois estes foram decisivos no reconhecimento da infância no campo. Também nos assentamentos e nos acampamentos já conseguiam estabelecer diretrizes de formação pedagógica específicas, voltadas à formação dos educadores e dos filhos dos trabalhadores rurais, para a ideologia de luta pelos direitos, para uma organicidade e coletividade dos integrantes dos movimentos das mobilizações.

O MST passou a entender que o avanço de suas conquistas dependia da pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo. [...] era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso demanda uma pressão mais forte sobre as secretarias de Educação e a sociedade política em geral. Foi assim que o MST chegou à Educação do campo (CALDART, 2012, p. 504).

Os movimentos sociais do campo, até hoje, mostram-se atuantes e é evidente que estes, através de suas lutas, conquistaram direitos e interferiram diretamente na organização social, econômica, política, cultural e educacional do Brasil. Firmaram, além do direito a uma vida digna, do acesso a condições de trabalho e moradia para suas comunidades, uma nova concepção na luta pelo estabelecimento de direitos e do dever do Estado na efetivação de políticas públicas mais inclusivas e democráticas.

A efetivação de políticas educacionais, de normas e de diretrizes educacionais refletidas em documentos que são marcos históricos, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, de 04 de dezembro de 2001, é legado dos movimentos sociais para a educação do/no campo.

A efetivação de marcos legais e de construções históricas por melhores condições nas instituições é motivação para lutas, pois ainda ocorre o distanciamento entre o desejado e o idealizado pelos movimentos da realidade a qual as comunidades escolares se apresentam. Não se nega a evolução desses cenários ao longo dos anos, mas se procura demarcar a necessidade de mais evolução, agora firmando uma cultura própria e uma universalidade de conhecimentos que conferem ao campo sua identidade social, histórica e, principalmente, política.

3.5 A AUSÊNCIA DE MOBILIZAÇÕES SOCIAIS NAS COMUNIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA E O NASCIMENTO DE ALGUMAS INICIATIVAS

Como foi abordado anteriormente, em sociedade, tivemos grande influência de movimentos organizados que, unidos por um mesmo reconhecimento e ou objetivo, contribuíram para que fossem estabelecidas demandas sociais que, posteriormente, geraram políticas públicas. Portanto, ocasionaram, de muitas formas, o estabelecimento de prioridades destes grupos e reivindicaram o cumprimento de direitos sociais específicos.

No contexto das comunidades rurais de Uruguaiana, evidencia-se a falta de mobilizações sociais que garantam a efetivação de direitos. Nos questionários e durante a realização dos círculos, praticamente todos os participantes afirmaram não ter ou não saber da existência de tais organizações e movimentos sociais.

A falta dessas/es vem ocasionando uma perda significativa na assistência de serviços básicos, principalmente nas áreas social, de saúde e de infraestrutura das comunidades. Foram perdidas oportunidades de oferecimento desses serviços em locais próximos, como, por exemplo, na preservação de dois prédios, onde funcionavam as antigas escolas para a instalação de um centro de saúde e/ou um centro comunitário. Segundo relatos dos participantes desta pesquisa, em uma comunidade, o prédio virou uma Igreja Católica, recém instalada, que não interage ainda com a escola e a comunidade. No outro caso, o prédio foi cedido para moradias.

A gestão educacional (executivo) deveria dar mais respaldo para algumas questões na escola, existe uma parada de ônibus que há anos está sem cobertura, o pessoal da comunidade se molha na faixa esperando o ônibus, falta sinalização no acesso da faixa ao brete da escola, tem um desnível que não permite que os veículos que vêm do sentido Uruguaiana sejam visualizados, o prédio da antiga escola foi invadido e agora virou residência e era para ser construído o centro comunitário (Sônia, Escola Lugar de Encontro)

Nessas comunidades, as escolas acabam se constituindo o único local de apoio e de estabelecimento de interações, de socializações e de confraternizações. Com exceção de uma escola que relata uma relação muito próxima da comunidade com o meio urbano, as demais expõem casos de total isolamento das famílias, que

raras vezes têm a oportunidade de ir à cidade pela falta de transporte próprio ou pela rotina de trabalho que ocorre por ciclos das safras. Muitos dos problemas e busca de apoio são levados aos gestores, para que estes levem ao executivo tais demandas. *A escola é o meio que acaba levando nossas necessidades para o executivo, não vai mudar isso, enquanto nós não nos mobilizarmos para que aconteça (Paula, Escola Nosso Chão).* Mais acalorada, a gestora pedagógica da escola Nosso Chão afirma:

E não adianta ficar com essa certa acomodação, quando vier uma audiência pública tem que falar, o pessoal da localidade, tem que falar [...] tem que se reunir, não só como escola, mas como comunidade, olha o pessoal está aqui e reivindicar (Rita, Escola Nosso Chão).

Os vereadores costumavam, em outras gestões, realizar audiências públicas nas escolas; as comunidades eram chamadas a participarem das sessões, no entanto o percentual de mobilização e de adesão era muito baixo e não tinha representação que levasse as necessidades para que estes tomassem ciência das necessidades. Durante a realização desta pesquisa, houve a necessidade de buscar informações, junto a Câmara de Vereadores de Uruguaiana, sobre se haveria alguma sessão em algumas das localidades que abrangem as escolas pesquisadas. A informação obtida é de que esta dinâmica dos vereadores irem espontaneamente foi substituída pelo convite/solicitação de audiências, e que qualquer cidadão pode ir até a câmara e solicitar tal reunião com os vereadores, que, em um prazo determinado e de acordo com a agenda de sessões, irão ao local.

Presenciei, como gestora e, por último, como educadora, algumas sessões e não observei quaisquer manifestações dos presentes ou de pessoas da comunidade que fossem representando moradores, mesmo existindo muitos problemas que acabavam sendo abordados pelos gestores ou profissionais das escolas. E, outro fato marcante é que problemas de infraestrutura, como os da Escola Lugar de Encontro, persistem até hoje, passados dez anos de uma sessão que acompanhei, mesmo a escola tendo recebido muitas outras sessões da Câmara. Concluímos que o problema não está só no fato de não levarem ao legislativo as demandas, está na mobilização e na fiscalização, para que todas as necessidades sejam realmente atendidas pelos poderes legislativo e executivo.

O ônibus de serviços da Secretaria Municipal de Saúde esteve, em 2017, nas escolas, depois de muitos anos sem ter condições de tais ações, pela falta de profissionais e dos aparelhos e materiais para dar assistência médica e odontológica à população do campo nas suas comunidades. Nesta gestão municipal foram retomados estes serviços: *a carreta da saúde veio na escola depois de muitos anos, as crianças sem vacinas e foi tanta necessidade que não deu fichas para todo mundo [...] (Sônia, Escola Lugar de Encontro)*. Alice, da Escola Solo de União, também mencionou: *No dia que veio a carreta da saúde, veio bastante pais, chegou a faltar fichas, a gente implorou ali e eles atenderam mais [...]*. Tais relatos, que partiram de escolas diferentes, evidenciam que os serviços oferecidos na ocasião foram em menor quantidade que a demanda dos moradores, porém já se percebe uma preocupação por parte da Prefeitura em levar esses serviços a quem muito necessita e que estava, há muitos anos, à mercê do descaso com o meio rural.

Para a Educadora Mara, que atua há 31 anos na mesma comunidade, falta também a iniciativa e a vontade por parte dos moradores que, numa postura de acomodação, nunca se mobilizam nem para obterem melhorias na comunidade. *Essa comunidade é muito acomodada, eles não têm uma horta, eles não plantam árvore (Mara, Escola Local de encontro)*.

José, gestor da Escola Nosso Chão, contou da existência de um projeto realizado nas quatro escolas polo, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo NESPRO¹⁴, no intuito de dar qualificação e tornar o jovem do campo um empreendedor dentro de suas comunidades, a fim de mantê-lo no meio rural. Ao longo de três anos, estudantes de zootecnia e de veterinária vêm trabalhando com os alunos dos anos finais e, no fechamento deste ano, foi proposto que eles elaborassem projetos de empreendedorismo no meio rural, havendo premiação para os melhores trabalhos. O sindicato rural tem se aproximado da escola em função deste projeto que se chamou “Cidadãos do futuro” e, em certa ocasião, propôs uma reunião com os moradores da Escola Nosso Chão:

A reunião com o sindicato rural foi excelente, pela primeira vez eles conseguiram trazer a comunidade para dentro da escola e essa proposta nós temos que divulgar, que difundir, porque não basta ser uma escola, não

¹⁴ NESPRO- Núcleo de estudos em Sistemas de produção de Bovino de Corte e Cadeia Produtiva, financiado pelo sindicato rural e promovido pela UFRGS, nas escolas polos municipais, em parceria com a Secretaria de Educação.

basta ter um pátio, não basta ter professores e alunos, não, ela tem que interagir com a comunidade e se nós temos este espaço nós temos que oferecer para eles. O sindicato rural trouxe o povo para dentro da comunidade, para ver a realidade até da escola, eles estão enxergando o que está se fazendo aqui e até o que não está se fazendo (Gestor José, Escola Nosso Chão).

O gestor relata que o sindicato rural também se propôs a dar uma assistência à escola, consertando espaços que estão inativos pela falta de manutenção, e que pretende estabelecer parcerias para a utilização desses espaços. O projeto do NESPRO foi avaliado com muito produtivo por todos os gestores e profissionais das escolas, a adesão foi muito boa e todas as escolas apresentaram projetos construídos pelos alunos e orientados pelos professores.

O estabelecimento de parcerias torna-se uma alternativa para mobilizar esforços e atingir o crescimento não só das escolas, mas das comunidades que acabam conquistando progresso. Pelo estudo e pela reflexão sobre as práticas desenvolvidas, é possível torná-las mais estruturadas e autossustentáveis, que já realizam a venda informal de muitos produtos e não têm conhecimento de como promover uma comercialização adequada. É importante pensarmos sobre o outro lado desta questão, pois desejamos a permanência das populações no campo; e, pelo viés de construção identitária, torna-se possível consolidar a superação de toda e qualquer forma de exploração econômica e de alienação social e política.

As comunidades deveriam montar uma cooperativa para venderem os produtos que produzem, vi estes dias um relato de um rapaz, de outro município, o que eles estão fazendo, eles levam desde a batata descascada para as escolas, doces, chimias estão vendendo (Tânia, Escola Lugar de Encontro).

A gestora dessa mesma escola completou a fala de sua colega, trazendo uma característica marcante de sua comunidade. Relatou que antes as mães não trabalhavam, estavam ali para cuidarem dos filhos; os pais que iam para a lavoura e traziam o sustento da família. Que, ao longo dos anos, a escola, vem promovendo formas de “empoderamento” feminino, através de reuniões, oficinas, palestras, confraternizações e conversas.

A nossa comunidade aqui é muito machista, esse ano nós fizemos as oficinas na semana das mães. Hoje a gente já vê a mulher se empoderando e buscando novas alternativas, participando e falando, porque quando a

gente começou aqui a situação era outra (Gestora Cecília, Escola Lugar de Encontro).

O gestor Ivan, da Escola Gente da Terra, também morador antigo de uma das comunidades, quando questionado sobre seu conhecimento a respeito das organizações de moradores em sua comunidade, lamentou: *Não mais, já existiu e foi muito efetiva (Ivan, Escola Gente da Terra)*. Katia, mãe de aluno na Escola Solo de União, escreveu, em seu questionário, a respeito do que deveria melhorar para que a sua comunidade fosse mais atuante: *a união, se todos pudessem se unir mais seria melhor.*

Essas respostas tão sucintas, mas tão cheias de significados, pois poucas palavras carregam consigo a lembrança de um tempo onde as comunidades eram mais efetivas e atuantes e a esperança do agora, de que através da união, da mobilização, poderão ser reestabelecidos marcos de conquistas para estas comunidades, o histórico da educação do campo nos mostra que sempre as lutas permearam a efetivação de direitos, e agora mesmo, com outros sujeitos, outros contextos, a exigência de junção de esforços, de interesses e de necessidades, poderá mover montanhas de descaso e de falta de olhar sensível aos diferentes contextos e as suas demandas.

4 RURALIDADES: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS DE POLÍTICAS E DE GESTÃO EDUCACIONAL

Os lugares de ruralidades são territórios que, por suas interações sociais, tornam-se muito mais que um espaço habitado, por serem modificados e construídos o tempo todo, em função das relações que seus habitantes e das significações que estabelecem com seu meio. Essas formas de viver e de estar no meio rural variam muito de localidade para localidade, por isso consideramos que existem ruralidades distintas, compondo microrregiões do município. A compreensão desses lugares e das instituições que neles se inserem é o princípio de uma caminhada em busca de uma gestão compartilhada e democrática.

Por isso, faz-se necessário dialogarmos sobre alguns conceitos que, mesmo não sendo novos no campo da geografia, agora emprestam suas construções acrescidas de caráter humano, social e, até mesmo, político, o que explica, de forma precisa, os fenômenos da educação do campo, tornando-os ainda mais observáveis no campo das ciências sociais.

As ruralidades, os lugares e as novas organizações identitárias do contexto rural do município de Uruguaiana – RS serão abordados com o intuito de compreender a realidade das comunidades escolares e buscar, compartilhadamente, formas coletivas de organização gestora e pedagógica para essas instituições.

4.1 DIALOGANDO PARA [RE]SIGNIFICAR LUGARES, CONCEITOS E PRÁTICAS NO CONTEXTO DAS RURALIDADES

Atualmente observamos muitas mudanças no contexto rural, tanto nas relações sociais como nas relações de trabalho. No entanto, ainda vemos a caracterização simplória das realidades urbana e rural, a partir de construções e de representações que não correspondem mais aos contextos que se formam, a partir de outros preceitos que não somente a localização.

No cenário educacional do/no campo, ainda se tenta qualificar a atuação das escolas que estão inseridas nessas realidades peculiares, em que o modo de vida, a produção e as outras formas de geração de renda, bem como a identificação cultural ou identitária vão além do contexto geográfico (rural ou urbano).

A forma como as escolas se caracterizam nesses contextos é importante. Trata-se de uma “escola do campo”? O projeto político-pedagógico e as ações educativas seguem as diretrizes e as construções históricas dos povos do campo? Ou é uma “escola no campo”? Será que o projeto político-pedagógico não se constitui muito próximo das propostas trabalhadas nas escolas urbanas? Estes questionamentos e suas respostas interferem na definição desses lugares sociais, os quais, neste estudo, são definidos como ruralidades.

A ruralidade é concebida sob pontos de vista distintos, que vão muito além de marcos geográficos. Para Carneiro (1997), entre os principais elementos fundantes, destacam-se:

- a) *natureza econômica*, em que ocorre a organização de novas formas de geração de renda, além da produção agrícola. As famílias, por muitos motivos, inclusive para manterem-se no meio rural, optam por novas formas de trabalho e por atividades ligadas à prestação de serviços, ao turismo, ao entretenimento, ao lazer, à culinária, aos artesanatos, entre outras;
- b) *aspectos ambientais*, em que há uma nova maneira de viver e conviver harmonicamente com o meio ambiente, considerando as formas de degradação do solo e a geração de desmatamentos e de poluição, que são substituídas por atividades de contemplação como passeios e trilhas ecológicas;
- c) *características culturais*, que delineiam e, ao mesmo tempo, contam um pouco de suas lutas e de suas conquistas históricas, dos modos de trabalho, dos meios de vida, os quais permitem que esses povos se identifiquem, por meio de interesses comuns e da pertença a um local específico, com necessidades e peculiaridades que lhes caracterizam.

Para tanto, Carneiro (1997, p. 61) define ruralidades como:

[...] um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas. Tal processo implica um movimento em dupla direção no qual identificamos, de um lado, a reapropriação de elementos da cultura local a partir de uma releitura possibilitada pela emergência de novos códigos e, no sentido inverso, a apropriação pela cultura urbana de bens culturais e naturais do mundo rural, produzindo uma situação que não se traduz necessariamente pela destruição da cultura local, mas que, ao contrário, pode vir a contribuir para alimentar a sociabilidade e reforçar os vínculos com a localidade.

Esse movimento de dupla direção, no qual o campo inevitavelmente se apropria de meios tecnológicos e de recursos que facilitam a vida cotidiana, faz com que os povos do campo agreguem inovações, informações e conhecimentos ao seu meio. Da mesma forma, a população urbana recria conceitos de “vida mais natural”, de valorização de recursos e de paisagens naturais, e tenta, de muitas formas, ter mais contato com o contexto rural, realizando trilhas ecológicas, procurando comprar alimentos orgânicos para sua alimentação e engajando-se em projetos de preservação ambiental.

No contexto de ruralidades, surgem alguns questionamentos que necessitamos problematizar: como pode a escola do campo negar esse novo aspecto sociocultural, que define uma nova forma de identificação entre os sujeitos que vivem, estudam e trabalham no campo? E, ainda, por que adotar currículos estandardizados que, em sua grande maioria, foram planejados para escolas urbanas? Como tornar possível que a escola do/no campo organize seu currículo de maneira a, efetivamente, contemplar a multiculturalidade que abrange povos diferenciados e ruralidades distintas?

Carneiro (1997, p. 73) apresenta algumas pistas que podem ser concebidas como respostas:

A ruralidade se expressa de diferentes maneiras como representação social - conjunto de categorias referidas a um universo simbólico ou visão de mundo - que orienta práticas sociais distintas em universos culturais heterogêneos, num processo de integração plural com a economia e a sociedade urbano-industrial.

A sociedade capitalista, mais uma vez, impõe aos povos do campo uma reestruturação para viver e se manter no campo. Negar que esse fenômeno ocorre seria um passo largo para a alienação e para a dominação econômica, em que o campo, de alguma forma, continua a serviço dos grandes centros.

Quando colocamos a questão de reestruturar a escola do campo, para que esta corresponda às demandas atuais e tenha identidade dentro desses novos espaços de ruralidades, queremos definir também uma nova postura desses sujeitos, para que trabalhem por sustento, mas que tenham, ao mesmo tempo, criticidade, instrumentalização e formação intelectual adequada para compreender todas estas relações de dominação e ter “armas para lutar” contra elas.

Participamos de uma sociedade de cultura híbrida, na qual os contextos sofrem influência uns dos outros. Dentro dessa lógica, o rural poderia se extinguir, entretanto, Carneiro (1997, p. 58) afirma que “[...] as transformações na comunidade rural provocadas pela intensificação das trocas com o mundo urbano (pessoais, simbólicas, materiais...) não resultam, necessariamente, na descaracterização de seu sistema social e cultural [...]”. As mudanças de hábitos, os costumes e as percepções vão ocorrendo sem, no entanto, significarem uma total ruptura no sistema social já estabelecido dentro daquela nova ruralidade.

Para tanto, a escola pode contribuir, de forma significativa, para o enraizamento dessa identidade sociocultural, por isso seus objetivos requerem alcançar uma esfera social que vá muito além de competir no mercado capitalista, que, de muitas formas, se mostra efervescente dentro das novas organizações de trabalho e modos de vida.

Carneiro (1997, p. 59) afirma que incorporar novos componentes econômicos, culturais e sociais “[...] não se trata, portanto, de um processo inexorável de descaracterização dos núcleos rurais, mas da sua reestruturação [...]”. Reestruturação essa que é eminente ocorrer nos contextos escolares, visto que as transformações são inegáveis e necessitam ser discutidas criticamente na escola. Caldart (2012, p. 02) também postula que:

Este é o tempo em que vivemos e estamos discutindo sobre educação e transformação da escola. Desde esta tarefa específica e na direção do objetivo estratégico que nos guia, o momento nos exige especial clareza acerca dos traços de formação humana exigidos neste período histórico, e que projetam o futuro da humanidade pelo qual lutamos. Também nos exige discernimento da direção a ser dada às transformações em curso nas instituições educativas, em especial na escola, uma instituição que teve seu papel progressivamente alargado na formação das novas gerações, pelo próprio movimento das contradições da modernidade capitalista.

As questões intrínsecas à formação humana em uma sociedade em transformação necessitam ser muito bem pensadas, pois precisamos vislumbrar o futuro de uma humanidade pautada por novos valores, desafios e constituições que não mais aquelas de camponês, urbano, rural, metropolitano, entre outros. Assim, quando definimos novos caminhos à educação do/no campo, a partir das transformações causadas pelas novas ruralidades, também necessitamos ter clareza de onde queremos chegar.

Segundo Caldart (2012), todos os autores pregam que a escola necessita ser “transformada” para superar seu caráter conservacionista, mas a transformação que se quer é efetiva; inicia por uma reformulação do projeto educativo, vinculando-o ao desafio de construir novas relações sociais, visando a formação de “[...] sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade” (Ibidem, p. 02).

Atitudes práticas são desejáveis, sempre embasadas por teorias que orientam as ações, e elas precisam pautar-se em como fazer, por que fazer de tal forma e que metas precisam ser atingidas com essas ações. Nesse sentido, definir a concepção de escola do/no campo é importante, não para traçar uma escola ideal, como ressalta a autora, mas para ter diretrizes que qualificarão o trabalho.

As concepções se constituem sim de um conjunto organizado de conceitos, de categorias teóricas, mas que nos devem servir como ferramentas de análise da realidade que temos, exatamente para que ao identificar as contradições presentes na realidade atual, possamos saber o “fio” a puxar para colocar o cenário em movimento, no caminho que estas mesmas referências nos indicam como o mais avançado neste momento histórico (CALDART, 2012, p. 03).

Além de uma nova organização por parte da comunidade escolar, o investimento em políticas educacionais que garantam a qualidade de infraestrutura, de materiais e de recursos, em formação continuada para os docentes e em garantia de direitos nas legislações pertinentes, é um ponto significativo para se [re]estruturar a escola do/no campo para as atuais demandas.

Os movimentos sociais, através de suas lutas e de suas mobilizações sociais por acesso à educação, melhoria na infraestrutura das escolas, professores mais capacitados e com remuneração, proporcionaram a educação rural novos reforços e o reconhecimento em vários dispositivos legais, que possibilitaram repensar sobre a educação oferecida a esses povos, que tanto contribuíram para o desenvolvimento do nosso país.

A educação do campo passou a ser considerada como um espaço de aprendizagem. A partir de um quadro de mobilizações dos diferentes grupos identitários, foi consolidado um compromisso do poder público (Estado) e da sociedade em promover a “educação como direito de todos”, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às “singularidades culturais e regionais”. Estas lutas/mobilizações ocorrem até o momento presente, como afirma Arroyo (2012, p. 234):

No presente, travam-se lutas por direito ao território, à vida, à memória e às identidades coladas à terra-território, e elas são processos que resultam na formação de sujeitos coletivos, identitários, de territorialidades e de patrimônio cultural, e que expressam a persistente relação histórica entre raça, etnia e terra, territorialidades.

Esses fatores levam-nos a refletir sobre a característica de lutas e constantes transformações que esse contexto educativo sempre possuiu. Dessa forma, todas as práticas desenvolvidas, inclusive a elaboração de uma proposta gestora, não devem ser alienadas politicamente, ao contrário, necessitam sempre circundar a esfera da escola como uma diretriz mobilizadora em busca de melhores condições de vida para a comunidade. Por isso é tão singular a função social e educacional da escola do campo.

O meio social, neste contexto, torna-se um aspecto motivador, em que as novas formas de interação consigo, com os outros e com o contexto de trabalho se tornam os pilares para a organização de uma nova forma de viver no campo, muito além da produção agrícola. A escola deve proporcionar uma aprendizagem significativa, utilizando-se desses contextos de ruralidades tão distintos e significativos. Vasconcellos (1994, p. 06) afirma:

Uma educação significativa deve partir das condições concretas de existência e para isto, o educador, enquanto articulador e coordenador do processo, precisa ter um bom conhecimento da realidade com a qual vai trabalhar: alunos, escola, comunidade, sociedade, assim como a ciência que vai ministrar. [...]. Com relação aos alunos, é importante que conheça suas necessidades, interesses, representações, valores, experiências, expectativas, problemas que colocam, etc, como forma de ter pontos de articulação com o conhecimento ser construído.

O contexto escolar necessita fortalecer essas relações, consolidando-as e até ampliando-as. Valorizar os sujeitos dessas relações é outro aspecto fundamental, pois para todo ser humano é mais fácil e significativo aprender tendo como base aquilo que conhece, aquilo que domina de alguma forma, para assim conseguir fazer relações mais complexas entre os objetos de conhecimento. Em outras palavras, não é significativo só porque está dentro de uma realidade do sujeito e, sim, porque, a partir desse conhecimento, o sujeito pode fazer outras conexões e consolidar aprendizagens significativas.

Promover o desenvolvimento da escola do/no campo significa colocá-la na condição de produtora de sentidos e de identidades, no sentido de construir com os sujeitos condições de agir e de interagir em seu meio com qualidade e determinação

de se saber onde é preciso chegar, o porquê se quer chegar e quais caminhos trilhar.

No que tange aos aspectos relacionados à ruralidade, é inegável a característica de transformação, mas que se perpetua de várias formas, entre elas a valorização cultural, social e ambiental, os costumes, os saberes, as experiências de vida e o trabalho. Formas de interagir com o meio ambiente e produzir renda também se integram aos contextos sociais existentes e emergentes, mais por identificação e produção cultural do que pelo espaço geográfico.

Repensarmos a educação do campo, a partir dessa ótica de lugares de ruralidades, requer que delineemos estratégias coletivas, tanto administrativas, quanto pedagógicas, que auxiliem na reafirmação desses lugares e identidades, bem como estimulem o desenvolvimento da coletividade e da criticidade social e política da comunidade, a fim de que os sujeitos que estão em tais contextos não sirvam de mão de obra barata aos interesses do capitalismo. Além disso, é importante registrarmos que a escola necessita ser o espaço de consolidação de aprendizagens que servirão como ferramentas para o desempenho social desses sujeitos em qualquer atividade que queiram exercer.

A formação não pode ser pensada apenas na ótica do preparo às atividades laborais específicas, mas como instrumentalização à inserção social de qualidade, para que o sujeito conquiste, cada vez mais, a capacidade de perceber-se como um ser atuante e construtor de significados no e para o seu meio.

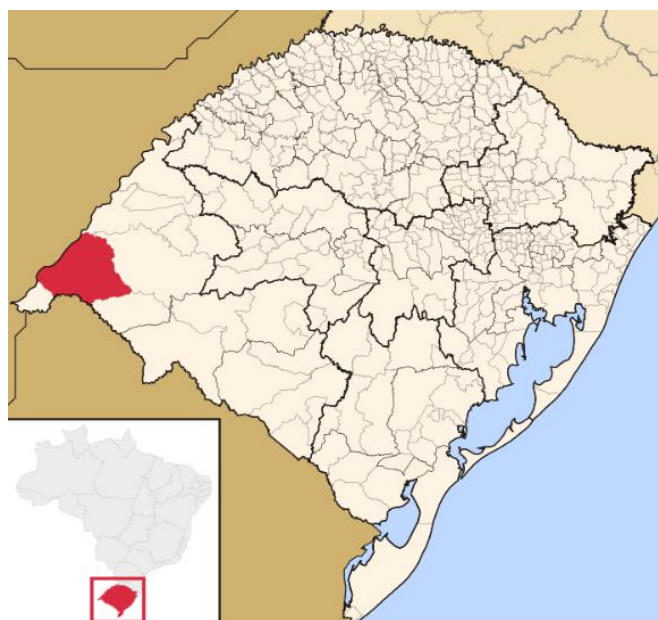
4.2 QUEM SÃO AS COMUNIDADES ESCOLARES NAS MÚLTIPLAS RURALIDADES DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA?

O contexto local, objeto desta pesquisa, é apresentado a partir de processos dialógicos realizados com gestores e comunidades escolares do/no campo do município de Uruguaiana, também pelos impactos das legislações federais e municipais e pelas formas como se estabelecem as políticas destinadas à educação do/no campo.

O município de Uruguaiana é o terceiro maior do estado do Rio Grande do Sul, pois possui área com mais de 5.700 quilômetros quadrados. Está localizado no extremo ocidental do RS, na fronteira oeste e fluvial com Argentina e Uruguai. Pertence a região da Campanha e tem importante destaque comercial internacional,

justamente porque está localizado nas vias de acesso entre Porto Alegre (RS), Montevideu (Uruguai), Buenos Aires (Argentina) e Assunção (Paraguai).

Figura 2 – Localização Uruguaiana – RS



Fonte: IBGE Cidades (2017). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=43&search=rio-grande-do-sul>>.

Na figura 3, encontram-se os principais dados disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Figura 3 – Indicadores do município de Uruguaiana – RS



Fonte: IBGE Cidades (2017). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=43&search=rio-grande-do-sul>>.

Quanto à educação, no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015), Uruguaiana possui uma taxa de escolarização de crianças e jovens, entre 6 e 14 anos de idade, de 97,6%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015 para os anos iniciais foi de 5,3 pontos e, para os anos finais, de 4 pontos. Também no ano de 2015, segundo Relatório do Censo Escolar de 2015, foram computadas 11.701 matrículas na rede municipal, sendo que das 7.191 para o Ensino Fundamental, 620 foram para o meio rural.

No que se refere às formas de geração de renda e às ocupações da população, o município possui sua base econômica na produção primária, sendo a agricultura e a pecuária as áreas de maior produtividade.

A pecuária tem importância fundamental para o desenvolvimento econômico e social do município. Esta atividade é influenciada pelo solo e pelo clima. A produção pecuária do Município de Uruguaiana pode ser classificada da seguinte forma: pecuária de corte, pecuária de leite, ovinocultura, equinocultura, bubalinocultura e aquicultura. [...] Uruguaiana é o maior produtor de arroz da América Latina, sendo a orizicultura um dos principais vetores econômicos do município, onde são cultivados mais de 80 mil hectares de arroz irrigado. [...] O município também explora as seguintes culturas: hortigranjeiros, vitivinicultura, citricultura, silvicultura. Recentemente, foram introduzidas as culturas de noqueiras e oliveiras (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA, 2016, p. 11).

A população rural é relativamente grande, dadas as demandas de trabalho que estas atividades econômicas exigem para manter essas potências em pleno funcionamento. Atualmente vem se estabelecendo uma forma de organização trabalhista por contratos, em que o empregador oferece trabalho por temporadas sem que o trabalhador rural se estabeleça na propriedade. Este fato acarreta também na educação um trânsito muito grande a alunos que circulam o ano inteiro entre cidade e propriedades rurais.

Quadro 6 – População urbana e rural de Uruguaiana 2000-2007-2010

Descritores / Ano	2000	2007	2010
População Total	126.936	123.743	125.435
Urbana	118.538	116.261	117.415
Rural	8.398	7.482	8.020
Taxa de Urbanização	93,4	93,4	93,6

Fonte: Plano Municipal de Educação de Uruguaiana (2016, p. 08).

O Plano Municipal de Educação (2016) apresenta dados do último recenseamento feito em 2010 pelo IBGE, no qual cerca de 60% das famílias de Uruguaiiana tinham uma renda domiciliar de até 1 salário mínimo (a renda per capita); número superior à média do Estado (45%) e próximo à média do país (56%). No PME de Uruguaiiana (2016) também consta que a taxa referente ao coeficiente geral de natalidade (CGN), no período de 2003 a 2013, teve uma queda significativa: de 19,53 para 15,01 nascidos vivos por mil habitantes.

A queda da natalidade impacta diretamente nos índices de matrículas nas escolas municipais, em especial nas rurais, que vêm acompanhando esses dados, ocorrendo inclusive o fechamento de turmas em uma das escolas e a reagrupação dos estudantes em turmas que voltaram a funcionar na organização multisseriada.

Quadro 7 – Número de matrículas nas escolas rurais de Uruguaiiana – RS

Escolas	Ano									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Alceu Wamosy	197	197	180	181	184	157	159	140	166	177
Crespo de Oiveira ¹⁵	----	232	230	225	206	186	194	167	174	178
Dom Fernando	191	201	200	166	171	165	173	162	167	188
Patrício ¹⁶ Lopes	----	----	137	123	111	98	100	81	84	90

Fonte: SEMED, Uruguaiiana/Seção de Estatística e Dados Escolares.

Outros fatores da queda no número de matrículas podem estar associados à situação de crise econômica, já que muitos agricultores deixam de plantar ou plantam em menor quantidade, e à falta empregos que encaminha para os trabalhadores levarem as famílias para morar nas localidades; muitos empregadores estão dando oportunidade para trabalhadores que não levam suas famílias, para evitar os encargos trabalhistas e a garantia de condições de habitação adequadas às famílias.

Como já mencionado anteriormente, o nome das escolas e os nomes dos participantes deste estudo foram preservados, de uma forma análoga à Parábola do Semeador, os nomes possuem relação com a terra e com aspectos que ficaram

¹⁵ Nucleado em 2009.

¹⁶ Nucleado em 2010.

muito evidentes em cada contexto. Da mesma forma, procurei homenagear as peculiaridades que são determinantes na caracterização de cada comunidade escolar. Os coautores deste estudo também têm nomes figurados, nomes de pessoas da terra, referendando os muitos trabalhadores e trabalhadoras rurais que fizeram e fazem do campo, sua vida, sua história e sua luta.

4.2.1 Escola Nosso Chão

Na escola “Nosso Chão” (nome fictício dado pela característica de promover o pertencimento que o grupo expressa) estudam 90 alunos da educação infantil e do ensino fundamental. O corpo docente é formado por 18 professores e conta, ainda, com o apoio de 8 funcionários e um estagiário; a escola possui capacidade para atender 500 estudantes.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico de 2016, a ampliação da escola, para um Polo Escolar, justificou-se devido à necessidade de um grande número de estudantes precisarem se deslocar para a cidade para continuar a cursarem os anos finais do ensino fundamental. Porém, essa mudança de contextos fez com que estes tivessem problemas de adaptação e, muitas vezes, acabassem desviando seu foco do estudo e deslumbrando-se com as possibilidades negativas de interação social ao explorarem o meio urbano, até então distante de suas vivências.

A ampliação da escola, tornando-se um Polo Educacional, justificou-se pelo grande número de estudantes que precisavam deslocar-se para a zona urbana para dar continuidade aos estudos do Ensino Fundamental. Esta mudança brusca, do campo para a cidade vinha gerando alguns problemas sociais como infrequência, envolvimento com drogas, gravidez precoce e outras situações de desajuste social, difíceis de resolver uma vez que o estudante reside no meio rural (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA NOSSO CHÃO, 2016, p.03).

A comunidade desta escola foi a última a ser nucleada, teve a escola construída em 2010, e, na ocasião, foi feita a junção de duas comunidades. Os alunos são transportados por três ônibus que percorrem muitos quilômetros até chegarem à escola. Em muitos locais, o acesso é dificultado pelas más condições das estradas e, em outros, os ônibus não têm acesso; fato que obriga as famílias a levarem os estudantes com transportes alternativos ou, até mesmo, a pé por alguns quilômetros até a parada de ônibus.

Desde a sua nucleação e nova fundação no atual prédio, a escola tem tido uma queda crescente no número de alunos, o que corresponde a um pouco mais de trinta por cento do número de alunos matriculados no ano de sua fundação. Com a implementação, neste ano, de uma turma de educação infantil, com cerca de 12 alunos, o número teve uma leve elevação em relação ao ano passado.

A gestão da escola foi composta pelas mesmas pessoas até o processo de eleição do final de 2016, a antiga gestora foi indicada pela Secretaria de Educação para iniciar as atividades e, após, candidatou-se por mais dois mandatos com a mesma vice-diretora. A atual gestão iniciou seu pleito no início do ano de 2017.

O diretor “José” tem 57 anos e é formado em história e geografia; possui 28 anos de serviço, sendo que destes está há 9 meses na gestão da escola. Sua trajetória está muito ligada ao campo. Ele se descreveu desta forma: *Sou filho do campo, nasci, cresci e me considero homem do campo (José, Escola Nosso Chão).*

A vice-diretora “Vilma” também possui a sua trajetória muito ligada à vida no campo; ela tem 53 anos e é formada em Matemática e Física. Possui 32 anos de serviço, todos atuando em escolas do campo. A gestora conta que, em sua formação escolar, sempre estudou em escolas rurais e chegou a trabalhar em três escolas rurais diferentes.

Ainda, trabalham na escola duas educadoras que atuavam nas escolas que deram origem à escola, as mesmas tinham turmas multisseriadas.

Quadro 8 – Perfil dos participantes da Escola Nosso Chão

FUNÇÃO	NOME/ IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO NA ESCOLA	FORMAÇÃO	CRESCER NO CAMPO
Diretor	José 57 anos	28 anos	7 anos	História e Geografia	sim
Vice-diretora	Vilma 53 anos	32 anos	8 anos	Matemática	sim
Educadora Anos iniciais	Ana 51 anos	33 anos	8 anos	História	não
Educadora Anos finais	Catarina 32 anos	4 anos	1 ano	Ciências biológicas	Não
Gestora Pedagógica	Rita 50 anos	30 anos	7 anos	Pedagogia	não
Mãe de aluno (Agente de saúde)	Paula 34 anos	---	8 anos	Superior incompleto	Sim

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

No entorno da escola residem muitos moradores antigos na comunidade, uns ganharam lotes de terras há vinte anos e, em 2017, a posse dos terrenos foi regularizada pelo atual Prefeito Ronnie Colpo Mello (Partido Progressista).

A maioria dos moradores é aposentada e realiza atividades ligadas à agricultura como uma renda extra. Existe pouco trânsito de trabalhadores que atuam em grandes lavouras; a grande maioria possui residência nas localidades e está há muitos anos no mesmo local. A redução do número de alunos na escola talvez decorra desta característica, ou seja, os filhos que estudavam na escola cresceram e não permaneceram nas comunidades. Também, a taxa de natalidade vem diminuindo no município e o número de matrículas nas escolas municipais vem acompanhando esse fenômeno.

Próximo à escola existem estufas de cultivo de hortaliças, famílias que vendem produtos coloniais, como cucas, ovos caseiros, mel e queijos. Mais distantes da escola existem pequenas lavouras de arroz, também o cultivo de mandioca e laranja crioula. A mãe de aluno, que também atua como agente comunitária na mesma comunidade, a caracterizou assim: *Uma comunidade bem afastada e muito diversificada culturalmente, religiões diferentes e com cultivo variado de alimentos. É uma comunidade carente de lazer (Paula, Escola Nosso Chão).*

A falta de uma comunidade mais estruturada próxima à escola e a não existência de um centro comunitário ou associação de moradores vêm dificultando o estabelecimento de vínculos entre a escola e as famílias. O local próximo à escola, onde seria o centro comunitário, foi cedido pela atual administração para ser uma igreja católica. A vice-diretora fala dessa dificuldade em resgatar os vínculos e sinaliza:

*Bom um dos intuitos de eu ter resolvido disputar a direção, porque eu sempre estou falando na palavra bonita que é o **pertencimento**, do senso de pertença, que a comunidade pertença, então a comunidade vinha aqui pegava o parecer e ia embora, aí nós fazíamos um evento, por exemplo, vinha meia dúzia de pessoas[...]. Então o que nós nos propomos, a primeira coisa foi chamar a comunidade aqui para dentro; é o nosso ponto de partida (Vilma, Escola Nosso Chão, o grifo é nosso).*

A gestora falou também das conquistas que já obteve na comunidade. Disse que há cooperação dos pais, que ganharam antena parabólica nova e uma churrasqueira. Falou que na campanha foi nas casas de algumas pessoas,

apresentou sua proposta e sua vontade de melhorar o contexto e, desde então, vem conquistando novos participantes no sentido de promover este resgate de pertencimento e da mobilização democrática pela escola que desejam ser. Para Rocha (2011, p. 37), “[...] a construção de uma educação do campo democrática, camponesa, cooperativa e solidária, que atenda aos interesses do ser humano e não aos interesses do mercado e do agronegócio depende da vontade política e da organização popular”.

Está evidente o desejo da escola em [re]significar este vínculo escola-comunidade, a percepção de que este fato deve acontecer foi o primeiro ponto significativo nesta gestão. A forma próxima como estão ocorrendo as interações com as famílias é o segundo aspecto que está favorecendo esta reaproximação.

O resgate da participação da comunidade e a aposta em uma interação mais próxima, que a qualifique como escola do campo e que proporcione benefícios para ambos, também se faz presente nas falas dos pesquisados: *Buscamos [...] aproximar a comunidade da escola para trabalhar integrados na busca “sonhadora” de uma escola do campo (Vilma, Escola Nosso Chão).* E a educadora dos anos finais complementou: *Nas nossas comunidades escolares dos polos de Uruguaiana, não há uma política diferenciada para o campo (Catarina, Escola Nosso Chão).* Por isso caracterizaram o polo como uma **escola no campo**: *[...] uma escola no campo com características e fazeres pedagógicos urbanos [...]* (Vilma, Escola Nosso Chão).

Somos uma escola no campo e sentimos a necessidade de mudar, mas é uma caminhada, mas tem que começar. Nós somos uma escola no campo, que não tem nada, nada voltado a agricultura, sendo que a nossa base é agricultura, a nossa comunidade é a agricultura (Vilma, Escola Nosso Chão).

A mobilização de muitos sujeitos que estão desejosos por mudanças provoca a autoafirmação de cada um em um mesmo grupo social. Segundo Arroyo (2012, p. 26), “[...] nos encontros se afirmam sujeitos”, justamente porque estes entendem que juntos podem promover o início desta caminhada para mudanças significativas. Ou seja, “Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (Ibidem, p. 26).

Catarina reforçou: *[...] caracterizo como uma escola no campo, as relações dos sujeitos (alunos) em relação à cultura, trabalho é descaracterizada em relação*

ao campo. Por último, a gestora pedagógica concluiu: *é uma escola no campo, o currículo é praticamente igual ao da cidade (Rita, Escola Nosso Chão).*

Percebemos que a comunidade que compõe a escola pontua aspectos muito relevantes para caracterizá-la como uma escola no campo. No entanto é latente o desejo de aproximá-la de uma escola com currículo e práticas voltadas a uma escola do campo, já que [...] *a comunidade precisa desenvolver o sentimento de “pertença” com a escola. É necessário um plano de ação e um projeto pedagógico voltado para o campo (Rita, Escola Nosso Chão).*

Aspectos que dificultam a aproximação de uma proposta mais característica com as demandas rurais apontam para uma política de economicidade que divide a carga horária dos professores, e estes não conseguem um tempo com mais qualidade para inserirem-se nos projetos e nas ações da escola. Também, a postura pouco envolvida de alguns educadores que não voltam suas práticas à educação do campo. *Considero uma dificuldade a falta de profissionais voltados para esse tipo de escola, a escola rural tem que ser tratada de forma diferenciada (José, Escola Nosso Chão).* Paula, mãe de aluno da escola, também afirma: *Depende da área do conhecimento passada ao aluno é bem aproveitado, mas falta muito que melhorar na parte de técnicas agrícolas.*

O gestor ressaltou a importância dos educadores terem “um perfil” voltado às práticas do campo e da disponibilidade que deveriam ter para realizarem um trabalho de qualidade; contou que, em certa ocasião, solicitou à secretaria de educação um professor exclusivo para a escola, que trabalhasse com as questões da agricultura e não foi atendido, falou da dificuldade que possui em trabalhar com o componente de técnicas agrícolas, citando vários aspectos, dentre eles a divisão da carga horária do professor com outra escola.

Também, a falta de empatia com a realidade diferenciada, com a condição de muitos alunos que necessitam cooperar com trabalho rural realizado por sua família foi apontada pela gestora pedagógica como dificuldade: [...] *a falta de empatia dos profissionais com os alunos, em função das realidades diferentes que vivem.* Ela fala também da dificuldade resultante da inadequação do currículo no trabalho pedagógico: [...] *a inexistência de um currículo voltado para as necessidades de nossa clientela (Rita, Escola Nosso Chão).*

Alguns educadores, assim como muitos trabalhadores rurais que estão no meio rural por uma safra, apenas estão nas escolas do campo, sem envolvimento,

sem propostas, “desenraizados” (ARROYO, 2012) também a procura de seu lugar, só que no processo educacional. Para Molina (2011, p. 191), o perfil de educador do campo exige a:

[...] compreensão ampliada do seu papel. Tem como pano de fundo a compreensão da educação como prática social; da necessidade de inter-relação do conhecimento, da escolarização; do desenvolvimento; da construção de novas possibilidades de vida e permanência nestes territórios pelos sujeitos do campo. Possibilidades essas cujas estratégias de construção devem contar com a atuação desses educadores do campo, comprometidos com suas comunidades.

O currículo, previsto no PPP da escola, o apresenta como [...] *estruturado a partir das vivências e das experiências do estudante, contextualizados e adequados às peculiaridades da vida no campo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA NOSSO CHÃO, 2016, p. 04)*. Também, no perfil do educador, quando o PPP prevê que este seja um [...] *profissional engajado no processo de transformação social, consciente do seu papel e comprometido com o processo de aprendizagem e demais relações na escola (Ibidem, p. 04)*. Previsões que não se efetivam na prática pedagógica da escola, pois, segundo os relatos anteriores, ainda não conseguem ter um currículo voltado à educação do campo e nem o total engajamento dos profissionais da escola na efetivação do PPP. Sobre esse assunto, a educadora dos anos iniciais postulou:

É preciso ter uma proposta diferenciada: É frustrante para o professor ser cobrado no mesmo nível de uma escola urbana, com aspectos e características totalmente urbanizadas para uma criança que está no campo e as vivências são diferenciadas, então tu te sente, às vezes, frustrada. Então faz aquilo meio que mecanicamente, porque está no teu conteúdo, mas não é do interesse do meu aluno, não é para a vivência do teu aluno (Ana, Escola Nosso Chão).

A importância da formação continuada para reverter a falta de práticas e o perfil dos profissionais que trabalham na educação do campo é ressaltada pela Vice-diretora: *É necessária a formação do profissional (professores e funcionários) com uma pedagogia “não urbana” e sim práticas voltadas ao campo (Vilma, Escola Nosso Chão).*

A facilidade em conhecer os educandos e de estar bem próximo deles, acompanhando o seu desenvolvimento, é uma das possibilidades que uma escola com poucos estudantes oferece. Segundo os gestores, que também foram alunos

rurais, apostar em uma gestão humanizadora, que acolha o aluno e suas famílias, é o ponto central para uma reconstrução da identidade da escola, como uma escola do campo. *Nós conseguimos, mesmo que parcialmente, saber quem são nossos alunos, então a gente conhece nossos alunos porque temos um olhar humanizado voltado para isso (José, Escola Nosso Chão).*

O gestor exterioriza sua preocupação com o futuro dos jovens que estão na escola. Afirmou que um dia, em sua caminhada como filho de agricultor e estudante de escola rural, foi “expulso” pelo campo, pois teve que vir para a cidade estudar, trabalhar e construir sua vida; falou das poucas oportunidades, das carências culturais e de lazer, bem como da falta de perspectiva que os estudantes do campo e suas famílias possuem para o futuro. Mostrou-se muito esperançoso com o estabelecimento de parcerias e com a oferta de apoio de entidades como o sindicato rural do município, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Pampa. José menciona a dificuldade de obter serviços como a instalação de luz nas dependências da quadra de esportes, que nunca foi instalada desde a sua construção, afirma que já solicitou a visita do engenheiro da prefeitura e que nada foi feito ainda, além disso destacou que o sindicato rural ficou de estabelecer parcerias, ajudando com benfeitorias na escola em troca de poder usar as dependências dela para futuras reuniões.

A necessidade de mobilização de todo o grupo, para construir uma nova proposta, é o desejo intrínseco nas falas de todos. Na ocasião, José elogiou o envolvimento das pessoas que estavam compondo o círculo dialógico e afirmou que se os demais *vestissem a camiseta da escola*, esta estaria ainda melhor. Além disso, constatou que a questão de mobilização de todo o grupo para a mudança ainda é um desafio.

A educadora dos anos iniciais aposta na formação de grupos para o estudo e na estruturação de uma proposta de escola no campo. Falou do fortalecimento que um grupo possui, como forma de dialogar e refletir e se ter acesso a um suporte teórico, como diretriz de um trabalho de qualidade.

Esquece as suas teorias [...] as suas posições, vamos trabalhar juntos, em grupo, talvez o início, para se ter esse grupo dentro dos polos seja uma formação. Ter uma proposta, um direcionamento te dá uma certa segurança para fazer o teu trabalho (Ana, Escola Nosso Chão).

Paula, ao concluirmos o primeiro círculo, vestida de um empoderamento de liderança e positividade, escreveu uma conclusão sobre o fenômeno da mobilização, para a construção de uma nova postura frente à necessidade de tornar a escola voltada à valorização dos sujeitos e de seus contextos. Instituiu uma escola do campo, tão almejada pelo grupo, com as seguintes palavras: *Sempre tem uma pessoa disposta em querer mudar e o mais importante em ajudar [...] podemos unir uns aos outros e adequar essa realidade, que é uma comunidade rural, e mostrar o quanto é bom viver nela (Paula, Escola Nosso Chão).*

4.2.2 Escola Solo de União

O nome figurado “Escola Solo de União”, dado à escola, deve-se a característica de acolhimento e de diálogo que os profissionais e sua comunidade escolar estabelecem em suas interações.

A Escola Solo de União foi reformada, ampliada e reinaugurada, como Escola Polo, em 2002. Possui atualmente 180 alunos, 24 professores, 09 funcionários e 01 estagiário; conta com coordenação pedagógica, equipe diretiva e professor de atendimento educacional especializado. Este polo é o que tem as maiores distâncias entre localidades e escola, sendo algumas regiões limítrofes com o município vizinho.

Quadro 9 – Perfil dos participantes da Escola Solo de União

FUNÇÃO	NOME/ IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO NA ESCOLA	FORMAÇÃO	CRESCER NO CAMPO
Gestora	Fátima 55 anos	7 anos	7 anos	Pedagogia	sim
Vice- gestora	Joana 34 anos	5 anos	5 anos	Matemática	sim
Educadora Anos iniciais	Silvia 40 anos	15 anos	4 anos	Pedagogia	não
Gestora Pedagógica	Diva 60 anos	35 anos	6 meses	Pedagogia	não
Gestora Pedagógica	Alice 43 anos	15 anos	4 anos	Pedagogia	não
Mãe de aluno (Dona de casa)	Katia 25 anos	—	3 anos	Ensino médio	sim

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A gestora Fátima tem 55 anos, é formada em Pedagogia, possui habilitação em Supervisão Escolar e sete anos de experiência profissional, destes, todos em escola do campo. *Sou nascida, criada e alfabetizada em escola do campo (Gestora Fátima, Solo de União).*

Numa manhã de sábado fui à escola, conforme combinado, e o grupo pesquisado não estava lá. Na mesma data ocorreu uma feira de ciências na cidade e muitos foram acompanhando os alunos; a professora participante dos anos iniciais estava atendendo três turmas sozinha, então sentei e conversei com Fátima, que se mostrava muito constrangida, e com a gestora pedagógica Diva, que é nova na escola.

Fátima começou falando do perfil da sua comunidade escolar. Segundo ela, *cem por cento dos alunos são transportados, por isso não consegue estabelecer um relacionamento mais próximo com as comunidades das quais eles se deslocam, moram em locais muito distantes da escola, aí tu quer fazer uma atividade na escola e depende dos ônibus para trazer todos, muitas famílias não têm como se deslocar (Fátima, Escola Solo de União).* Contou, ainda, que, para fazer uma atividade, tem que planejar em dias que já são letivos e, com isso, as aulas e os espaços são ocupados pelos alunos, inviabilizando a plena acomodação dos familiares em outros locais, pois a escola não conta com um salão para reuniões ou para atividades de maior concentração de pessoas.

Os dias letivos previstos no calendário escolar são os únicos dias que a escola pode contar com o transporte para deslocamento das comunidades, embora este seja disponibilizado para atender somente o número de estudantes. Durante o ano, poderiam ser disponibilizados dias específicos para que as famílias tivessem acesso à escola, para além do dia de acompanharem o rendimento escolar (entrega de notas), mas para terem oferecidos serviços sociais, acesso à internet, confraternizações, oficinas, projetos de letramento, palestras com profissionais da saúde, etc.

Outro fato que a preocupa é o perfil dos alunos, que mudou muito de filhos de pequenos agricultores donos da terra para filhos de trabalhadores da cidade que ficam o tempo de uma safra e são mandados embora logo após a colheita. *Temos alunos urbanos que estão na escola e logo voltam para a cidade (Gestora Fátima, Escola Solo de União).* Conta da sua experiência em outra realidade rural, há alguns anos, que na comunidade não tinha trabalho para os jovens, que se obrigavam,

mesmo com pouco estudo e pouca qualificação, a ir buscar trabalhos informais na cidade.

Ao final de sua fala, desabafou que, na corrente semana, se sentiu muito frustrada com alguns fatos ocorridos na escola e chegou em casa magoada. Disse que é muito difícil ter sempre que responder pelas decisões e, se não faz, é cobrada pelo que não fez. Os olhos marejados da gestora deixavam transparecer as suas frustrações. Estando há 14 meses na função, a qual foi primeiramente indicada pelo executivo, após o afastamento do diretor para concorrer ao pleito de vereador, e nos últimos nove meses como diretora eleita, ainda demonstra sentir as primeiras dificuldades da sua nova função.

O desabafo de Fátima fomenta algumas reflexões, pois a gestão escolar não diz respeito somente a administrar recursos e espaços; tem o importante papel de mobilização coletiva, de liderança compartilhada de uma comunidade escolar em função das práticas educativas. Sua frustração situa-se na tomada de decisões, que nunca são bem aceitas pelo grupo. Nesse sentido, talvez fosse diferente, se a gestora incorporasse um pouco mais na sua postura a democratização dessas decisões. Para Luck (2014, p. 48), a liderança compartilhada:

[...] situa-se no contexto das organizações de gestão democrática, em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada pelos participantes da comunidade escolar[...]. Na escola onde a gestão democrática não é apenas uma necessidade, dada a complexidade dos objetivos educacionais, mas também um mandato constitucional, o desenvolvimento da gestão compartilhada torna-se imprescindível.

A interação próxima, o diálogo e a reflexão tão bem conduzida com pais e alunos, que a escola vem incentivando, necessita ser estabelecida também com o grupo de professores, pois estes são agentes fundamentais na [re]significação de uma proposta para a educação do campo.

Nos círculos-dialógicos subsequentes, foi constante a afirmação do grupo a respeito das dificuldades que a escola enfrenta com a itinerância dos trabalhadores rurais no município, pessoas que não têm um histórico de vida associada ao campo, que simplesmente “estão no meio rural” pelo tempo de uma colheita, ou de um plantio. Seus filhos apenas passam pelas escolas e não há uma continuidade ou um estreitamento dessas relações. Talvez esta seja uma das barreiras para o estabelecimento de uma interação mais qualitativa entre escola/comunidade.

Coincidentemente, durante a realização do primeiro círculo, adentrou na sala uma mãe de aluno, querendo se despedir da equipe diretiva. Contou que o esposo que trabalhava numa granja tinha sido demitido e eles estavam voltando para a cidade; portava o atestado de vaga de outra escola para fazer a transferência dos dois filhos.

Nessa ocasião, o grupo contou que este fato acontece a todo momento, que muitos ficam uns cinco a seis meses na cidade e voltam para a sua localidade; que existem famílias que já retornaram mais de quatro vezes, em pouco tempo, e que estas crianças possuem muitas dificuldades de aprendizagem, uma vez que não estabelecem vínculos com a aprendizagem; que, quando começam a aprender, saem da escola e iniciam outro processo em outra localidade rural.

A exposição dessas dificuldades reforça a importância de uma mobilização da escola e da mantenedora para proporcionar, durante o ano letivo e não letivo, dias específicos para que as famílias possam ter acesso à escola.

Também se faz oportuno que, em algumas oportunidades, os profissionais da escola possam ir às comunidades para conhecerem de perto como vivem seus educandos, já que estabelecer esta comunicação/identificação poderia favorecer o fortalecimento comunitário e a possível continuidade de muitos trabalhadores nesses contextos. O fortalecimento como grupo de trabalho também será favorecido, pois, a partir do momento em que este verifica a realidade junto, sensibiliza-se e acaba planejando estratégias coletivas para atingir, de forma efetiva, as metas pedagógicas e sociais da escola.

Mesmo ciente de todas as dificuldades, a equipe diretiva demonstrou estar buscando formas de acolher e de se aproximar de sua comunidade, com base numa postura acolhedora e dialógica. A diretora aposta numa postura de acolhida e de resgate da comunidade através desta atenção diferenciada, que é acompanhada pelos demais profissionais, tanto no trato dos alunos, quanto dos pais.

Há sete anos eu estou na escola do campo, quando eu vim para cá eu me identifiquei rapidamente com esta comunidade, aqui cem por cento transportados, então eu adoro quando tenho oportunidade de conversar com os pais, ontem eu atendi seis casais de pais, cada um com um problema diferente um do outro, mas como isso faz com que a gente cresça, a gente percebe o quanto a gente consegue ajudar em todos os sentidos estas famílias e este alunos (Fátima, Escola Solo de União).

Joana (vice-diretora) tem 34 anos. Conta que há cinco trabalha na rede municipal nesta mesma escola; licenciada e graduada em matemática, reafirma o relato de sua colega, contando que este ano receberam inúmeros alunos que estavam em situação de vulnerabilidade social na cidade e vieram morar com familiares no campo. Falou dos casos de duas meninas que foram retiradas de suas famílias e chegaram com hábitos e posturas de enfrentamento aos professores e agressividade com os colegas, tanto que, em certa ocasião, se agrediram fisicamente. Para tanto, estão apostando no diálogo e na humanização das relações, para resolver conflitos. Ela afirma: *Mas o que a gente fez foi conversar, foi abraçar, porque eu sou muito de tocar, porque quando tu fazes um carinho, já correm as lágrimas, então não adianta elas são assim, tudo leva tempo (Joana, Escola Solo de União).*

A gestora pedagógica Alice, que se prontificou a participar do círculo-dialógico no momento que me recebeu na escola, afirmou: *A gente consegue ter um laço de mais afetividade com os pais, por sentar e escutar eles, a gente não escuta só aquele assunto pelo qual o trouxemos aqui, eles desabafam com a gente a vida deles.*

Outro ponto significativo é a participação dos pais, que vem aumentando. Numa atividade da Secretaria de Saúde, em que a carreta de serviços médicos e odontológicos esteve na instituição, a participação das famílias superou as expectativas, até mesmo dos organizadores, chegando a faltar fichas para atendimentos. *No dia em que veio a carreta da saúde, tivemos bastante pais, chegou a faltar fichas, a gente solicitou ali e eles atenderam mais [...] (Alice, Escola Solo de União).* E Fátima continuou: *Uma mãe disse que fazia sete ou oito anos que não vinha a carreta.* Pensando no espaço e na dificuldade que foi comportar um número maior de familiares, na ocasião, Joana constatou: *O nosso refeitório está pequeno, está difícil de receber os pais.* Então, Fátima concluiu: *E sabe por que não vem mais? Porque falta espaço, nos ônibus não vem mais porque não sobra lugar!*

A política de transporte escolar, com programa de ação no governo federal para esse fim, implementada nos últimos anos, bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas no campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada (MUNARIM, 2006, p. 24).

As falas das professoras deixam claro o quanto a infraestrutura da escola e o transporte insuficiente dificultam a maior frequência e participação das comunidades na escola, e a qualidade da recepção em uma sala adequada com acentos para todos, na promoção de uma atividade ou de uma reunião. A Nucleação tem esta faceta negativa, pois, além de desterritorializar as escolas de suas comunidades, provoca a difícil realidade de locomoção das crianças, dos jovens e de seus familiares, de locais muito distantes, enfrentando muitas horas de estradas de chão para chegarem à escola. Neste caso, em específico, sem condições de transporte para todos os familiares, os quais acabam exercendo seu direito de participação na escola e na vida escolar de seus filhos.

Em comunidades distantes como as desta escola, evidencia-se ainda mais sua importância social, até mesmo na garantia de serviços básicos de saúde, já que as escolas polos acabam sendo os centros de saúde e comunitários das suas regiões.

Joana ainda lamenta o fato de não terem uma estrutura física adequada e diz que os pais do meio rural são participativos, sabem se posicionar, dão opiniões e se mostram muito educados. Fala de uma avaliação institucional que os convocou a participar: *[...] agora mesmo que teve a avaliação institucional. Eles poderiam não vir porque é longe, porque trabalham, mas eles estavam aí (Joana, Escola Solo de União)*. Comemoram o fato de terem feito uma reunião com uma participação muito boa dos pais e que desta surgiu uma parceria com um pai:

[...] um pai que está fazendo maravilhas para nós. Consertou a pracinha que estava há dois anos sem ser arrumada, instalou a máquina de lavar, várias portas estavam emperradas e ele arrumou. Eu nunca tinha visto um pai fazer tanta coisa pela escola [...] (Joana, Escola Solo de União).

A avaliação institucional veio da Secretaria de Educação, teve início este ano e foi enviada para todas as escolas, com o intuito de provocar uma autoanálise e já ir delineando ações para o ano que vem. A equipe diretiva avalia que algumas perguntas do questionário não condizem com a realidade, mas que elas podem adaptar alguns aspectos. Reforça que os pais foram bem críticos: *de um a cinco, nós ficamos com média três (Joana, Escola Solo de União)*. Fátima também coloca: *Mas são questões amplas, não está relacionada à direção por exemplo [...]* *Envolve Semed, por exemplo, numa organização mais ampla.*

Uma questão que me chamou atenção foi a que falava sobre regras de convivências, se elas eram construídas e passadas para todos. [...] aí eu fiquei pensando, nós temos metas amplas no nosso Regimento, mas esse processo de construir juntos nós não tivemos (Joana, Escola Solo de União).

A iniciativa da Secretaria de Educação, em fomentar nas escolas avaliações da gestão educacional e escolar, de forma diagnóstica, solicitando a participação de toda a comunidade, promovendo a reflexão do grupo e delineando metas para o próximo ano, é um aspecto positivo que está começando a se estabelecer.

Para Luck (2013, p. 58), a “[...] democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associada entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola”. A presença da comunidade nesta avaliação denota, também, os princípios da gestão democrática, previstos inclusive como a estratégia “19.1” do Plano Municipal de Educação de Uruguaiana que, em 2017, postula a elaboração da lei de gestão democrática com representatividade de todos os segmentos, conforme segue.

Elaborar a lei de gestão democrática nas Escolas Públicas Municipais, bem como assegurar a criação do Fórum Municipal de Educação, garantindo representantes de todos os segmentos da sociedade civil, de forma paritária, tendo sua composição realizada de forma democrática, por meio de eleição entre pares, para o acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação bianualmente alternando com a revisão do plano (PLANO MUNICIPAL DE URUGUAIANA, 2016, p. 68).

Chamar a comunidade, com intuito de dialogar com franqueza acerca de pontos que necessitam ser qualificados e os que já estão sendo encaminhados, denota a maturidade da democratização que a escola já vem construindo. Os pais que puderam participar foram sinceros nas suas avaliações e, ao mesmo tempo, quando expuseram suas críticas, já se mostraram comprometidos com as metas para consolidar esses aspectos que julgaram não estarem bons.

A escola, em seu PPP, no que se refere à gestão escolar, pauta-se nos princípios da democracia participativa, estabelecendo a coletividade na tomada de decisões, considerando sempre as responsabilidades individuais e coletivas dos envolvidos nessas decisões. O papel dos gestores é de “[...] coordenar, acompanhar e reorientar o processo de maneira a garantir a efetivação das ideias do coletivo” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA SOLO DE UNIÃO, 2017, p. 14).

Assim, a “[...] democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto” (LUCK, 2013, p. 61).

Analisando ainda o PPP da escola Solo de União (2017, p. 09), esta postula, como uma metodologia de trabalho, a [...] *necessária à adequação às peculiaridades da vida rural, valorizando a cultura local*, o que diverge das falas dos integrantes dos grupos dialógicos.

Não há um PPP que contemple a realidade do meio rural, tem algumas coisas nos planos de estudos que contemplam, algumas coisas que são, que dá para contextualizar com o campo, mas a teoria em si, não diz que é para a educação do campo, nós estamos discutindo isso no nosso grupo, que temos que reformular a nossa proposta (Sílvia, Educadora Anos Iniciais, Escola Solo de União).

Ainda, sobre as questões levantadas pela educadora, Diva reflete que é um desafio muito grande, como coordenadora pedagógica, contribuir para que os professores compreendam que é preciso fazer essas relações; fala das capacidades dos alunos em fazerem relações, exercitarem sua criticidade e ampliarem suas perspectivas de vida e trabalho:

O educando quando se descobre que é capaz ele vai longe, por vezes eu me angustio, de não ver o professor propor nada que proporcione este desafio para o aluno, para ele saber que é capaz, para ele poder enxergar um leque maior de oportunidades na vida dele que ele tem capacidade de “sair” do mundo onde ele está. Não de sair efetivamente, mas modificar onde ele está. Acho que isso é importante. Mas é um desafio muito grande (Diva, Escola Solo de União).

Quanto ao grupo de educadores da escola, Diva os avalia como muito comprometidos e afirma que eles se preocupam com os estudantes, embora, às vezes, precise retomar alguns aspectos acerca das posturas tradicionais de alguns: *Eles têm uma caminhada muito boa e isso é muito bom. Nós sempre temos o que melhorar, eu digo para eles que eu também tenho, mas eu vejo essa luz assim mesmo [...] (Diva, Escola Solo de União).*

Vasconcellos (1994, p. 55) ressalta que, para se estimular uma ação consciente e ativa nos educandos, faz-se necessário estimularmos essas habilidades também no educador, estimulando uma ação consciente da estrutura humana. Para isso, o autor sinaliza que existem três exigências metodológicas:

- a) conhecer a realidade do grupo, para ver a rede de relações e as necessidades, para que possa estabelecer a mobilização, deve levar em conta a realidade, a prática social em que o trabalho educativo se acha inserido;
- b) ter clareza dos objetivos; saber o que quer, onde quer chegar;
- c) buscar as mediações apropriadas, estabelecer uma prática pedagógica para o grupo (o homem se transforma a partir de sua prática, a partir da sua interação com o mundo).

Os educadores, conscientes dessas exigências, podem agir coletivamente (mobilização), em prol de [re]significar a proposta pedagógica da escola (estabelecer objetivos) e, assim, promover mudanças qualitativas no contexto dela e na interação com a comunidade (transformação/interação).

A visão que os profissionais têm é de que sua escola está no campo, no entanto afirmam que o ideal deveria ser de uma escola do campo. *Nós somos uma escola no campo, mas deveríamos ser do campo (Fátima, Escola Solo de União)*, porém, ao mesmo tempo em que realizou esta constatação, a gestora fez a seguinte provocação: *Os nossos alunos vêm de inúmeros locais e eu te pergunto até que ponto é significativo nós trabalharmos com eles que o campo é bom se eles não têm pertença com o campo, eles só estão no campo? (Fátima, Escola Solo de União)*.

O debate ficou em torno de que as temáticas da educação do campo vão servir como uma forma de contextualizar os assuntos, para depois ir universalizando, em que Paulo Freire foi citado no que diz respeito a que ele postula que devemos partir de um contexto onde é mais significativo, porque o sujeito consegue fazer relações e ampliar para um universo dos conhecimentos construídos sócio-historicamente, sempre permeado pelo senso crítico. Pela postura da Gestora, minhas palavras divergem de suas concepções e vivências construídas escutando as famílias, um posicionamento o qual relaciona a vida de sua comunidade à segregação, ao isolamento e à falta de oportunidades. Ela segue o seu argumento:

Esses dias uma mãe me disse, minha vida e dos meus filhos é dentro de uma casa; são casa assim, no meio do campo sem uma árvore frutífera, nem ornamental, no meio do campo no sol de quarenta graus, eles não interagem com ninguém, o mundo deles é dentro de uma casa, no quarto, vendo televisão, e aí eu te pergunto: como que nós vamos influenciar e ajudar uma criança que só mora ali? O pai trabalha com arroz, trabalha nos silos, trabalha no trator, trabalha lá, mas ele não pode se envolver porque os patrões não permitem (Fátima, Escola Solo de União).

Ao mesmo tempo em que vou compreendendo o contexto, apresentado pelos diálogos tão vivos e cheios de pertença, vou exercitando também o “ver o outro”, o respeitar aquela construção que tem sempre uma razão de ser. No caso da Fátima, pode ser compaixão ou empatia pelas situações que lhe são relatadas e, assim como eu, que através de diálogos vou tecendo este conhecimento tão rico e reflexivo, ela também o faz com sua comunidade, pois tem na sua postura fortemente marcados o acolhimento e a escuta atenta a quem lhe procura; sabe da vida sofrida, das inúmeras dificuldades e, como uma mãe zelosa, reflete se estar ou permanecer ali é o melhor para “filhos”.

Desse modo, acreditamos que, durante os encontros dialógicos, tanto os pesquisadores quanto os sujeitos interlocutores do estudo encontram-se em processo permanente de ação/reflexão/ação, e, conseqüentemente, de aprendizagem e de construção mútua (HENZ; FREITAS, 2015, p. 80).

Diante da conceituação de Fátima, Diva, muito firme em suas convicções, reafirmou que devemos dar um “empoderamento” ao aluno do campo, para que ele tenha condições de transpor esses fatores, objetivando uma vida com mais qualidade, sem sair do campo. Lembrou, inclusive, que a sobrevivência depende desse processo, pois a produção primária não pode terminar.

Presenciando essas colocações, percebi que a escola ainda busca definir o seu papel diante de sua comunidade, que conhece suas dificuldades e o que seria o ideal para se obter uma escola emancipadora e crítica. Resta definir metas coletivamente, investir no estudo e nos diálogos transformadores, como forma de ir construindo, compartilhadamente, uma identidade não só da escola, mas também dos sujeitos que nela estão.

4.2.3 Escola Lugar de Encontro

O nome da escola deve-se a uma característica marcante deste contexto, pois realmente é o “**Lugar de Encontro**” no campo, pois os estudantes moram e estudam em uma escola que se localiza no meio rural do município, há cerca de quatorze quilômetros do centro da cidade e pela característica urbanidade que a comunidade possui, com um relacionamento muito próximo da cultura e dos fazeres

urbanos. O perfil dos profissionais também é de nenhum contato anterior ou história de vida com o campo, com exceção da mãe, que sempre foi moradora do campo, os demais tiveram contato com ele quando foram para a escola.

Quadro 10 – Perfil dos participantes da escola Lugar de Encontro

FUNÇÃO	NOME/ IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO NA ESCOLA	FORMAÇÃO	CRESCER NO CAMPO
Gestor	Cecília 34 anos	6 anos	5 anos	Educação Física	não
Vice- gestora	Rosa 38 anos	13 anos	4 anos	Ciências Biológicas	não
Educadora Anos iniciais	Mara 51 anos	31 anos	anos	Letras	não
Educadora Anos finais	Luci 43 anos	5 anos	1 ano	Geografia	não
Gestora Pedagógica	Sonia 55 anos	32 anos	1 ano	Ciências Biológicas	não
Gestor Pedagógico	Tânia 49 anos	31 anos	8 anos	Pedagogia	não
Mãe de aluno (servente)	Cleuza 41 anos	----	8 anos na Comunidade	Fundamental incompleto	sim

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

A escola foi inaugurada no ano 2009 e concentrou ali mais de cinco localidades. Possui uma pequena vila em sua frente, a maioria com moradores estabelecidos ali há mais de trinta anos.

A região concentra uma das maiores zonas de produção de arroz irrigado do município, com granjas que se constituem modelos em tecnologia e beneficiamento dos grãos produzidos. Esta população rural possui melhor poder aquisitivo e as famílias locomovem-se com transporte próprio; moram em casas mobiliadas com recursos como ar condicionado, antena parabólica, telefones e internet e muitos, ainda, possuem casa na cidade.

Os estudantes, que são na maioria filhos de trabalhadores ou de donos de granjas de menor porte, possuem qualificação técnica para manuseio de maquinários informatizados e estruturas de armazenamento modernas.

Em seu PPP, a escola inicia conceituando a palavra projeto através de uma construção de Gadotti (2000), com as características de “vir-a-ser” e de estar “instituindo-se”, as quais deram sentido à necessidade de reformularem o Projeto Político-Pedagógico da escola, com vistas a torná-lo um documento que reafirma um compromisso de toda comunidade escolar em direção a um futuro melhor (PROJETO

POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA LUGAR DE ENCONTRO, 2016). O documento orienta a ação-reflexão-ação de todos, respeitando os princípios de uma gestão democrática. Existe, por parte da escola, além dos aspectos formais do currículo escolar, o respeito a esta ruralidade diferenciada:

Seguindo nesta perspectiva, percebe-se que a sociedade atual demanda um novo modo de pensar as relações humanas existentes no meio em que vivemos, numa perspectiva de sensibilização para a formação de um novo sujeito e levando em consideração os avanços tecnológicos e a pluralidade de ideias (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA LUGAR DE ENCONTRO, 2016, p. 10).

A escola projeta oferecer uma educação que contribua para uma construção social dos conhecimentos e do poder, com base na perspectiva da diversidade social e cultural (levando em conta gênero, raça, etnia, identidade, orientação sexual) e prioriza o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade presente no perfil dos movimentos sociais atuais. Almeja, também, em sua proposta, promover *[...] uma educação crítica e transformadora que respeite os direitos humanos, favorecendo a construção de novas formas de ensinar e de aprender através de métodos mais criativos (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA LUGAR DE ENCONTRO, 2016, p. 11)*, utilizando novas linguagens e um currículo flexível, no sentido de respeitar o tempo e o modo único de aprender de cada um, princípios estes previstos também na organização de uma escola do campo.

As respostas dos profissionais da escola aos questionários mostram que eles foram unânimes em caracterizar a escola como no campo, justificaram que esta é uma escola que “está no campo”, mas possui muita influência do urbano, portanto, que sua proposta é igual a das escolas urbanas.

O fato de não se caracterizarem como escola do campo não quer dizer que eles não têm uma identidade, como comunidade que está no campo. O que pode ser preocupante é se, após quase dez anos de organização como escola polo, os integrantes da comunidade escolar não souberem quem são, o que esperam, como se inter-relacionam escola e comunidades, que, neste caso, são várias que se hibridizaram.

Durante os círculos, foi possível compreendermos, com mais profundidade, por que negam tal construção identitária sobre esta questão. Rosa, vice-diretora, explicou:

A escola não tem diferença das outras da cidade tanto em currículo, quanto em profissionais, porque tanto os professores do campo quanto os da cidade tem o mesmo plano de estudo do que apresentar para os alunos e os profissionais tem a mesma formação.

Então, Mara, que é educadora dos anos iniciais, continuou: *Eu já penso assim, ela pode ser uma escola do campo, mas com todas as oportunidades, as vivências deles devem ser o ponto de partida para enxergar o outro mundo [...].* Na fala da educadora, ela refere os conhecimentos que devem ir além dos que eles vivenciam no campo, valoriza os conhecimentos prévios que os alunos trazem, mas defende que eles necessitam ser universalizados.

As realidades dos alunos são o ponto de partida. É através delas que o professor obterá subsídios para provocar a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural. Isto supõe um esforço para criar um contexto de compreensão comum, enriquecido com a contribuição dos diferentes participantes cada um segundo as suas possibilidades e competências (RANGEL, 2002, p. 58).

O problema de se ver uma escola do campo como se ela fosse e devesse ser igual a da cidade é que, como educador ou gestor, eu não sou capaz de ter empatia aos modos de vida e de realidades tão diversas, as quais estes educandos são oriundos. Porque mesmo negando essa condição, ela é latente, independente de se ter laços estreitos com a cidade ou não; **são estudantes do meio rural**. A análise da realidade plural, ou seja, das relações mais amplas de natureza social, política e de trabalho no campo estabelecem-se mais facilmente se partirmos de significações próximas, já construídas no meio e, assim, damos a oportunidade dos estudantes irem ampliando, a partir dos conhecimentos escolares, trabalhos com análise crítica das múltiplas relações entre os fenômenos. Criar um contexto de compreensão entre as múltiplas formas de vida no campo e na cidade poderá facilitar o trabalho educativo já tão bem delineado no PPP da escola, somando vivências e construindo aprendizagens que lhe facilitarão interagir em qualquer lugar, especialmente no seu, o campo.

Sobre os conhecimentos dos alunos, Luci, que é educadora dos anos finais, afirmou: *Os meus alunos sabem um monte de coisa que eu não sei [...]. Eu aprendo todos os dias, eles têm respostas para as coisas práticas e eu, às vezes, fico fazendo voltas, mil voltas, e eles já aprenderam de alguma forma.*

Perguntei a elas se o fato de terem um currículo urbano e professores urbanos não impede de serem valorizados os conhecimentos advindos da vida rural, da vida do campo. Rosa, com muita segurança, respondeu que acredita que escola tem que ser no campo, para os estudantes poderem “concorrer” com as escolas da cidade: *Eles têm que serem de escolas no campo, para se equipararem. Por que se eles forem de escolas do campo, eles vão sair e não vão ter as mesmas aprendizagens que na escola da cidade (Rosa, Escola Lugar de Encontro)*. Ainda, concluiu seu pensamento afirmando que se fosse escola do campo precisaria ter um currículo diferenciado e achava que não é preciso.

Há, nesta fala, uma construção na qual os alunos precisam saber as mesmas coisas para “competirem”. Na verdade, o que se deseja para qualquer contexto, seja ele do campo, seja ele da cidade, é que a aprendizagem se consolide a partir de habilidades e de competências mais elaboradas e significativas; o que está em questão na educação do campo são as formas como esta aprendizagem vai ocorrer, respeitando a constituição social, cultural e até econômica destes estudantes ou, então, vai apenas “apresentar” conteúdos previstos em um plano de estudo estandardizado e desconexo que o educador utiliza em ambas as realidades: urbana e rural. Esta questão curricular de reprodução de conteúdos é um dilema educacional que precisa ser superado em ambos os contextos, caso contrário permaneceremos um país colonizado pelos países do global norte, absorvendo e reproduzindo, em um processo interminável de aculturação, conteúdos prontos e acabados, produzidos por uma realidade distante do multiculturalismo brasileiro.

As crianças do campo, a partir da sua diversidade cultural, além de um prejuízo na aprendizagem, não têm perspectivas de futuro e, muitas vezes, quem vai estudar na escola agrícola, por exemplo, são as pessoas que residem na cidade, que se formam e vão para as granjas trabalharem ganhando os melhores salários; os filhos de agricultores continuam lá fazendo o trabalho braçal e se constituindo mão de obra barata, escravizados pelo processo educativo de aculturação. A coordenadora pedagógica Sônia, com uma visão mais elaborada dessa questão, opôs-se a fala anterior e posicionou-se dizendo:

Eu vejo um outro aspecto nesta função, as formações, as trocas, a formação é nossa, é nós nos tornarmos pesquisadores e aproveitarmos esse conhecimento que eles têm do campo e ampliar e sair disso, só que assim verificar que no campo eles tem oportunidades, se eles tiverem a educação, se eles tiverem a tecnologia, podem continuar trabalhando no

campo, mas com qualidade e sem continuar sendo operário sem ficar dependendo do patrão para todas as coisas que ele pode ser. (Sônia, Lugar de Encontro)

Sônia também afirmou que, se o estudante tiver construindo seu conhecimento pelo viés da criticidade e da identidade cultural, dificilmente terá dificuldade para obter êxito nas suas escolhas futuras e no processo de escolarização, sejam elas no campo, sejam elas na zona urbana.

Outro fator marcante na fala de Sônia é o fato do educador do campo se tornar um *pesquisador da realidade do aluno*, do que ele necessita, o que ele pensa e sente. Na esfera educacional, existem poucos estudos a respeito dos educandos que vivem no campo, o que denota o descaso com este público, que necessita ser ouvido e valorizado na [re]construção da identidade da escola do campo; uma realidade que precisa superar intentos de dominação de um mercado capitalista, voltado ao agronegócio.

O jovem do campo vive entre duas condições que definem a sua trajetória de vida: se por um lado já tem conquistado direito à educação, por outro, enfrenta a difícil sobrevivência no campo. Existe um grande tensionamento entre a consciência que o direito à escolarização oferece e os limites impostos pela falta de garantia dos direitos humanos, como condições de saúde, habitação, trabalho, transporte que, muitas vezes, o campo não proporciona. Por isso, diversas populações jovens do campo optam por deixar esse lugar de ruralidade.

Também, Luci afirmou: *A nossa escola é muito urbana, muito urbana, os nossos alunos têm acesso às coisas que muitos da cidade não têm. Tu pergunta onde fica tal lugar, eles sabem.* E, na sequência, explica que essas características pela proximidade com a cidade são porque muitos dos alunos, que os pais trabalham no campo, têm casa na cidade. Referi-me a minha situação de professora em outra escola polo, que fica na mesma distância de sua escola (quatorze quilômetros da cidade) e destaquei que as ruralidades são completamente diferentes. Mara concordou, colocando sobre a situação das famílias: *A situação financeira é boa; eles têm carro bom, eles vão em tudo que é lugar, eles são alunos urbanos no rural, mas eles têm que ter esta perspectiva que eles podem melhorar o meio deles, no meio deles.*

Cecília, diretora da escola, também concordou e fez a seguinte comparação: *[...] das escolas do interior a nossa é a mais urbana, eles têm essa facilidade de*

estarem sempre na cidade, eles não têm essa relação com o campo. Essa relação afetiva com a localidade. A gestora postulou que a maioria dos pais dos alunos da escola está no campo, porque não teve outra alternativa, porque não estudou, não aprendeu outra coisa. Diz que sempre conversa com os alunos e trabalha na perspectiva de que estes não podem desmerecer de onde eles vêm, mas necessitam, como escola, oferecer para eles o maior número de oportunidades, de maneira que eles adquiram conhecimento e tenham as mesmas oportunidades dos alunos da cidade.

A concepção da gestora, de que só trabalha no campo quem não teve outras oportunidades, transparece a mesma construção da sua colega vice, e ambas acabam desfavorecendo uma unidade do grupo, o diálogo entre todos os segmentos da comunidade e a construção de perfis e metas coletivas são necessários para se estabelecer uma identidade a esta instituição, valorizando quem está no campo, tanto os que possuem histórias de vida ligadas ao campo quanto os que realmente, por falta de escolaridade e ou oportunidades, estão lá realizando este digno e tão importante ofício.

Um aspecto importante na fala da gestora é quando ela reforça que a escola não tem o intuito de estimular que deixem o campo e se fixem na cidade, mas que, para aqueles que queiram continuar no campo, permaneçam com condições de trabalharem, com capacitação adequada:

[...] por exemplo meu pai é aguador, um tratorista, mas eu vou adquirir conhecimento, agora tem a escola agrícola, a Universidade Federal, o Instituto Federal, então eu vou me aprimorar, adquirir estes conhecimentos para retornar para o campo com mais conhecimento, com condições de melhorar a situação (Cecília, Escola Lugar de encontro).

Cecilia menciona, ainda, as características da escola, das atuais dificuldades com relação à qualidade dos processos de gestão e das falhas na organização da Secretaria de Educação com as escolas do/no campo: *A gente fala nas reuniões, é uma realidade muito ruim, fazem tanta questão de quererem nos inserir, nenhuma escola rural tem telefone, quanto mais internet.* Conta que, em 2017, como se encontra na função de gestora, costuma *comprar umas brigas na Secretaria*, pelo fato de todas as reuniões com os gestores acontecerem na parte da tarde e atenta

para o fato de que a maioria das escolas rurais não funciona à tarde, com exceção de uma que tem turno integral.

A maioria dos diretores e vice-diretores tem outra escola ou outra rede à tarde, a gente conversa sobre isso, argumenta, porque as escolas da cidade têm os dois turnos, e aí eles entendem a nossa justificativa de não participarmos da reunião, mas não dão outra alternativa para a gente, não sou eu quem não estou querendo participar, são eles que não estão me dando a oportunidade de participar. E a gente não tem reunião específica, só tivemos umas para tratar do processo de implementação da educação infantil. Quando se faz uma conversa da parte pedagógica é todo mundo junto e a nossa realidade é diferente (Cecília, Escola Lugar de Encontro).

A fala de Cecília é um desabafo quanto à organização das reuniões destinadas aos gestores, que a inviabiliza e, assim, como outros colegas gestores de escola do campo, que também possuem dedicação com outra escola/rede de ensino no turno da tarde. Não tem como faltar e se diz prejudicada por não ter seu direito de participação no horário de trabalho dedicado à escola em que é gestora. Também, conta das dificuldades que possui de abordar alguns fatos peculiares a sua escola, pois, quando consegue ir a alguma reunião, esta se concentra nos problemas da rede urbana, o que a impossibilita de ser ouvida ou de participar, pois sua realidade é diferenciada.

Quanto ao perfil dos educadores, Sonia coloca que, em 2017, a maioria dos professores é nova e ainda tem o agravante destes serem divididos em sua carga horária com outras escolas. Conta que existe um distanciamento muito grande do que seria o ideal em termos pedagógicos:

É uma questão bem importante e a gente sempre conversa sobre isso, se a nossa realidade tem tantas peculiaridades, nós deveríamos ter os “meios” para se efetivarem as aprendizagens, nos anos finais, os nossos professores são na grande maioria divididos, como é que eles vão se apropriar da realidade se eles nunca estão aqui. Esse ano tivemos muita troca de professores, o grupo é quase todo de professores novos (Sonia, Escola Lugar de Encontro).

Cecília lembra uma colocação do seu colega gestor Ivan, da escola Gente da Terra: *Como diz o Ivan, a pessoa que vem trabalhar na escola do campo ou no campo, tem que ter um perfil diferente, tem que ter uma disponibilidade para escola, sabe [...] é diferente!* A gestora, também, opõe-se à fala de sua colega de direção – Rosa, pois entende que o perfil do profissional que vai trabalhar no meio rural necessita ser diferenciado e que o contato mais próximo e por mais tempo desse

profissional com seu contexto de trabalho lhe proporcionará isso. *Tem que ter pelo menos a capacidade de perceber as coisas mais sutis que a gente enxerga, nas crianças aqui, para poder tratar e se relacionar com todos (Cecília, Escola Lugar de Encontro).*

A rotatividade de alunos, assim como em todas as escolas, é um problema crescente. Mara, educadora dos anos iniciais, preocupa-se muito com esse fato; como seu trabalho é muito voltado para a alfabetização, ressalta que encontra muitas dificuldades com alguns alunos que chegaram no meio do ano letivo, sem estímulo nenhum para consolidarem o processo de leitura e escrita. Destaca, ainda, o descaso muito grande de algumas famílias com a aprendizagem das crianças. Luci, educadora dos anos finais, que compartilhou da mesma dificuldade, conta que, quando os estudantes entram nos anos finais, as mães “somem” da escola.

Este ano a escola ampliou o oferecimento de vagas para a educação infantil, no entanto as profissionais avaliaram que a mantenedora deixou a situação a cargo da escola sem dar as devidas assistências. Segundo as profissionais, a mantenedora somente fez uma reunião no início do ano para avisar que teriam turmas de educação infantil nos polos e orientar acerca do adendo, para ser acrescentado nos Regimentos Escolares.

Na questão da educação infantil dos polos, chamaram e deram um adendo pronto para o regimento e disseram que ia ter, mas parece que o trabalho com a educação infantil ficou meio solto, outra questão são os materiais que sempre tinham muitos, para a escola não vieram, as supervisoras não são concursadas nem habilitadas para a educação infantil, o transporte ocorre sem as adaptações com cadeirinhas e monitores (Sônia, Escola Lugar de Encontro).

Sônia compreende acerca das adaptações e das especificidades que esta etapa da educação infantil exige; sabe também que são necessários investimentos em recursos adequados, mobiliário, jogos, brinquedos, sanitários, mais refeições em horários estabelecidos. Mas não sente, por enquanto, uma adequação de qualidade, no que vem sendo ofertado à educação infantil. Ressalta que já é muito difícil com a turma do primeiro ano: *O que veio de determinações foi imposto, não levaram em conta as especificidades das crianças bem pequenas, no primeiro ano já é bem difícil (Sônia, Escola Lugar de Encontro).*

Quanto à questão de a mantenedora não levar em consideração as especificidades dos contextos, a gestora Cecilia comenta: *Não levam em*

consideração as peculiaridades, marcaram um jogo entre duas escolas do campo as oito e quinze da manhã, sendo que a outra escola fica há uma hora da cidade. E continuou mencionando o contexto pedagógico: Porque se for olhar as formações continuadas são juntas, as reuniões são juntas. Tudo é junto, mas depois qualquer coisa [...] a gente faz parte de uma escola do campo. Mas se não tem nada de diferenciado!

Cecília afirma que mantém seu posicionamento e que, muitas vezes, existe *uma falsa inserção das escolas do/no campo nas atividades e ações da secretaria*, que, às vezes, parece ser conveniente serem do campo ou estarem no campo, e ter uma atividade específica para isso, mas, em outras situações, é conveniente que sejam uma escola municipal como as outras da cidade. Exemplifica isso, citando o desfile do dia sete de setembro que ocorreu no sábado anterior ao feriado, em uma das localidades rurais:

Eu sempre digo que é uma falsa inserção da comunidade, porque sábado de manhã todo mundo trabalha, quem que vai assistir esse desfile? Quem não trabalha ou que não é de lá [...]. Tem que fazer no domingo, porque se quer que a comunidade veja, participe, tem que fazer num horário de lazer [...]. Na atualidade, a nossa comunidade prefere o desfile na cidade, pela praticidade, pois é mais prático, do que viajar para o outro lado do município, pegando horas de estrada de chão, porque é feriado e porque as famílias daqui podem ir assistir (Cecília, Escola Lugar de Encontro).

As falas de Sonia e de Cecília deixam claro o distanciamento que ainda existe entre a gestão municipal e as reais necessidades da escola do/no campo, fato que se estende às demais escolas. É necessário promover uma maior aproximação do executivo com as escolas e suas comunidades, este fator de “desconhecer” leva ao descaso com “peculiaridades” e “especificidades”, como bem colocaram as educadoras/gestoras, as quais sentem todos os dias as dificuldades ao tentarem promover uma educação de qualidade. Faz-se necessário pontuarmos que não se espera que a comunidade do campo seja somente receptora de políticas e, sim, propositora de políticas, numa esfera de dialogicidade e de proximidade com a gestão pública municipal.

Quanto à participação da comunidade, o grupo ressaltou que ainda estão em processo de resgate e de melhor aproximação com as comunidades, este ano conseguiram, inclusive, o apoio de alguns pais para refazerem a horta da escola, e que a cooperação vem melhorando significativamente. Outro fazer que está sendo

trabalhado na escola é a superação da cultura machista que alguns pais possuem; os professores e a equipe gestora têm trabalhado com as famílias, em especial com as mães, visando um empoderamento feminino, tanto nas questões de autoestima quanto no empreendedorismo, incentivando a comercialização do que produzem, como bolos, doces e artesanatos, através de uma feira na escola.

Em seu Regimento Escolar (2016), a escola postula ser referência na educação do campo, garantindo uma aprendizagem de qualidade e um trabalho integrado com a Comunidade Escolar. O trabalho realizado fornece as ferramentas para o desenvolvimento de competências e de habilidades que contribuam para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam sujeitos empreendedores e capazes de gerenciar com êxito o conhecimento.

A escola Lugar de Encontro está em pleno desenvolvimento de sua identidade, mas ainda existem pontos de tensionamentos a respeito da escola que desejam ser. É visível que já conseguem estabelecer um equilíbrio com estes dois contextos, os quais os estudantes convivem e acabam sofrendo influência e utilizam essas vivências na escola. A consciência de que necessitam estabelecer o senso crítico e a instrumentalização para escolherem onde querem viver é um aspecto muito significativo, que se torna uma readaptação da escola, para lidar com sua ruralidade tão distinta e cheia de desafios.

4.2.4 Escola Gente da Terra

A Escola Gente da Terra foi caracterizada dessa forma pela postura de todo o grupo que, com muita unidade em suas concepções a respeito da escola que “estão sendo”, se projetam para ser uma escola do campo.

Embora ainda não tenham, em suas documentações, contemplados os princípios de organização curricular adaptados ao contexto, como o calendário escolar e os planos de estudos, demonstram respeito às especificidades de sua comunidade, já adequando muitas de suas práticas para melhor atender às necessidades dos seus estudantes e de suas famílias.

A escola está localizada no interior do município, a 60 km de Uruguaiana. É a única da rede municipal que funciona em turno integral, com nove turmas de ensino fundamental, totalizando 152 alunos, 9 funcionários, 17 professores, equipe pedagógica, equipe diretiva e professor de atendimento educacional especializado.

A escola foi fundada em 1946 e totalmente reformada, em sua estrutura física, em 2010; neste ano esteve em fase de implantação da educação infantil com duas turmas.

O diretor Ivan é morador da comunidade e possui vínculos muito significativos com o campo; atua na escola há mais de trinta anos. O perfil da maioria dos pesquisados é de pessoas que cresceram no campo, daí a característica de empatia com as necessidades da comunidade.

Quadro 11 – Perfil dos participantes da Escola Gente da Terra

FUNÇÃO	NOME/ IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO NA ESCOLA	FORMAÇÃO	CRESCER NO CAMPO
Gestor	Ivan 59 anos	33 anos	33 anos	Educação física	sim
Vice-gestora	Nara 47 anos	20 anos	15 anos	Pedagogia	não
Educadora Anos iniciais	Clara 49 anos	28 anos	6 anos	Pedagogia	não
Educadora Anos finais	Angela 27 anos	6 anos	6 anos	Letras	sim
Gestor pedagógico	João 50 anos	25 anos	5 anos	Pedagogia	não
Gestora Pedagógica	Mirian 59 anos	40 anos	10 anos	Pedagogia	sim
Mãe de aluno (servente)	Cristina 37 anos	---	8 anos	Ensino médio	sim
Mãe de aluno (dona de casa)	Eva 28 anos	---	22 anos na comunidade	Ensino fundamental	sim

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Ao definir sua instituição escolar como uma escola que está caminhando no objetivo de tornar-se uma escola do campo, Clara, professora (como prefere ser chamada) de uma turma de anos iniciais, pontua aspectos e características que a levaram a caracterizar dessa forma. Em seu questionário definiu:

A escola do campo, acredito, refere-se a uma proposta multidimensional de educação no meio rural, onde todas as pessoas envolvidas, todas elas- pais, alunos, professores, funcionários, pessoas da comunidade, outros junto com a Secretaria Municipal de Educação- estejam engajadas num projeto em que o currículo escolar vislumbre a constante ressignificação do espaço, do tempo, da valorização da cultura, de dignificação dos trabalhos, de proteção ao meio ambiente (sustentabilidade) e, principalmente dialogue contemple as singularidades da vida cotidiana dos alunos (Clara, Escola Gente da Terra).

Os pontos indicados por Clara materializam-se nas demais falas e nas ações descritas pelos integrantes dos círculos. Possuem senso de pertença com a escola e um olhar muito próximo e sensível às situações que só quem desenvolve empatia ao outro pode ter.

Ivan assim definiu: *Caracteriza-se como uma escola do campo, por estar inserida no meio rural e trabalhar a partir de vivências e expectativas dos familiares.* Mara, que é vice-diretora, também corroborou: *Uma escola que está se construindo com o foco na escola do campo.* Por fim, Mirian, que é gestora pedagógica, concluiu: *[...] caracteriza como uma escola do campo quando a proposta da escola valoriza e contempla os educandos com projetos de valorização de suas vivências.*

A [re]significação dos espaços, dos tempos, da cultura e das singularidades como coloca Clara, perpassam por uma tomada de decisão e pela postura de unidade que os profissionais da escola apresentam, evidencia que esta meta, de ser uma escola do campo, é fruto de um desejo coletivo que vem sendo discutido e progressivamente ampliado. Resta a eles escolher por “quais caminhos desejam percorrer” para unificar esse desejo, mobilizando todos da escola para este fim. Ao refletir sobre esta busca, remeto-me aos questionamentos feitos por Arroyo (2008, p. 34):

[...] por quais caminhos percorrer para dar maior centralidade política aos olhares, as representações sobre os coletivos e sua diversidade? Como auscultar a radicalidade que vem dos olhares de si mesmo, das interpretações das histórias e dos projetos de sociedade de ser humano que os educandos e educandas trazem?

A valorização das vivências e do meio onde os estudantes convivem certamente é o primeiro princípio já consolidado na busca por estes caminhos. *Quando a gente valoriza o aluno, ele se sentindo capaz, ele começa a gostar de aprender. Quando a gente começa a mostrar para ele que ele é capaz, que ele tem condições de aprender (Clara, Escola Gente da Terra).* O foco em não só voltar-se ao meio em que vivem, mas proporcionar aprendizagens significativas, partindo do contexto e ampliando saberes fundamentais e universais, é evidente não só nas falas, mas na postura de Clara.

Durante os diálogos, foi muito comum os profissionais exemplificarem porque esta esfera de valorização faz parte do cotidiano. Nara relata que sempre vem fazendo com que a mantenedora perceba que a realidade do meio rural é

diferenciada, e de sua escola, que é a mais distante da sede, ainda mais. Conta que constantemente precisa “situar” os profissionais da Secretaria de Educação sobre especificidades das famílias e de seus estudantes, mas que, na escola, já conseguiu estabelecer conquistas, mesmo com a resistência de alguns colegas, o “olhar ao e com o outro” é um segundo fator, que se estabelece na busca de uma escola **do campo**:

As atividades culturais, as atividades festivas da escola, a gente teve também que começar a repensar, porque assim se tu fizeres uma mostra pedagógica de manhã os pais não vêm. Por exemplo, tu não vai fazer uma mostra pedagógica lá em junho, porque é o período que eles estão entrando em férias, porque eles já não vêm. Então tem que pensar nas atividades geralmente à noite para contemplar eles. Tu enfrentas ainda por parte de alguns professores uma resistência. Porque eu tenho enquanto professor que me desacomodar (Nara, Gente da Terra).

Clara defende que os professores da escola precisam trabalhar para os alunos de acordo com suas realidades. Conta que, em certa ocasião, uma colega reclamou que as crianças não traziam material para trabalharem em sala; curiosa, questionou que material ela tinha pedido e a professora disse que tinha pedido uma caixa de leite e garrafas pet. Surpresa pelo desconhecimento da colega, disse que lá eles tinham a vaca e não tomavam leite de caixa e que, da mesma forma, não pedisse garrafas pet, porque as que eles tinham, usavam para vender o leite, assim ela estaria tirando um sustento deles.

A participação da comunidade na escola, segundo os profissionais, é muito grande e significativa, devido a esta proposta de promover atividades no horário e nos dias propícios ao comparecimento dos pais, que trabalham até tarde nas lavouras. *A noite campeira é um evento já do calendário, eles esperam a noite campeira, até os pais que os filhos já saíram da escola querem vir participar, já é a noite campeira para as famílias poderem vir participar e lota (Nara, Escola Gente da Terra).* O chamamento dos pais, para tratar de problemas em relação a alunos, também é feito só em casos de extrema necessidade, pois sabem que é muito difícil a saída do local de trabalho e a locomoção própria; a grande maioria não tem transporte e mora em localidades extremamente distantes e de difícil acesso.

A escola implementou há pouco tempo o turno integral, o qual foi muito bem aceito pelos alunos, que reclamam quando, por algum motivo, necessitam ir ao meio dia para casa. A vice-diretora conta que este ano estão refazendo o Regimento,

juntamente com a Secretaria de Educação, que tem promovido reuniões com a escola com a finalidade de estudar sobre escola e a educação integral para construir uma nova proposta. *Nós fizemos um grupo, uma quarta por mês a gente está indo estudar e já vai refazendo o PPP (Nara, Escola Gente da Terra).*

No PPP não consta essa riqueza de entendimentos e de ações que a escola já realiza. Desse modo, destacamos a necessidade desses profissionais colocarem todas estas intencionalidades na documentação da escola, que ainda se mostra distante da postura comprometida e respeitosa com o meio. Também, não constam no Regimento Escolar metas e objetivos que contemplem o desejo visível do grupo da escola de vir a ser uma escola do campo.

Estamos construindo uma identidade de escola do campo, eu acho que a gente ainda está a caminho, ainda têm algumas coisas a acrescentar, no nosso grupo principalmente, por que têm professores que ainda pensam que escola do campo é porque está aqui no campo, que está no meio rural já é do campo, não é esse o sentido de escola do campo. Escola do campo é reconhecer principalmente onde a escola está, que características tem aquela comunidade e trabalhar de acordo com isso. Então trazer uma proposta de trabalho para esta realidade aí sim é uma escola do campo. Enquanto eu estiver fazendo uma proposta de trabalho tanto na sala de aula ou nos setores também, porque não é só sala de aula, mas de direção, supervisão, orientação, toda a equipe, funcionários, enquanto a gente enxergar este aluno como se ele não fosse deste meio aqui. Respeitar as especificidades dele, as características dele, da família dele, do meio onde ele vive, quais as características que tem este lugar, enquanto a nossa proposta não estiver voltada para isso ainda estamos numa escola no campo só (Clara, Escola Gente da Terra).

Além da postura comprometida de quase todos, do respeito às características locais e às especificidades dos estudantes, Clara ressalta a importância de trazer esses elementos para uma proposta de escola do campo, que necessita ser construída e seguida por todos os seguimentos da escola, caso contrário, se esta não tiver essas características efetivadas, será só mais uma escola que está no campo.

A “centralidade política aos olhares”, como bem coloca o professor Miguel Arroyo (2008), não surge por acaso, mas do envolvimento, surge do vivenciar com os outros. Angela, educadora dos anos finais, contou que teve seu olhar sobre os seus alunos mudado após participar de um projeto que a escola promoveu, que se chamou “olhares e olhares”, em que todos tiveram a oportunidade de conhecer as localidades e constatar, na vivência prática, quantas dificuldades os alunos

enfrentam para chegarem até a escola. Relatou, com carinho, a situação vivida por uma aluna:

Nós temos uma aluna que deixa o tênis numa guarita, ela caminha dois quilômetros, porque o ônibus não pode entrar, porque é uma propriedade privada, e ela vem limpa, impecável para a aula, deixa a bota na porteira, põe os tênis e vem no ônibus. Então foi um projeto que me amadureceu por dentro, eu fui aluna de escola rural, mas a minha realidade era bem diferente.

O envolvimento com uma proposta de trabalho surge de vários fatores, se inicia com a humanização e a sensibilização, que o sentimento de empatia ao outro nos provoca, logo da mobilização coletiva, que une um grupo em prol de um objetivo em comum e, por fim, do estudo de estratégias e de formas que se fazem necessárias para uma prática consistente e teoricamente construída, pois uma ação sem estudo, sem centralidade teórica e política, tem grande possibilidade de virar apenas um ativismo demagógico.

O gestor pedagógico João relatou que, no início do ano, fizeram uma atividade voltada ao tema carnaval, que no município é muito forte devido ao desfile fora de época que a cidade, há alguns anos, vem realizando e com um público significativo de pessoas que vêm até de fora da cidade prestigiar, mas que na comunidade escolar não surtiu efeito. A escola avaliou que se deve a opção religiosa da grande maioria e pela falta de vivências com essas questões, da mesma forma, já optou por não trabalhar o *halloween*, pois entende que este não condiz com o contexto da escola e com a cultura.

Nara também lembrou do desfile em homenagem à Pátria; disse que sempre defende que ele tem de ser realizado na comunidade e que se opõe quando propõem desfile na cidade. *Eles têm que desfilarem na comunidade deles, um ano nós desfilamos na cidade porque éramos homenageados, mas os pais não foram (Nara, Escola Gente da Terra)*. Contou que nem todos os pais têm carro ou são donos de granjas e que, se a mantenedora deixar de promover eventos na comunidade, irá descaracterizá-los; que a noite campeira e o desfile são como esperar pelo carnaval na cidade. Contou, ainda, que a escola estava participando de um projeto do SEBRAE¹⁷ e a coordenadora falou que teria uma mostra na cidade.

¹⁷ SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, entidade tem como missão fomentar o empreendedorismo no Brasil.

Nara se manifestou no mesmo momento, *Não! Não nesta comunidade!*, por pensar sempre nos seus estudantes e na comunidades deles.

A falta de intencionalidade pedagógica de algumas práticas culturais na escola pode levar a um distanciamento da comunidade, que entende não fazer parte daquele contexto, o qual dialoga com um mundo que não lhe pertence, que não lhe auxilia a compreender as relações mais amplas do seu meio com as coisas do mundo.

O grupo manifestou muitos planos e projetos para a escola, contou que está buscando parcerias com a escola agrícola já que não tem o apoio da EMATER¹⁸, sendo que o intuito é trazer algumas iniciativas voltadas ao campo para a escola. Lamentou o fato do professor de técnicas agrícolas estar com sua carga horária dividida em duas escolas. Já proporciona uma oficina à tarde, chamada “espaço agrícola”, na qual a professora tenta fazer um trabalho voltado a essas práticas, além disso manifestou que necessita de apoio para avaliação de um terreno, no qual pretende fazer a horta; os professores notam que este absorve muita água e, por isso, necessitam da parceria com a Escola Agrícola e de engenheiro agrônomo.

Quando um coletivo expressa suas vivências e consciência em sentimentos e práticas é mais do que expressá-la em discursos. A consciência e a teoria viram sentimento, resistência e transgressão também na prática cotidiana (ARROYO, 2013, p. 201).

Ações, como as relatadas por João, fazem com que se estabeleçam “links” significativos do contexto escolar com os lugares sociais e comunitários, os quais a escola necessita influenciar positivamente. Ou seja, uma escola passa a cumprir seu papel social, se consegue dialogar efetivamente com estas questões: de que forma a escola pode auxiliar para que a comunidade progrida em todos os aspectos?, e como a comunidade pode influenciar para que a escola descubra os meios e as formas pelas quais deve caminhar na busca desta inter-relação? As vivências comunitárias, as teorias, os conhecimentos escolares construídos historicamente devem virar um todo organizado, construído compartilhadamente em busca de uma escola de qualidade para o campo.

João conta que, quando tem oportunidade, chama atenção dos alunos para o fato da importância de se qualificar para trabalhar no campo; que na escola sempre

¹⁸ EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

estão incentivando a ampliação de expectativas e a necessidade do estudo para se ter boas oportunidades no campo:

O campo está cada vez mais tecnológico, eu sempre dou o exemplo para os alunos, daqui da frente, tem um engenho aqui na frente que tem duas partes, uma parte antiga e uma parte moderna, naquela parte moderna não vão colocar uma pessoa sem qualificação para mexer nos maquinários novos que são caríssimos, os proprietários vão querer pessoas qualificadas, pois investiram naquilo ali, não vão querer colocar uma pessoa que não sabe nem ler o diz ali (João, Escola Gente da Terra).

No projeto NESPRO, que teve início nesta escola e logo se ampliou para os demais polos, João conta que eles trouxeram várias vivências de empreendedorismo, até de outros países, e os estudantes adoraram. Comenta que a escola *abraçou com tudo* por entender que é um projeto que vem a contribuir, de muitas formas, para esta ampliação de horizontes que o grupo já vem incentivando. Angela lembra que [...] *este ano vários alunos me procuraram para que eu os inscrevesse, para fazerem a prova o IFF (Instituto Federal Farroupilha) no curso de agropecuária.*

Além disso, Angela relatou que promove, em suas aulas, muitos diálogos, com a finalidade de proporcionar, além da ampliação de perspectivas, o desenvolvimento da consciência política e que já nota esta habilidade social sendo melhor exercida pelos posicionamentos e questionamentos dos seus educandos:

[...] o pensamento crítico deles já é política, a autonomia, a cidadania deles já é um ato político, eles se posicionarem quando acham que as coisas estão erradas já é um ato político. E essa turma dos anos finais é uma turma bem política, porque eles opinam, eles falam o que não estão gostando, mas não é só falarem o que não estão gostando, vocês têm que darem sugestões também (Angela, Escola Gente da Terra).

O geógrafo e sociólogo Milton Santos (2017), em sua obra “A natureza do espaço”, atenta para o fato de que o campo está cada vez mais modernizado e a serviço de atividade produtiva capitalista, fato que acaba estabelecendo também reorganizações de territórios e das formas de relações interpessoais, criando um mundo rural voltado a assegurar maior produtividade e rentabilidade. Afirma: “É deste modo que criam-se nexos estranhos a sociedade local e, mesmo, nacional e passam a ter um papel determinante, apresentando-se tanto como causa, quanto

como consequência da inovação técnica e da inovação organizacional” (Ibidem, p. 304).

A intencionalidade da escola e dos profissionais vai além do simples qualificar a mão de obra para o campo, busca uma instrumentalização política, permeada pelo senso crítico, de que o estar no campo pode ser um meio digno de sustentabilidade e de opção de vida, desde que se estabeleça a consciência crítica de questões sociais, de cidadania e de entendimento das relações políticas que se constituem em nossa sociedade, principalmente, no contexto do agronegócio.

Os educadores comentaram também sobre o projeto de lei, proposto por um vereador do município, que tentou instituir a “Escola sem partido”, que foi retirado pelo mesmo para reformulação, sem apoio favorável da maioria dos vereadores. Este projeto limitava o direito de expressão dos educadores, que devem se dedicar exclusivamente aos planos de estudos e ao conteúdo sem reflexão crítica e contextualizada; sem manifestar comentários de conteúdo político, muito menos emitindo posicionamento pessoal. *A escola sem partido é apenas um disfarce, para que se trabalhe apenas a reprodução do conteúdo e para que o aluno cresça sem senso crítico (João, Escola Gente da Terra)*, ou seja, continue dominado pelos poderosos e suas artimanhas de mão de obra barata.

A educação é exercer a política, por isso que essa escola sem partido não tem nada a ver, tu não vai doutrinar para ser de tal partido político, mas tu tem que trabalhar esses temas, fazer eles pensarem, que ficar aqui no campo sem subsídios para viver do campo, também não dá (Angela, Escola da Terra).

A escola também enfrenta problemas como a itinerância dos estudantes que é muito alta; contam os educadores que chegam a circular entre localidades rurais cerca de quatro a cinco vezes por ano. Nos últimos dois anos, notaram que este fenômeno se ampliou mais ainda, a grande maioria é composta por filhos de trabalhadores rurais empregados de granjas.

[...] uma das características mais marcantes dos trabalhadores rurais brasileiros modernos, sejam eles proprietários ou não, é a profunda mobilidade espacial. Esta se verifica não apenas pela migração de camponeses em busca de terras livres ou baratas nas regiões menos ocupadas e desenvolvidas, mas também pela migração temporária realizada por proletários e semiproletários rurais em busca de trabalho, dado que a crescente especialização regional da produção dificulta a obtenção de trabalho numa mesma região durante mais do que os poucos meses de colheita (ALENTEJANO, in: CALDART, 2012, p. 481).

Ainda não existe uma política que atenda às famílias itinerantes em âmbito local, embora este seja um aspecto muito apontado pelos gestores, não há formas de viabilizar uma continuidade dos processos educativos destes estudantes, que acabam manifestando dificuldades de aprendizagem e defasagens idade/ano pelo número crescente de repetências que acumulam em sua vida escolar. Também, seria importante que as políticas trabalhistas garantissem contratos mais amplos com os trabalhadores rurais, para que os seus filhos estudantes pudessem, pelo menos, concluir semestres letivos em cada instituição rural.

Outra dificuldade manifesta por Nara é com relação à ruptura que teve na troca de gestão municipal. Conta que está preocupada com as perdas de conquistas construídas ao longo das últimas gestões do executivo municipal e que agora aparecem os mesmos problemas na escola como, por exemplo, professores divididos, faltas excessivas de profissionais que acarretam em defasagens na aprendizagem e o perfil de alguns profissionais que não estão preparados para trabalharem no contexto rural. *Eu vejo muita coisa se perdendo nas escolas do meio rural e ainda que está lutando por alguma coisa somos nós (Nara, Escola Gente da Terra)*. João também desabafa:

Eu estou achando que está tudo acontecendo num movimento inverso, parece que querem urbanizar as escolas rurais, eu acho que os outros polos são muito próximos da cidade e aí eles estão ficando urbanos praticamente. Tudo que é atividade eles querem na cidade, então tu está perdendo a identidade de escola do campo (João, Escola Gente da Terra).

Os educadores têm um papel fundamental na luta contra os processos de urbanização da escola do campo, “[...] são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola” (CALDART, 2012, p. 264). Nara reafirma o fato de sempre reivindicar as demandas para a escola e lamenta que nem todos os gestores tenham o conhecimento das reais necessidades das famílias de meio rural. Menciona o fato de que solicitou transporte escolar para os pais irem buscar na escola as avaliações, justificando que a maioria não tem carro próprio, não é dona de granjas e nem de lavouras. Mesmo sendo o último dia de aula, conta que considera importante o pai sentar com o professor e saber como está seu filho. *Na minha escola é importante sim e eu quero ônibus sim (Nara, Escola Gente da Terra)*. Nessa lógica, encontra-se em Caldart (2012, p. 265) que a educação do campo:

[...] projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Nara conta que foi mandado para a escola um e-mail sobre a adoção de uma árvore na cidade e que se questiona sobre a falta de olhar da mantenedora: como enfeitar uma árvore na praça da cidade, se a minha comunidade escolar é aqui? Outro problema é a comunicação, porque a escola não tem telefone, nem internet: *[...] faz um ano que estão prometendo que vão arrumar, eu já cansei de falar; nós não temos um telefone, uma criança se machuca não tem o que fazer, dificilmente vem um professor de carro.*

João lembrou que, certa vez, pegou carona com um caminhão que ia passando na faixa, para ir à cidade levar um aluno de braço quebrado ao pronto socorro. Clara, muito consciente da atual situação, postulou a seguir:

Nós temos nesta gestão, diferente de outras gestões, um professor municipal a frente da secretaria de educação, que além de professor de escola rural, foi diretor de escola rural, então tem que ter uma visão diferenciada. Muitas coisas caem no financeiro, na questão das dívidas, mas eu penso que quando a gente coloca como prioridade as coisas elas acontecem (Clara, Escola Gente da Terra).

A escola Gente da Terra vem promovendo, através de reflexões e de ações, importantes elos com princípios fundamentais de resgate cultural, de luta, para que se estabeleçam marcos de valorização dos educandos e de suas famílias, de mobilização dos educadores a enganarem-se nas propostas, de certeza no rumo que querem para sua escola e no perfil de estudantes conscientes e críticos que buscam formar.

A necessidade de aprender a ser é mais radical do que a necessidade de aprender técnicas, habilidades de sobreviver. Esta distinção é fundamental para todo processo educativo, inclusive o escolar. As artes de sobreviver, de dominar conhecimentos e técnicas, de aprender a leis que regulam a natureza, o meio ambiente, o entorno social, conhecer a cidade, os processos de produção, as relações sociais, relacionar-se com o mundo e com a sociedade são parte do conhecer humano [...] (ARROYO, 2013, p. 55).

Cientes de que ruralidade têm a sua frente, do que a escola necessita para atingir significativamente a aprendizagem e do que necessitam para isso, as escolas

municipais do/no campo do município de Uruguaiana terão mais condições de atuarem na busca de melhorarias que possam estabelecer qualidade na educação ofertada. Sem dúvidas, vivemos em uma realidade de agronegócio, bem diferente de se ter um pequeno agricultor ou um colono morando ao lado da escola, por isso as escolas necessitam aprender a lidar com essa condição, estabelecendo estratégias de aproximação com suas comunidades.

A gestão democrática permeia todas estas ações, tanto em nível de políticas de estado, como de políticas de governo e ações de gestão escolar, por meio do empoderamento de participação e de começar a fazer a voz dessas comunidades ser ouvida, com uma postura de não só receber políticas e determinações prontas, ou esperar que as benfeitorias caiam do céu, mas de exigir o direito de participar dessas construções e de fazer valer o que já foi estabelecido como direito.

Os movimentos sociais obrigam a recontar essa história civilizatória e humanizante ao se reconhecerem sujeitos nessa história concreta da produção, afirmação desses princípios/valores que surgem para legitimar a política a eles destinadas (ARROYO, 2012, p. 333).

Surge daí a importância do resgate às mobilizações sociais, hoje com sujeitos situados em novos contextos rurais, com organizações sociais distintas e, também, com concepções de vida e de trabalho em construções diferenciadas. Têm, ainda, muitas necessidades em comum, que podem se fortalecer na ação organizada, na coletividade e no exercício de formação humana, social e política.

4.3 UMA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO PARA NOVOS CONTEXTOS RURAIS: ALGUMAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Quando, num lugar, a essência se transforma em existência, o todo em partes e, assim, a totalidade se dá de forma específica, neste lugar a história real chega também como símbolos. Deste modo, há objetos que já nascem como ideologia e como realidade ao mesmo tempo. É assim que eles se dão como indivíduos e que eles participam da realidade social. Nestas condições, a totalidade social é formada por mistos de “realidade” e “Ideologia”. É assim que a história se faz (SANTOS, 2017, p. 127).

Quando pensamos em ruralidades, o conceito de “lugar” tem em si um significado social, pois se caracteriza pela existência de sujeitos que fazem a história daquele local, deixam de ser somente indivíduos e passam a ser um grupo com interesses, fazeres e crenças afins. Por isso, o “lugar” ganha muitas significações

sociais e transmite o sentimento de pertença, do estar sendo, do fazer parte, ainda mais quando comparado ao conceito de “espaço”, que se remete mais a territórios, sem incorporar essas significações que se referem ao ser que o transforma e se transforma ao mesmo tempo.

As diversas ruralidades, existentes no mesmo território do município de Uruguiana, exemplificam bem o que Santos (2017) afirma, quando define que a totalidade ocorre de formas específicas, são partes de um todo que se denomina como rural, campo, porém são únicas em suas constituições identitárias com mistos reais e identitários que os determinam como lugar e como sujeitos históricos.

Esses sujeitos são, ao mesmo tempo, frutos das suas condições ambientais, que muitas vezes determinam suas ações, condições de existência, moradias e trabalho, mas também são frutos das interações socioculturais que os permitem interagir como comunidade. Esse fortalecimento comunitário, muitas vezes, é o maior instrumento de resistência e de resiliência que estes povos têm para continuarem habitando certos locais, de condições de vida desfavorecidas economicamente.

O valor de cada indivíduo não depende de sua existência separada, mas de sua qualificação geográfica, isto é, da significação conjunta que todos e cada um obtêm pelo fato de participar de um lugar. Fora dos lugares, produtos, inovações, populações e dinheiro, por mais concreto que pareçam são abstrações (SANTOS, 2017, p. 132).

Não há como dar significado a um lugar, se não interpretarmos quem faz parte dele, como essas pessoas vivem, trabalham, se inter-relacionam, pelo que e quando o fazem. Dessa forma, alcançamos nossa condição de ser humano, que é social por natureza e por necessidade de sobrevivência. Tanto os objetos sociais, quanto as ideologias são condições de existência que inventamos, como seres sociais, estes facilitam nossa vida e viabilizam nossa comunicação, porém deixam de terem sentido e viram puras abstrações, quando distantes dos contextos onde os sujeitos lhes dão um sentido, uma aplicabilidade.

Para Arroyo (2012), os tempos e espaços desses sujeitos são importantes canais para que se afirmem como seres sociais, pois é dessa forma que socializam experiências sociais e políticas de resistência e vão construindo novos lugares com uma nova identidade, cultura e saberes. É no encontro, no movimento, na ação coletiva que estes possuem também o reconhecimento da sociedade.

Nas escolas do/no campo, percebemos, cada vez mais, a desvalorização constante dos saberes das comunidades, e, a passos rápidos, observamos a incorporação de conhecimentos socialmente construídos por uma sociedade capitalista, que se objetiva a outros fins que não o desenvolvimento das famílias que vivem no meio rural. O resgate da cultura do contexto local é referendado por Freire (2014, p. 119):

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não se pode ser entendido fora de seu corte de classe [...]. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

Ter os conhecimentos locais como ponto de partida não quer dizer que se negue o conhecimento universal. O autor reforça os equívocos interpretativos que se criaram acerca de suas afirmações, diz que jamais negaria a importância dos conhecimentos sócio-históricos na formação dos sujeitos. Sua crítica está na forma como esses conhecimentos chegam às camadas populares, sem fundamentos mais aprofundados, sem criticidade e sem análise da verdadeira aplicabilidade no contexto de vida e de trabalho. Sua crítica está, também, na forma como são abordados, muito mais voltados aos métodos e às formas do como ensinar do que na verdadeira essência do educar, que é no como o educando aprende.

A falta de perspectivas dos jovens, as más condições de trabalho e a esperança de ter uma vida melhor também são motivos pelos quais muitas famílias mudam-se do campo para a cidade. Sobre esse fato, a gestora Fátima contou da sua experiência em outra realidade de escola rural, há alguns anos, onde a comunidade não tinha trabalho para os jovens, e estes se obrigavam, mesmo com pouco estudo e pouca qualificação, a ir buscar trabalhos informais na cidade.

Reflexões como esta, conduzem ao fortalecimento das relações de trabalho na escola do campo, “o trabalho como princípio educativo é uma das contribuições mais radicais do movimento operário dos trabalhadores para a história das teorias pedagógicas” (ARROYO, 2012, p. 87).

Abordar o trabalho como ferramenta de luta contra todas as formas alienantes, exploradoras e até escravizadoras de relações trabalhistas, entendendo-o como superação de todas as formas de desumanização. Valorizar processos

pedagógicos, vivências e aprendizagens, que surgem a partir da terra, do contato com suas famílias, dos saberes que permitiram a muitos resistir, permanecer e lutar por melhores condições, por terem onde viver, plantar, gerar seu sustento dignamente, são possibilidades de fazer a diferença na superação deste cenário. Sobre esta estreita relação trabalho/educação/humanização, vivenciada com mais fervor na escola do/no campo, o autor reforça:

Ao lutarem por terra, trabalho, como processos de produção de vida, de existência, da condição humana, da história, da sociedade, como criação e recriação do ser humano retomam a positividade formadora, pedagógica do trabalho. Não apenas denunciam e resistem a tantas negatividades, desumanizações históricas do trabalho alienante, de sua negação, da exploração sob as relações capitalistas de produção. [...] retomam a centralidade do trabalho como único meio de produzirem-se como humanos, plenamente desenvolvidos (ARROYO, 2012, p. 89).

Por isso, cabe a cada escola ouvir seus atores, entender que processos de trabalho e de vida os levaram até ali, refletir também de que forma o currículo precisa ser pensado para contemplar essa complexidade, de que forma a gestão se democratizará para lidar com todos esses indícios de exclusão, que desfavorecem o empoderamento cidadão de muitos que têm o dizer e sabem como fazer, mas que, inúmeras vezes, não são chamados a contribuir na tomada de decisões. Talvez o diálogo transformador sobre essas relações que permeiam o trabalho seja uma forma eficaz de se estabelecer um novo perfil a esses lugares de ruralidades. Afinal, o trabalho tem o poder de proporcionar “[...] a origem do entendimento e do conhecimento sobre a realidade humana, social, política, cultural, intelectual” (Ibidem, p. 90).

Portanto, uma das especificidades desse público é a sua relação com aspectos da vida social que constituem temas que interessem à área de ciências sociais e humanidades. A própria vivência destes alunos, que exercem atividades ligadas a terra, não apenas como meio de produção, mas como meio de vida, faz com que eles detenham conhecimentos, advindos de suas experiências anteriores, que se relacionam a muitos dos conteúdos tratados na sala de aula (ROCHA, 2011, p. 101).

A valorização do meio social e físico, no qual vivem os sujeitos do campo, fomentará relações significativas entre a escola e a seleção de conteúdos sócio-historicamente construídos pela humanidade, através de uma postura questionadora da realidade, entendendo por que e para quê aprendê-los, utilizando-se de saberes

peculiares que permitirão o desenvolvimento de capacidades e de habilidades voltadas a uma melhor compreensão dos fenômenos estudados.

Promover o desenvolvimento no campo significa colocá-lo na condição de produtor de sentidos e de identidades, dando aos sujeitos condições de agir e de interagir no seu meio com qualidade e determinação, sabendo aonde se quer chegar e por que caminhos se deseja ir. Necessidades culturais, direitos sociais e a formação integral dos indivíduos são características que estão entranhadas na luta por melhores condições de vida, aprendizagem e vivências significativas no campo.

As políticas públicas, ao longo da história, estabeleceram marcos significativos na melhoria do acesso, da permanência e da maior qualidade na escola do campo. No entanto, ainda é preciso tornar o seu currículo peculiar, auxiliando a comunidade na melhoria das condições de vida e trabalho.

No que tange à cultura, é inegável a valorização dos costumes, dos saberes, das experiências de vida e de trabalho, bem como dos conhecimentos acumulados historicamente, que são patrimônios culturais do nosso país, firmando uma identidade de valor pelo que foi e pelo que é o sujeito que vive e trabalha na zona rural, derrubando estigmas de preconceitos do morador do campo, como ser sem “cultura” ou ignorante.

Os “saberes de experiência feitos” (FREIRE, 1997) são os conhecimentos trazidos pelos sujeitos, que resultam de experiências socioculturais próprias, as quais necessitam ser consideradas no contexto educativo como ponto de partida, nunca estanques em si mesmas, para consolidar aprendizagens significativas em relação ao meio.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social que fazem parte (FREIRE, 2014, p. 118).

Como educadores, necessitamos repensar estratégias coletivas que auxiliem a reafirmar a educação do campo, como espaço histórico e peculiar, reforçando as identidades e estimulando a autonomia crítica dos estudantes e de seus familiares. Também, a escola do campo precisa ser o espaço de consolidação de aprendizagens e de habilidades que servirão como ferramentas para o desempenho desses sujeitos em qualquer atividade que queiram exercer. Para isso, a formação

não deve nunca ser vista como preparatória a nenhuma atividade laboral específica, mas como capaz de instrumentalizar a inserção social de qualidade e, ainda, de possibilitar que os estudantes se percebam como seres atuantes e construtores de significados para o seu meio.

Assim, a escola auxiliará também para que os sujeitos do campo tenham melhores condições de resistir ao processo de desterritorialização e ao aumento do agronegócio, os quais são muito comuns em nosso modelo atual de economia.

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo, tal desvelamento, mesmo que dela decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. [...] a conscientização não pode parar na etapa de desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática de transformação da realidade (FREIRE, 2014, p. 142).

A escola do campo necessita ser este espaço aberto e mutável de significações, de diálogos e de mobilizações pela educação, onde seus atores sabem das suas lutas e das suas necessidades e, assim, podem coletivamente traçar a metas e definir as características emancipatórias dessa população.

Muito já atingimos em termos de políticas públicas, uma vez que o campo passou a fazer parte da esfera educacional brasileira, sendo considerado espaço importante de aprendizagem, também já avançamos na esfera legislativa, pois estão previstas normatizações em documentos legais, diretrizes e metas, em que não são previstas somente adaptações, mas adequações importantes que reforçam essa valorização.

Ainda sobre as possibilidades de qualificar estes espaços, Diva (Escola Solo de União) ressalta que deveriam ter mais encontros explorando os enfoques de gestão, discutidos por mim, e de currículo, discutidos por outra colega que realiza Mestrado em Educação do Campo na Unipampa de Jaguarão. Sugestão que foi muito bem recebida pelo Gestor da Educação Municipal.

A Coordenadora de educação do campo colocou ao grupo de integrantes do último círculo que vem planejando para dois mil e dezoito promover uma agenda com jornadas pedagógicas trimestrais e que já estava pensando em convidar a orientadora da colega mestranda para iniciar os trabalhos com todas as comunidades rurais no mês de março. E pretende, posteriormente, dar continuidade

à proposta de formação, aproveitando nossos conhecimentos em Educação do campo. Justifica que a secretaria também sente a necessidade de auxiliar na construção da identidade das escolas como escolas do campo.

Vilma (Vice-Gestora da escola Nosso Chão) postula que, em sua caminhada de trinta e três anos como educadora de escola, não conseguiu evidenciar, em nenhum dos contextos em que teve contato nas redes municipal e estadual, uma escola realmente do campo. Afirmou que, na antiga escola que trabalhava, esta sempre foi uma meta a ser perseguida, mas nunca efetivada com práticas e um currículo voltado a tal intento, ou seja, que as coisas nunca saíram do papel.

Vilma também ressalta que, na implementação da educação infantil, não teve a solicitação atendida, que eram reuniões específicas para a educação infantil, para que os polos fossem tomando conhecimento dessa nova modalidade de educação, a fim de proporcionar qualidade ao trabalho que se iniciava, no entanto afirmou: *fomos inseridos em reuniões para escola urbanas*” (Vilma, Escola Nosso Chão). A gestora roga que a proposta “saia do papel”, quer vê-las vivenciadas por todos da escola, afirma que os Polos têm que sentar juntos, os professores dos polos necessitam reunirem-se, para iniciarem uma construção.

Vilma ainda elogiou a inovação do projeto da UFRGS, que mesmo não sendo professores, os estudantes de veterinária e Zootecnia propuseram uma proposta dinâmica, onde o estudante era o responsável por sua pesquisa de demandas e pelo planejamento do seu projeto de empreendedor. *Eu sempre digo assim, mas a audácia destes “caras”, que não são nem professores, são zootecnistas, de proporem uma proposta nova*” (Vilma, Escola Nosso Chão).

Nara conta que tudo vai sendo aprimorado, que, quando a UFRGS iniciou o projeto piloto em sua escola há três anos, esta era uma proposta urbana para o meio rural e que, com as intervenções da escola, eles foram se adequando cada vez mais às vivências e aos contextos da escola. *A escola não deixou passar, fazia hora que nós cobrávamos deles um projeto diferenciado, esse ano quando ele chegou, ele disse, eu acho que este ano vou atingir vocês* (Nara, Escola Gente da Terra).

Vilma concorda que a proposta desenvolvida este ano foi fruto de uma construção, conta que, em sua escola, certa ocasião, os jovens trouxeram uma aula sobre horta no *data show*, que mostravam fotos e exemplificavam ações a partir da gravuras, diz que, quando terminaram, abriu as cortinas, apontou para a horta maravilhosa que a escola tinha cultivada e perguntou qual o objetivo da aula com

slides, se tinham uma horta ao lado deles para darem a aula, que com estas falas eles também foram mudando suas práticas.

Nesses relatos estão contidos muitos aspectos positivos, a parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul proporcionou uma vivência enriquecedora para todos, no entanto ela não nasceu perfeita, foi fruto de uma construção com erros e acertos, sempre permeada pela consciência crítica das instituições que, pela caminhada de educação do campo, já conseguem estabelecer parâmetros de qualidade de projetos e práticas e, assim, foram auxiliando os estudantes de zootecnia a qualificarem suas ações.

A partir dos episódios já relatados, notamos que os estudantes da UFRGS foram qualificando suas práticas e, em um período de três anos, passaram de um total desconhecimento dos contextos a intervenções contextualizadas e significativas. Então, volto-me a falas recorrentes dos gestores, durante os círculos dialógicos que realizamos: “alguns professores não têm o perfil para trabalharem em escola do campo”, “muitos professores não se envolvem na proposta da escola porque não têm perfil para trabalharem aqui”. Clara, durante o último círculo, falou de sua concepção a respeito:

Eu particularmente não gosto quando dizem assim, tem que ter um perfil, acho que o perfil a gente pode construir. [...] Nós temos um grupo nas escolas, e essa proposta deveria vir no sentido de construir este perfil com as pessoas que estão lá. Eu enxergo assim, não sei se vou saber explicar... parece que tem um Deus lá em cima que diz tu tem perfil, tu não tem, nem que tu queira, tu não vai [...].

Cecília, da Escola Lugar de Encontro, complementa a colocação de Clara, dizendo que as pessoas têm que se identificar com sua escola, e isso não vai do perfil, mas do engajamento e do comprometimento com a proposta construída. Diva (Escola Solo de União) ainda complementa que depende também do amor que os profissionais têm que ter pelo que fazem:

Tudo vai do amor que tu dedica, a escola tem que ser agradável, o ambiente agradável, tem que ser gostoso estar na escola, a biblioteca tem que ser, ser o pátio da escola tem que ser e isso aí vai do amor de cada um, se não tem amor pelo que faz ali, pelo seu trabalho, as sementes não crescem (Diva, Escola Solo de União).

A construção coletiva de um perfil irá, aos poucos, desconstruir o entendimento que alguns profissionais têm, quando enxergam a escola do/no campo como uma escola urbana no rural. Essas práticas favorecem sim a perda da

identidade, e esta falta de identidade leva a uma identificação massificada com a sociedade do capital.

Os estudos de formação e o planejamento das práticas do educador devem permear a necessidade de [re]construir a identidade desse educador que vem se perdendo.

Os objetivos e metas das propostas pedagógicas devem considerar “o ser do campo” e as diferentes formas de “estar no campo”, tanto para as comunidades, quanto para os profissionais da educação, não negando esta condição de, naqueles momentos, também pertencer ao campo e fazendo de conta que está em uma escola urbana, que apenas está no campo. “Nos redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos” (ARROYO, 2013, p. 53).

5 PROPOSTA DE GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE URUGUAIANA – RS

Em sua participação, no último círculo dialógico, o Secretário Municipal de Educação começou falando da importância da pesquisa de mestrado, como apoio à melhoria do trabalho que vem sendo realizado na educação do campo em Uruguiana. Entende que, com a cooperação desses estudos, podem avançar na qualificação de ações pautadas no reconhecimento das diferentes realidades existentes do município. Exemplificou a importância das parcerias com Universidades, contando do encontro final da NESPRO ocorrido no dia anterior, projeto firmado em parceria com a UFRGS, o qual avaliou como muito significativo. Aproveitou a oportunidade para elogiar a participação das escolas que apresentaram projetos muito significativos voltados ao empreendedorismo dos jovens no meio rural.

O Secretário Municipal de Educação continuou sua fala afirmando que, para os próximos anos, fica o desafio de *construirmos uma proposta diferente para o meio rural, mesmo considerando que dentro do meio rural nós temos realidades diferentes, achamos os pontos que nos unem e melhorarmos cada vez mais (Secretário Municipal de Educação).*

Ao analisar os custos do meio rural, salientou que, em reunião com o Secretário da Fazenda do município, explicou que os investimentos no aluno do meio rural são mais que o dobro de um aluno urbano; que isso se deve ao transporte escolar, ao pagamento de difícil acesso aos professores, que recebem mais para trabalhar no meio rural, e ao número de alunos nas escolas, que é mais reduzido, o que ocasiona o maior custo/aluno. Salienta que, para os administradores, são números, custos, mas, para quem conhece a realidade, são investimentos: *se quisermos ter um novo olhar para educação do campo temos que investir (Secretário Municipal de Educação).*

O Plano Municipal de Educação, Lei n. 4.620, de 4 de abril de 2016, na meta dezenove, que trata da gestão democrática, visa assegurar [...] *efetivação da gestão democrática da educação pública municipal em todos os níveis de ensino (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA, 2016, p.68).* Para atingir esse fim, propõe a elaboração, por meio da eleição de representantes de todos os segmentos da sociedade civil, de forma paritária, da Lei de Gestão Democrática nas Escolas

Públicas Municipais; esta lei destina-se ao acompanhamento da execução do Plano Municipal de Educação.

Este Plano tem por objetivo o incentivo da gestão democrática nas escolas públicas municipais, ficando a cargo do Sistema Municipal de Ensino o fomento da participação efetiva da comunidade escolar, visa também garantir a autonomia das escolas, nas dimensões pedagógica, financeira e administrativa. Outro fator significativo é a garantia de autonomia para a efetivação de projetos pedagógicos com identidade própria, fato que contempla a necessidade de promover uma renovação no PPP da educação do campo.

A participação da comunidade escolar é prevista em muitas de suas metas, o que denota que o intuito é uma efetiva democratização da educação municipal:

Garantir a participação efetiva da comunidade escolar na definição dos sistemas e critérios de avaliação interna e externa, das instituições e dos servidores, de acordo com a realidade de cada escola, considerando o desempenho, a dedicação dos servidores e, não os resultados obtidos pelos alunos (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA, 2016, p. 69).

Para a formação continuada de gestores, de professores e de servidores, está prevista a ampliação e a promoção dessas políticas, tendo como objetivo qualificar a atuação desses profissionais.

Quanto à gestão da educação, ressalta a importância de se respeitar as características e as necessidades de cada comunidade escolar, incentivando a construção participativa das leis orçamentárias que regulam a aplicação dos recursos destinados à educação e a parceria com o Conselho Municipal de Educação. No incentivo às mobilizações e às organizações sociais, o PME propõe como estratégia criar, manter e fortalecer os Conselhos, Grêmio Estudantil e Círculo de Pais e Mestres (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA, 2016, p. 69), pois entende que estes são instrumentos de participação democrática da comunidade escolar, e assegura, ainda, a disponibilização de espaços adequados e de condições de funcionamento desses órgãos nas escolas.

O fortalecimento e o incentivo aos conselhos escolares são previstos com o intuito de efetivar a participação na construção e na avaliação do projeto político-pedagógico e da gestão escolar nas esferas pedagógica, administrativa e financeira, acompanhando também o desempenho escolar dos educandos e garantindo

espaços de participação da comunidade escolar, em que todos possam participar do planejamento e do acompanhamento do currículo escolar.

O Conselho Municipal de Educação garante sua atuação na participação, na normatização, na deliberação, na proposição, na mobilização e na fiscalização da gestão escolar e educacional no âmbito do Sistema Municipal de Educação.

Este ano houve uma mudança na forma como ocorre a eleição de diretores, em que se tinha a eleição dos diretores prevista em lei própria, porém o último prefeito, antes de terminar sua gestão, no ano de dois mil e dezesseis, entrou na justiça com um pedido de término da eleição de diretores, pois, segundo ele, era inconstitucional, pelo fato dos gestores receberem (FG) função gratificada, para exercerem tais cargos. A justiça entendeu que realmente se tratava de uma inconstitucionalidade e mandou que os diretores das escolas municipais fossem indicados pelo executivo, terminando assim com a possibilidade de indicação de gestores pelo processo democrático de eleição pelo voto da comunidade escolar. Mesmo com o processo de eleição concluído para o exercício (2017-2020) e os diretores já eleitos pelo processo democrático.

Como forma de se manter a democracia e de se respeitar o desejo das comunidades, o atual Prefeito Ronnie Mello, que também iniciou sua gestão em 2017, indicou estes mesmos educadores eleitos para a gestão das escolas, o diferencial é que estes ficarão quatro anos na gestão e não mais três anos, como era previsto na eleição de diretores, agora extinta.

Cecília conta que está participando, juntamente com outros educadores, de reuniões na APEMU, para elaborarem a lei de gestão democrática, prevista no PME. Essas reuniões objetivam encontrar uma forma de regulamentação, para que este dispositivo de gestão democrática possa garantir, de alguma forma, o retorno da eleição, porém ressaltou que esta é só um dos aspectos da gestão democrática que se amplia para a garantia de participação e a decisão dos rumos da educação.

Enquanto liamos, eu pensava, muito além de garantir o processo de eleição de diretores a lei de gestão democrática vem no intuito de garantir a democracia, para que a escola não perca a oportunidade de participar da transformação da escola, porque no momento que acontece como na eleição de diretores ser cargo comissionado, tu pode perder a democratização de muita coisa (Cecília, Escola Lugar de Encontro).

A gestão democrática da educação se estabelece sobre muitas facetas da organização educacional e escolar, por isso vai muito além de exercer o direito de escolha de um gestor escolar, esta consolida direitos de participação, decisão e

ação na efetivação de todas as demais políticas educacionais que estruturam uma instituição escolar de qualidade. Difundir, nas comunidades escolares, a essência da gestão democrática, é contribuir para abrir horizontes, perspectivas e relações sociais mais justas e próximas das reais demandas locais; é contribuir para a formação de cidadãos.

5.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

As primeiras referências sobre administração escolar datam da década de 1930, com um enfoque de organização do trabalho e tendo seus princípios muito ligados à administração empresarial, por isso o termo administração escolar correspondia ao ato de comando e de controle da escola. Nesse contexto, o administrador tinha uma visão objetiva da escola, as decisões eram centralizadas e realizadas de maneira distanciada dos processos. A administração escolar “[...] caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho de escola, racionalizar recursos [...], coordenar e controlar o trabalho das pessoas” (LIBÂNEO, 2015, p. 85).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, que trata dos princípios para o ensino, no inciso VI, garante a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988). Esta também é garantida na LDB de 1996, quando, no artigo 3º, reafirma que o ensino será ministrado conforme o princípio da gestão democrática. Vieira (2007, p. 60) corrobora:

De acordo com a Constituição e a LDB, a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

No que se refere à gestão democrática para a Educação do Campo, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, Resolução n. 01 CNE, de 03 de abril de 2002, no 10º artigo, consideram também o artigo 14 da LDBN/96, quando este postula a garantia da gestão democrática, “[...] constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 1996).

Complementando este princípio de gestão democrática, o artigo 11 destas diretrizes consolida a “[...] autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade [...]” (BRASIL, 2002).

Com base nessa visão participativa de gestão, estimula ainda uma abordagem solidária e coletiva para o enfrentamento dos problemas do campo, onde a autogestão é proposta como forma de desenvolver o processo de “[...] elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino” (BRASIL, 2002).

O viés de democratização e de participação da comunidade do campo nas decisões ganha ainda mais legitimidade nesta Resolução, que além de ser um marco legal específico, é uma conquista histórica dos movimentos sociais na esfera das políticas educacionais, respeitando a diversidade e as especificidades dos povos do campo e, por consequência, a legitimidade de um processo de gestão democrática que garanta todas essas demandas.

Muito além de habitar o espaço do campo, esses povos possuem muitas características que lhe conferem identidade, as quais, muitas vezes, acabam transformando ou recriando formas de viver e de trabalhar nesses territórios. Diante disso, somente através da implementação de um processo de gestão legitimamente democrático e participativo é que serão atingidas transformações necessárias a esses contextos de ruralidades.

O direito à gestão democrática, conquistado progressivamente através das legislações, as transformações sociais e tecnológicas e os vastos conhecimentos adquiridos exigiram que ocorressem mudanças na escola. Essas mudanças são necessárias, tanto no âmbito pedagógico, onde os processos de aprendizagem descentralizam-se da figura do professor e voltam-se aos sujeitos epistêmicos, quanto no âmbito da gestão, em que administração da educação evoluiu para formas mais democráticas e participativas, incorporadas ao conceito de gestão. Lück (2013, p. 18) sinaliza para essa mudança paradigmática:

[...] a mudança paradigmática pressupõe ter por base a superação de um paradigma e não a sua negação ou rejeição mediante confrontos e oposições a ele. [...] bons processos de gestão educacional se assentam sobre e dependem de bons cuidados da administração bem resolvidos, porém praticados a partir de pressupostos mais amplos e orientações mais dinâmicas, com objetivos mais significativos, do ponto de vista formativo, e devidamente contextualizados.

A gestão educacional compreende todos os processos desenvolvidos num âmbito macro dos sistemas de ensino e a gestão no contexto local das instituições de ensino, a chamada gestão escolar. A gestão educacional diz respeito a um amplo conjunto de “[...] iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo [...]”. A gestão escolar [...] situa-se no plano da escola e trata de atribuições sob sua esfera de abrangência” (VIEIRA, 2009, p. 26).

Dessa forma, não podemos refletir acerca da gestão escolar, sem estabelecermos relações mais amplas com a gestão educacional, pela qual políticas de governo mantêm uma proposta transitória de desenvolvimento e de manutenção da educação; responsáveis pelo planejamento e pela condução de determinadas políticas educacionais, programas e ações, por um determinado tempo. As políticas educacionais são um “[...] conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (AKKARI, 2011, p. 12).

Muitas dessas decisões geram ações que se efetivam na sociedade, cujos resultados afetam diretamente o contexto educativo. Libâneo (2015) ressalta que as políticas educacionais não são neutras, pois sempre têm uma intencionalidade de controle que é, muitas vezes, acatada pelos gestores sem criticidade, sem que estes percebam os reais interesses sociais e políticos. Conforme o autor: “As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores e atitudes, que influenciam as escolas e seus profissionais nas suas crenças e práticas” (Ibidem, p. 26).

Compreender como as políticas de governo se materializam em políticas educacionais e como se dá esse movimento de geração de demandas educacionais, que podem ser realizadas tanto pelo poder público, quanto pelas próprias intuições, requer uma análise detalhada para compreensão da relação próxima e interligada que a gestão educacional tem com a gestão escolar, e ambas com as políticas de educação. Vieira (2007, p. 58) enfatiza que

[...] a análise da(s) política(s) de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar.

Para o autor, a escola não se reduz a um mero reverso das políticas, muito além disso, estabelece-se como um espaço de [re]construção e de inovação, possibilitando o surgimento de novos componentes para a definição de novas políticas.

Na escola do campo, a ação da gestão escolar democrática permite que se institua um processo articulado de vários segmentos, onde a mobilização de sujeitos que se organizam de acordo com interesses, necessidades, objetivos, valores e condições socioeconômicas em comum acaba potencializando o surgimento de novas políticas públicas, dentre elas as educacionais.

A educação do campo é uma conquista recente, que vem, ao longo dos tempos, ganhando força nos dispositivos legais e nas iniciativas que levaram a inclusão e maior valorização das populações rurais na esfera educacional. Iara, Presidente do CME, postula que:

A história da educação nos mostra que é bem recente esse olhar voltado à... não somente a Educação do campo, mas às outras modalidades de educação, é recente, muito recente, de que tem modos próprios e não modalidades, modos que devem ter tratamento diferenciado. A educação do campo tu chamava de escola rural, não tinha uma modalidade. Então imagina é bem recente, é bem recente este olhar, até porque ele é decorrente de uma política educacional de inclusão. Esse incluir.... esses segmentos, essas populações que são minoria frente de se ter um olhar mais voltado a esse atendimento, esses expectativas, das exigências que estes tem de formação. Então é muito recente, tanto é, que a formação de docente, também é bastante recente, também os cursos de formação de educadores (Iara, Presidente do CME).

A gestão do campo ganha ainda mais relevância neste processo de reconhecimento, pois articula vários processos mobilizatórios, dentro e fora da escola, participa e gera demandas que podem se tornar políticas públicas. “A gestão democrática da escola é, portanto, apenas um desses espaços de intervenção que se articula a outros, no campo da política sindical, partidária e em outras formas de exercício da cidadania e da militância” (VIEIRA, 2007, p. 65).

No entanto, ainda hoje se percebe certo distanciamento entre as reais necessidades das comunidades rurais e as políticas públicas destinadas a elas. O campo brasileiro permaneceu muito tempo relegado à segunda ordem das políticas de governo, onde a gestão do estado contribuiu, de muitas formas, para colocar o campo a serviço de grandes latifundiários, sem ações específicas para a melhoria da qualidade da escola do campo.

Existem duas maneiras de perceber a gestão centrada na escola. Segundo Libâneo (2015), uma se relaciona ao “ideário neoliberal”, em que se coloca a escola no centro das políticas, abstendo o estado de suas responsabilidades e pensando-se sobre a lógica do mercado, “[...] deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais” (Ibidem, p. 32). A outra é a “sociocrítica”, que se opõe às ideias neoliberais descritas anteriormente. O autor postula:

Na perspectiva sociocrítica significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sociocultural da escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades (LIBÂNEO, 2015, p. 32).

A partir das concepções sociais e culturais que permeiam a educação do campo, Arroyo (2004) defende que o projeto de educação dessa modalidade necessita romper com os padrões sociais e com os modos de vida fundamentados no pensamento universal totalizante. A educação do campo não pode abandonar os princípios que sempre a fundamentaram, como as lutas dos movimentos sociais do campo por melhores condições de vida, enfocando o trabalho, a terra, as formas eficazes de coletividade e de organização mobilizadora e seu passado cultural e histórico.

Da mesma forma, acreditamos que uma gestão de qualidade para educação do campo se faz respeitando tais matrizes formadoras, entre outras que dão sentido a uma proposta político-pedagógica que se aproxime de ideais que constituem os sujeitos com sua historicidade de lutas e de mobilizações sociais.

Atualmente estas “lutas” estão matizadas por novos contextos, motivações e perspectivas não menos importantes. Lutas que agora se configuram por uma vida digna e com qualidade, em que seus saberes e fazeres sejam reconhecidos e respeitados; por viver e desfrutar dos espaços naturais que fazem parte de sua constituição humana e social; por uma escola de qualidade que respeite estas demandas e o sentido de estar, viver e produzir no campo.

O gestor da escola do campo necessita inserir-se na realidade das comunidades, reconhecendo todas as demandas. Lück (2013, p. 39) postula que essa realidade social da comunidade:

[...] é criada pelas ações de grupos sociais, mediante contínuos movimentos interativos, marcados por ações e reações, estruturas e funções, dúvidas e certezas, fluxos e refluxos, objetividades e subjetividades, ordens e

desordens. Inevitavelmente, realidade é marcada pela complexidade de dimensões e movimentos expressos por meio de contradições, tensões e incertezas, cuja superação prepara o contexto para novos estágios mais abrangentes e significativos desses aspectos.

Então, os gestores da educação necessitam respeitar a “cultura da escola”, ou seja, as peculiaridades inerentes a cada contexto, que demandam uma visão diferenciada para implementação de políticas educacionais. Para isso, utilizam-se os ideais que emergem para a educação do campo, considerando, sobretudo, que: “Cultura da escola se refere aqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos [...] que de certa mostram a identidade e os traços característicos da escola” (LIBÂNEO, 2015, p. 34).

Algumas características dos movimentos sociais – como a mobilização, a participação proativa, a tomada conjunta de decisões e as lutas constantes por direitos – são desejáveis para se ter uma gestão participativa, que ouça seus atores, que tenha a mobilização constante e se constitua integrada como bandeira de enfrentamentos críticos e reflexivos a uma sociedade capitalista.

Dentro dessa esfera cultural, surge um movimento de gestão escolar que se baseia na “cultura organizacional” (LIBÂNEO, 2015), em que as interações sociais entre os sujeitos destacam-se como uma possibilidade de mudar as relações dentro da escola, superando visões burocráticas e, em decorrência disso, fortalecendo a visão de escola “como um sistema sociocultural integrado”. Para o autor: “A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (Ibidem, p. 89).

Na escola do campo, o gestor necessita posicionar-se como um líder articulador, promovendo o diálogo-problematizador, mobilizando ações coletivas que poderão beneficiar o coletivo da escola, a partir de uma escuta atenta a esses sujeitos, conhecendo o seu contexto e investigando conjuntamente as reais demandas. Cabe ao gestor procurar redes de apoio, tanto na esfera local, quanto em relação a outros poderes, discutindo formas mais qualitativas de gerir participativamente os problemas e de proporcionar crescimento de sua comunidade.

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (LÜCK, 2013, p. 23).

Além da sua atuação proativa dentro da instituição escolar, mobilizando a gestão dos processos administrativos, do tempo e dos espaços da equipe diretiva, de assuntos da esfera pedagógica e da comunidade, o gestor da escola do campo necessita inserir-se em organismos de gestão educacional, em uma esfera mais ampla, participando de conselhos municipais, dos órgãos colegiados, das reuniões propostas pela mantenedora e pelo poder legislativo, bem como, em uma esfera social, de cooperativas, de sindicatos, de associações, entre outros. Construindo uma proposta compartilhada que leva a uma política educacional específica. A este respeito, Lara reforçou:

Então tem que se estabelecer sim, uma política educacional específica, mas tem que ser construída pela comunidade escolar, porque quando não constroem juntas, as pessoas não se comprometem, elas não são reconhecidas, elas não se identificam. E apesar de ter um trabalho diferenciado, no sentido de atendimento em razão do número de alunos, não se tem um trabalho próprio (Lara, Presidente do CME).

A ideia é representar os interesses da sua escola e da sua comunidade em processos gestores mais amplos, levando as principais demandas, propondo alternativas de melhor aplicação de recursos e socializando boas práticas e inovações pedagógicas e administrativas de forma participativa e democrática, vivenciada por todos os integrantes da comunidade escolar.

Portanto, o papel de gestor ultrapassa as paredes de sua escola, abrange a mobilização de sua comunidade escolar e a participação efetiva dela na constituição da gestão educacional, que se efetiva em políticas educacionais, legislações, projetos e ações que garantam mais qualidade à educação ofertada na escola do campo.

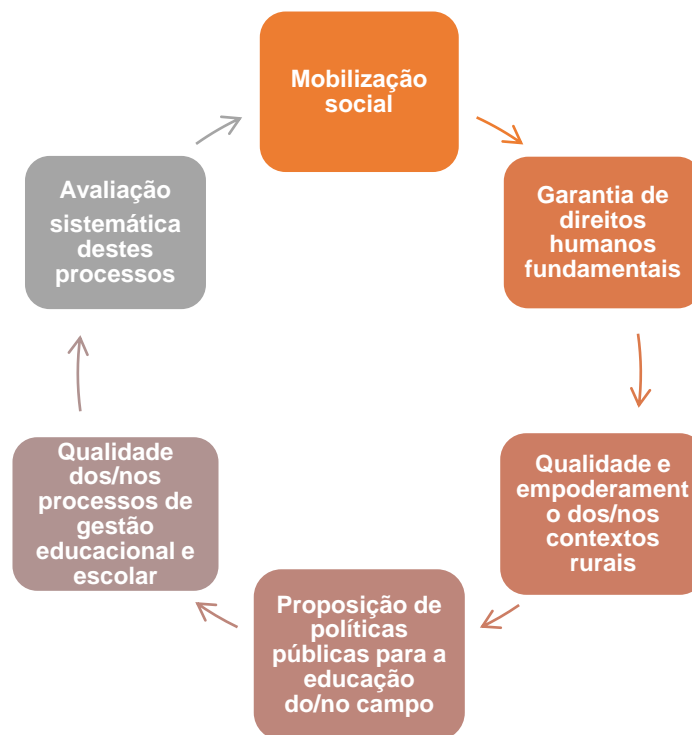
5.2 CONSTRUÇÕES COMPARTILHADAS DE ORGANIZAÇÃO GESTORA PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS

O princípio de construção compartilhada de uma organização gestora para a educação do/no campo, para as escolas municipais de Uruguaiana, foi construído de forma democrática e dialogada, em que participaram os diretores e os vice-diretores, os educadores dos anos iniciais e finais, os coordenadores pedagógicos, os funcionários e as mães de alunos das escolas municipais localizadas no meio rural; também tivemos a participação da coordenadora da educação do campo da

Secretaria Municipal de Educação. Ressaltamos que colaboraram ainda com a proposta, numa fase inicial, a Presidenta do Conselho Municipal de Educação e, ao final dos encontros, o Secretário Municipal de Educação.

A proposta tem por objetivo qualificar os processos de gestão, promovendo a gestão democrática e participativa na tomada de decisões, no estabelecimento de prioridades que partem da mobilização social, na busca de se garantir direitos humanos fundamentais. Dessa forma, visa mais qualidade de vida e dos processos educacionais, dando as populações do campo o empoderamento necessário para esta busca, pois, muito além de serem só receptoras, elas se tornam propositoras de políticas públicas para a educação no/do campo e, como consequência dessa participação efetiva e compartilhada, atingem-se processos de gestão democrática, tanto no âmbito educacional, quanto no escolar.

Figura 4 – Dimensões da Proposta gestora para a educação do/no campo de Uruguiana



Fonte: Elaborado pela autora a partir das interações nos círculos dialógicos investigativos-transformativos.

As dimensões acima se inter-relacionam e estabelecem uma base para que as ações posteriores se efetivem, num processo muito bem refletido,

sistematicamente avaliado por meio do diálogo de todos, com fundamentação baseada nos princípios de humanização e de cidadania, de criticidade e de identificação identitária e social da população rural, que, ao mobilizar-se, acaba intervindo qualitativamente na estrutura de legislações e de políticas, que começam a ser [re]significadas de forma a garantir os direitos humanos fundamentais de todos que vivem e trabalham no contexto rural.

O empoderamento, construído por estas comunidades, certamente será forma de garantir tanto a efetivação, quanto à continuidade dessas mudanças, tencionando para que a proposição de políticas públicas seja pensada e executada de acordo com as especificidades e as reais necessidades desses lugares de ruralidades.

A democratização dos processos de gestão educacional e escolar visa também estabelecer, ao final do processo, mais qualidade na educação ofertada e como num círculo que nunca se fecha, formando seres mais pensantes e atuantes, na constante por legitimação desses direitos. Esses princípios embasam a efetivação de ações e de propostas de melhor organização gestora.

Para tanto, precisamos atingir a construção de propostas que auxiliem as escolas do/no campo cumprirem o seu papel no desenvolvimento humano, pedagógico, social e político das comunidades escolares, para que atuem de forma proativa em nossa sociedade.

Para a construção de alternativas de melhor organização gestora, foram elencados os “aspectos que são considerados limites”, quanto às gestões administrativa, pedagógica e financeira e, portanto, indicados pelos participantes. A proposta, que é produto dos momentos dialógicos, é fruto de muito senso de pertença e vontade de contribuir, em que os participantes, do mesmo modo que falavam dos aspectos que necessitam melhorar, já propunham possibilidades e alternativas que foram reflexões valiosas de quem atua, sabe das reais necessidades e trabalha em função da qualidade desses contextos. Para minha surpresa que previa um encontro final para serem debatidas estas organizações, tive a satisfação de ver sistematicamente as propostas nascerem por meio de muitas contribuições significativas para compor essa organização.

Os tempos de consciência política, de análises globais, de elaboração de princípios e de mobilizações têm sua especificidade, podem ser tempos ricos, abrir horizontes, mostrar vínculos entre escola, prática, ser professor(a) e as macroestruturas de poder, ideologias e políticas (ARROYO, 2013, p. 208).

Assim, os círculos dialógicos me permitiram conhecer os contextos, as pessoas e, ao mesmo tempo, ir construindo compartilhadamente dados genuínos desses espaços, em que conjuntamente íamos dialogando e nos lançávamos ao que poderia vir a ser, ao que gostaríamos que fosse, aos projetos que estavam na cabeça e no coração. Estes que agora tenho o compromisso de colocar no papel e de fazê-los se efetivarem deveras nas inúmeras realidades que os idealizaram cooperativamente.

A seguir encontram-se, na **proposta de pauta para a educação do/no campo de Uruguiana**, os limites e as possibilidades apontadas pelos coautores deste estudo:

Quadro 12 – Pauta para agenda estratégica de construção de Plano Gestor das escolas municipais do/no campo do de Uruguiana – RS

LIMITES	POSSIBILIDADES
1- Ausência de mecanismos e de estratégias de diálogos entre os gestores, sobre as especificidades de seus contextos rurais.	Reuniões destinadas aos gestores do campo, no turno da manhã, com a presença da Coordenadora da Educação do Campo.
2- Ausência de formações específicas para educadores, coordenadores pedagógicos e gestores da educação do/no campo;	Criar programação de formação continuada específica para os docentes da educação infantil, dos anos iniciais e anos finais, considerando o cronograma de reuniões já previsto na rede municipal.
3- Faltam formações e coordenadores pedagógicos específicos para o atendimento da educação infantil em escola do/no campo.	Promover um maior envolvimento dos polos nas questões inerentes às especificidades da educação infantil; Destinar um coordenador pedagógico itinerante para as turmas de educação infantil, permanecendo um dia em cada escola do/no campo para promover o acompanhamento pedagógico.
4- Inadequação de documentações que norteiam as ações das instituições, como regimentos, PPP e planos de estudos às realidades das comunidades escolares.	Durante o ano de 2018, destinar as reuniões de formação continuada das escolas rurais para diálogos e [re]formulação das propostas e respectivos marcos normativos desta modalidade educacional em Uruguiana.
5- Falta de olhar diferenciado por parte dos profissionais/coordenadores dos diferentes setores da Mantenedora, quanto às especificidades da educação do campo.	Realização de reuniões e formações específicas em educação do campo para os coordenadores das escolas do/no campo, da Mantenedora e demais profissionais da Secretaria de Educação.
6- Falta de oportunidade de construção de conhecimentos e autoformação continuada, através de cursos de aperfeiçoamento, palestras e seminários específicos para educação do campo.	Promoção de uma agenda anual de “ <i>paradas pedagógicas</i> ” que ocorrerão trimestralmente, promovidas pela Secretaria de Educação para as comunidades escolares do/no campo
7- Carência no incentivo à formação superior (graduação e pós-graduação) em educação do campo.	Estabelecer parcerias com Universidades Federais voltadas à formação em nível de graduação e pós-graduação (presencial e /ou EaD), prioritariamente com a temática educação

	do campo.
8- Falta de Equipe multiprofissional para o atendimento da educação do campo, que atualmente se concentra em um profissional com carga horária de vinte horas.	Ampliar a carga horária da Coordenadora do Campo da Semed, bem como delegar funções específicas a outros profissionais da Secretaria para assessoramento às escolas do/no campo.
9- Fragilidade de articulação Institucional entre os diversos segmentos (Semed, Instituições e Organizações Sociais de comunidades do campo) necessários para o estabelecimento da gestão democrática.	Retomar encontros de comunidades (CPM) e de gestores com a Secretaria de Educação e com as demais Secretarias de governo, para atender às demandas locais das comunidades escolares do/no campo.
10- Fragilidade no incentivo à formação de grêmios estudantis, centros comunitários e outras organizações que levem às demandas das populações do campo ao executivo e legislativo.	Promover um programa “ <i>Campo Jovem</i> ”, visando incentivar a integração, a escuta sensível às necessidades dos jovens do campo, assim como ampliar as perspectivas de educação, vida e trabalho; Utilizar os espaços dos antigos prédios das escolas para a construção de centros comunitários e de saúde.
11- Fragilidade no estabelecimento de parcerias com instituições ligadas à produção agrícola como Emater, da Escola Agrícola e do Instituto Federal Farroupilha, entre outras.	Promover um projeto de ações, integrando as diferentes Secretarias de governo, instituições, órgãos e profissionais que podem somar ao trabalho desenvolvido em técnicas agrícolas.
12- Extinção de atividades desportivas e culturais, que tinham por objetivo aproximar/integrar as diferentes comunidades.	Retomada das “ <i>Olimpíadas do Meio Rural</i> ”, instituindo um caráter mais cultural que desperte o senso de pertencimento ao campo.
13- Falta de oportunidade de encontros entre gestores escolares do campo, Gestores Municipais e vereadores.	Promover reuniões com representantes da gestão do executivo, prefeito e vereadores com maior periodicidade e intercalando as comunidades escolares. Retomar as audiências públicas que ocorriam nas comunidades.
14- Ausência de telefones e internet que causam sérios problemas para a comunicação nas/com as escolas.	Maior previsão orçamentária para as especificidades das escolas do/no campo, ampliando o investimento em recursos humanos, transporte, merenda, infraestrutura, materiais e tecnologias;
15- Carência de profissionais que tenham carga horária exclusiva na escola, especialmente os que atuam no componente curricular de técnicas agrícolas, o que dificulta a realização de projetos, reuniões e paradas pedagógicas com a construção de um “perfil” de profissionais para atuar no campo.	Melhoria no planejamento e no desenvolvimento de ações relacionadas ao plano de lotação de pessoal, ao cardápio e à confecção da merenda escolar;
16- Disponibilização de transporte somente para os alunos e em dias letivos, inviabilizando o estabelecimento de vínculos mais significativos entre escola e comunidades que não possuem transporte próprio.	Revisão dos roteiros e de recursos relacionados ao transporte escolar, no sentido de minimizar o tempo do aluno na estrada e, também, oportunizar qualidade de vida;
17- Merenda escolar pouco calórica, em relação ao tempo que os alunos ficam (mais de 12 horas) fora de casa (tempo de locomoção e período letivo).	Realizar um estudo diagnóstico e um planejamento estratégico voltado às necessidades de melhorias na infraestrutura física, nos recursos materiais, didáticos e tecnológicos das escolas do/no campo;
18- Falta de investimentos na estrutura físicas das escolas, aquisição de equipamentos, construção de salas equipadas, laboratórios.	Criação de um Comitê Gestor para os assuntos referentes à educação do/no campo, que será detalhado a seguir.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das interações nos círculos dialógicos investigativos-transformativos.

O processo de implementação de políticas públicas para as Escolas Municipais do/no campo, a contemplação das especificidades das diferentes realidades e a qualidade nos processos de gestão democrática poderão ocorrer, de forma mais qualitativa, com a mobilização dos diferentes segmentos das comunidades escolares rurais e de gestores escolares e educacionais, podendo ser qualificados com a criação de um **Comitê Gestor das Escolas Municipais do/no campo de Uruguaiana**.

Quadro 13 – Estruturação e funcionamento do Comitê Gestor das Escolas Municipais do/no campo de Uruguaiana

COMITÊ GESTOR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO/NO CAMPO	
OBJETIVO	Fortalecer as relações institucionais entre representantes das comunidades escolares rurais e gestores da educação municipal, potencializando e dinamizando as ações e os processos de gestão educacional e escolar destinados à educação do/no campo, visando a elaboração e o cumprimento de políticas públicas federais e municipais.
DINÂMICA ORGANIZACIONAL	Seguindo a dinâmica de círculos dialógicos, já vivenciada nesta pesquisa, os encontros ocorrerão nas Escolas Polo, um encontro por escola durante o cada semestre letivo, totalizando oito encontros de março a dezembro. A acolhida, os estudos e a coordenação dos grupos ficará a cargo da escola sede do encontro; para as pautas, os representantes de cada segmento levarão assuntos, interesses e necessidades de seus pares para serem dialogados nos encontros.
AValiação TRIMESTRAL	Ao final de cada trimestre, poderá ser agendada uma reunião com os gestores municipais para tratarem das providências às fragilidades encontradas e que não puderam ser resolvidas coletivamente, fazendo uma avaliação diagnóstica e reflexiva do trimestre e o [re]planejamento.
RESULTADOS ESPERADOS	A mobilização coletiva e o resgate de pertencimento aos contextos rurais poderão ser [re]estabelecidos por meio da representatividade e da proatividade deste comitê gestor, que surge no intuito de mobilização de muitos profissionais e moradores, visando um fortalecimento na busca da educação do/no campo de qualidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das interações nos círculos dialógicos investigativos-transformativos.

Os processos mobilizatórios vivenciados foram formas eficazes de se provocar a reflexão, o diálogo-problematizador, o olhar interrogativo para muitas questões que dificultam o trabalho das/nas escolas do/no campo. Logo, o aprofundamento teórico e das bases legais permitiu verificar a legitimidade de se unir um grupo para se caminhar junto. As alternativas de melhor organização gestora “brotaram”, pensadas e elaboradas no intuito de [re]significar e qualificar as práticas da gestão educacional e escolar da educação do/no campo, tornando-as mais democráticas.

Despeço-me deste capítulo, que, por sua intencionalidade e importância, sendo o fruto de uma construção coletiva e compartilhada, é a essência deste estudo, que, até o momento, é “nosso ideal de um solo fértil”, para tal momento, não podia deixar de nos remetermos às brilhantes construções de Arroyo, quando este discute a lógica da terra:

Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra! É a lógica do tempo da natureza! **É saber esperar e reinventar formas de intervir.** A primeira coisa que o agricultor faz é olhar para o céu e para a terra. Esse é seu relógio! Plantar, não plantar; semear, não semear dependendo do tempo do céu e do tempo da terra. Essa lógica do tempo da natureza a qual ele sabiamente tem que se adaptar e sobre a qual terá que saber intervir, traz coisas sérias para os tempos de escola. A escola não pode ter uma lógica temporal contrária à lógica do tempo da vida, da produção camponesa onde ela está inserida. Se ela tiver uma lógica diferente ela se torna um corpo estranho. Essa compreensão vai além de articular o calendário escolar e o calendário agrícola. Isso é superficial. Precisamos ir mais fundo [...] (ARROYO, 2006, p. 114, o grifo é nosso).

Como na lógica do camponês que sabe o tempo e as formas de semear, pois observa a natureza, nestes estudos, também buscamos vivenciar esses processos, aprofundando nossos conhecimentos sobre a constituição histórica e das legislações que permeiam a educação do campo. Logo, dialogamos com as comunidades e com os gestores, refletindo sobre especificidades dos seus contextos, vivências e dificuldades. E, por fim, “reinventamos formas de intervir” com a finalidade de superar as superficialidades de políticas e de práticas que não condizem com as ruralidades diversificadas que temos, indo “mais fundo” na efetivação de uma gestão pública de qualidade.

6 EXPECTATIVAS DE COLHEITA: À GUIA DAS [IN]CONCLUSÕES

Hesitei, por muitas vezes, em iniciar a escrita deste texto, pois as despedidas são sempre difíceis. Começo afirmando que esta produção não está concluída; ela certamente será um pedacinho a mais no caminho trilhado, na busca de [re]significar a educação do/no campo. Um caminho que vem sendo percorrido por muitos, pessoas simples, com mãos grossas do valoroso trabalho com enxadas, que, apesar da pouca escolarização, sabiam o valor que a educação tinha e lutaram por ter o direito de ver seus filhos e filhas dentro de uma escola em seu meio, no meio rural. Também, remeto-me aos inúmeros educadores que lutaram para que estas escolas tivessem uma educação de qualidade e mais democrática. Considero que apenas encerro este ciclo, com muitas expectativas de/para inicializar outro, com novas construções e novas descobertas.

Expectativas são sonhos que brotam no coração e que, quando o tamanho desse sonho vai ficando grande demais, temos que mover alguns aspectos e começar uma caminhada para atingi-los. Foi assim que resolvi percorrer meu sonho, que era contribuir para que a educação do campo tivesse mais qualidade, mais respeito dentro da estrutura organizacional que regia a educação do meu município. Ciente de que não tinha escolhido um tema para pesquisar e sim um sonho a realizar, comecei este estudo.

A parábola do semeador tem uma simbologia que nos permite refletir, pois a semeadura depende de alguém semear algo em algum lugar. E curiosamente, por muitos momentos, mudamos de papéis, pois não somente semeadores, neste processo tão encantador nos percebemos sementes e terra também. Nesse processo, curiosamente, comecei a semear a mim, pois sabia que não bastavam o amor e a boa vontade, era preciso conhecer, integrar-me no contexto histórico e das políticas públicas destinadas à educação do campo.

A educação do campo é uma conquista muito atual. Percebemos, pelos avanços e contextos históricos, que esta sempre foi relegada a uma segunda ordem de prioridades, tanto na execução de políticas que garantissem o acesso e a permanência nas escolas rurais, quanto em construir democraticamente um currículo voltado para o contexto e para as práticas do campo. As diretrizes operacionais para escolas do campo foram um marco muito significativo neste contexto, garantindo especificidades e valorizando a constituição histórica e cultural dos povos do campo.

Os movimentos sociais organizados foram grandes propulsores de políticas educacionais, que surgiram a partir de legislações, como políticas de estado, e foram sendo efetivadas em políticas públicas (políticas de governo). Embora tenhamos, nos últimos quinze anos, um olhar mais voltado às necessidades e às diferentes formas de ser e estar no mundo, ainda sabemos que estamos longe de atingir a educação do campo idealizada por Caldart (2004), Arroyo e Molina (2004), entre outros educadores, que promoveram as primeiras conferências “por uma educação do campo” (ARROYO, 2004).

A necessidade de qualificar as ações destinadas às escolas do/no campo fez com que precisássemos conhecer como se organizavam esses lugares. Vale lembrarmos que, na concepção de lugar, estão contidas muitas significações referentes a quem está nele e que, de muitas formas, o transforma (SANTOS, 2017). Percebemos que se trata de ruralidades diferenciadas (CARNEIRO, 1997), cada qual com uma constituição, peculiaridades que contam um pouco de suas histórias, dizem dos seus problemas e das conquistas que foram se efetivando, mostram que existem sujeitos com percursos históricos, culturais e perspectivas de vida e trabalho diferentes.

Cada escola pesquisada possui características que determinam a sua relação com sua comunidade escolar, uma mais próxima de um currículo de escola do campo, respeitando o lugar onde vivem os educandos e suas famílias, com fazeres e práticas mais voltadas para este fim, e outras que estão no meio do caminho, discutindo e [re]pensando que identidade possuem e a que desejam atingir. Por fim, conheci uma escola com grande influência do meio urbano, que busca um equilíbrio entre as influências que seus estudantes sofrem dos dois contextos, o campo, por viverem e estudarem neste, e pelo acesso fácil e convivência constante que estabelecem com a cidade.

Não nos cabe determinar que um contexto seja mais apropriado que outro, até porque o “perfil” de escola necessita ser construído e vivenciado democraticamente por todos os seus integrantes, definindo, através de seu PPP e do Regimento escolar, metas pedagógicas, administrativas e sociais para que estas instituições dialoguem significativamente com suas comunidades escolares, sejam elas de escolas do ou no campo. Como vimos em muitas falas, as escolas precisam viabilizar a construção de conhecimentos que sirvam para formar primeiramente seres mais humanos, logo que tenham competências cognitivas para exercerem

quaisquer atividades que desejem, que ampliem seus horizontes, que adquiram sendo de pertença com seu meio, mas pelo viés da criticidade e da [re]significação de práticas e de relações, combatendo qualquer forma abusiva e escravista de trabalho no meio rural.

Definir esses novos rumos nunca foi tarefa fácil. A primeira mobilização, nestes contextos, ocorreu através dos diálogos propostos nos círculos dialógicos investigativo-formativos (HENZ, 2015); nesta fase comecei a “semear com os outros”, começamos refletindo sobre quem somos, que histórias de vidas temos ligadas ao campo ou não e como o que eu sou, como ser humano e profissional, pode interferir/colaborar com a minha escola ou com a minha comunidade escolar. Através dos estudos e dos diálogos, íamos tentando descobrir essas respostas, algumas levaram um tempo para serem respondidas e, no mesmo processo que eu, como pesquisadora, ia me constituindo como tal, eles iam buscando definir quem eram e que importância tinham realmente nesses contextos.

Logo, nossos estudos evoluíram para as características e formas de vidas dos educandos e de suas famílias, de onde vinham, quais eram seus percursos escolares e de vida. Nesse momento, exercitei minha escuta sensível e meu olhar atento (FREIRE, 2002), tornando-me “ouvidora de histórias”; soube de minúcias que me auxiliaram a compor como eram esses cenários (lugares de ruralidades) e quem eram seus atores (povos do campo e que estão no campo), mas também conheci muito dos seres humanos que estavam em diálogo comigo, do olhar humano e da empatia que dedicavam ao outro, das lutas que estavam travando para se efetivar o respeito a essas comunidades. A emoção nos olhos, a comoção pelas dificuldades que passam, a certeza de que precisam agir, na construção de uma proposta de educação que atenda a todos esses anseios e demandas.

O estudo de políticas e de princípios de gestão democrática se fez necessário nesse processo dialógico, pois não basta saber o que queremos, é necessário saber como vamos atingir e com quem podemos contar, através da mobilização. A gestão, quando entendida em seu sentido mais amplo, já a condiciona a ser um processo de vivências e aprendizagens democráticas, por todos os seus participantes (LUCK, 2013).

Portanto, os processos de gestão, sejam eles financeiros, sejam eles pedagógicos ou administrativos, necessitam de um “empoderamento” de todos, onde estes se sintam parte importante nessa ação de gerir, onde todos os

segmentos da comunidade escolar acabam compartilhando decisões e definindo metas, para serem colocadas em práticas conjuntamente. Como vimos, estes ideais gestores há muito tempo já estão previstos em dispositivos legais, desde a Constituição Federal de 1988 e, logo após, em 1996, com mais enfoque educacional, na LDB. Resta-nos refletir de que forma esta democratização dos processos educacionais e escolares da gestão vem ocorrendo na prática, mais especificamente no contexto municipal, onde vemos, ou não, estes processos se efetivarem.

A falta ou extinção de mobilizações nas comunidades tem ocasionado a maior evidencia de falta de investimentos em políticas públicas para as comunidades rurais, não só na área da educação, mas em outras, de igual importância, que interferem diretamente na qualidade de vida, como as iniciativas de saúde e de assistência social.

O despertar da consciência humana com mais empatia ao outro e a suas especificidades, com construção de identidade, como um grupo social, proporciona também o despertar da consciência política, pois, quando temos o entendimento de que, através fortalecimento identitário e da desalienação, podemos nos mobilizar e exercer a cidadania e a participação na gestão, *fazemos as coisas saírem do papel (Vilma, Escola Nosso Chão)*.

Outro movimento previsto nos círculos refere-se à auto(trans)formação, uma vez que esta é o resultado de todos os outros momentos anteriores. Desse modo, após problematizarmos nossos diálogos, com quais seriam nossas dificuldades e ou fragilidades para a execução de uma nova proposta, elencamos estes aspectos, mas, ao mesmo tempo, conversávamos sobre a forma como poderíamos resolvê-los e amenizá-los. Deste último movimento, surgiu a pauta para a agenda estratégica de construção de plano gestor para as escolas municipais do/no campo de Uruguaiana, que vai desde ações de reajuste dos tempos e espaços para diálogos e fortalecimento dos diferentes grupos com reuniões e formações continuadas específicas, de aprimoramento dos diferentes profissionais que se envolvem direta e indiretamente com a educação do campo, até o redirecionamento de ações e investimentos, respeitando as especificidades de cada contexto rural e a formação de um comitê com representações das escolas e seus segmentos, para dirimir assuntos específicos das escolas municipais do campo, mantendo a proposta de círculos dialógicos, inicializada neste estudo.

A última forma de semear que aprendi é para o mundo, pois de nada adianta as aprendizagens, as teorias e as concepções de educação, se elas não servirem para tornar o mundo menos arestoso (FREIRE, 2014) e desigual. Os frutos que esperamos colher representam esses propósitos, de [re]significar os processos de gestão e atingir, de muitas formas, a qualidade da educação do campo, através da democratização e do resgate do ser humano que pensa, reflete, dialoga, problematiza e se auto(trans)forma e, quando estes se mobilizam, transformam seu mundo.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, A. C. L. **Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos**. 2013, 143f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

ALENCAR, M. F. Educação do Campo e a Formação de Professores: Construção de uma Política Educacional para o Campo Brasileiro. **Revista Ci. & Tróp.** Recife, v. 34, 2010, p. 211.

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 11.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Os coletivos repolitizam a formação. In: DINIZ, L. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, C. (Org.) **Por uma Educação Básica no Campo**. Petrópolis, Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AUED, B. W. **Temas e Problemas no Ensino em Escolas do Campo**. São Paulo, Editora Outras Expressões, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1979.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: íntegra das emendas constitucionais: textos originais dos artigos alterados (Adendo especial): novas notas remissivas: índice sistemático, cronológico e alfabético-remissivo: súmulas vinculantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 02 mai. 2016.

_____. LDBN (1996) **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**: promulgada em 20 de dezembro de 1996: Estabelece diretrizes e bases para a Educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislações>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CD/ FNDE. RESOLUÇÃO Nº 40, DE 26 DE JULHO DE 2011. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.** Brasília: MEC/CNE, 2011.

_____. Ministério da Educação. **CD/FNDE Resolução nº 38, de 8 de outubro de 2013.** Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra. Brasília: MEC/CNE, 2013.

_____. Ministério da Educação. **CNE/ CEB. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE.

_____. Ministério da Educação. **CNE/ CEB. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação – PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. CNE/ CEB. RESOLUÇÃO Nº 02, DE 28 DE JULHO DE 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília: MEC/CNE, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo:** promulgada em 04 de dezembro de 2001. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº01/2006. **Dias letivos para a aplicação da pedagogia da Alternância no Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA):** promulgada em 01 de fevereiro de 2006. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do ministro. CNE/CEB nº04/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:** promulgada em 13 de julho de 2010. Brasília: MEC/CNE, 2010.

_____. PRONACAMPO (2013) Programa Nacional de Educação do Campo: Portaria nº86/2013. Institui em 01 de fevereiro de 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo e define suas diretrizes. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 de fev.2013. Seção 1, p. 28). Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Org.) **Caminhos para transformação da escola 2:** agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 02-03.

_____. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CARNEIRO, M. J. **XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia e Economia Rural**, Natal, agosto, 1997.

CLÉSIO, A. A. O Currículo e a escola do campo: questões político-pedagógicas em Superação. **Revista UFSM**, Santa Maria, v. 33, 2008. p.73.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C de. Sistemas de Avaliação e Controle. In: CALDART, R. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas: 2008.

GUEDES, A. C. **A Educação do campo na perspectiva do desenvolvimento rural: um estudo de caso de duas escolas rurais da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul**. 2015, 119f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2015. p. 73-83.

IBGE. Cidades (2017). **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=43&search=rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 05 set. 2017.

LANKSHER, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática. 6. ed. **Rev. e ampl.** - São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, R. E. F. **A Política Pública da Educação do Campo em Feira de Santana: Entre o dizer e o fazer**. 2014, 174f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2014.

LOPES, A. C. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEC. **Cadenos Secad 2: Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. p. 17.

_____. **Pacto pela alfabetização na idade certa: Educação matemática no campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino, 2014.

MERCADO, L. P. **Pesquisa qualitativa online utilizando a etnografia virtual**. Revista Teias, UERJ, v. 13, n. 30, set./dez. 2012.

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Possibilidades e Limites de Transformação das escolas do Campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em Educação do Campo- UFMG. In: ROCHA, M. I. A. **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento e outras questões do campo científico. **Revista Educação**, UFSM, Santa Maria. v. 40. n. 1, jan./abr. 2015.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de Educação do campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PPP (Projeto Político Pedagógico). EMEF Alceu Wamosy, Uruguaiana, 2016.

_____. EMEF Dom Fernando, Uruguaiana, 2016.

_____. EMEF Doutor Crespo de Oliveira, Uruguaiana, 2016.

_____. EMEF Patrício Lopes, Uruguaiana, 2016.

PRIEBE, M. C. S. **Política Pública de educação no campo: Um Estudo sobre a participação popular em Miradouro- Minas Gerais**. 2013, 93f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

PROJETO CIDADÃOS DO FUTURO. UFRGS (Nespro) / SEMED / Sindicato Rural Uruguaiana: Uruguaiana, RS, 2017. Disponível em: <www.ufrgs.br/nespro/noticia228.php>. Acesso em: 21 dez. 2017.

RANGEL, A. P. **Construtivismo:** apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REGIMENTO ESCOLAR. EMEF Alceu Wamosy, Uruguaiana, 2016.

_____. EMEF Dom Fernando, Uruguaiana, 2016.

_____. EMEF Doutor Crespo de Oliveira, Uruguaiana, 2016.

_____. EMEF Patrício Lopes, Uruguaiana, 2016.

ROCHA, M. I. A. **Educação do Campo:** Desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANTOS, G. E. **A Gestão da Política da Educação do Campo na Bahia.** 2015, 122f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, BA, 2015.

SANTOS. B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. M. **A Natureza do espaço:** Técnica e tempo, Razão e emoção. São Paulo. USP, 2017

SEMED. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Uruguaiana/Seção de Estatística e Dados Escolares.** Em 09/2017.

URUGUAIANA. Lei nº 2.614, de 15 de dezembro de 1995. Cria o “**Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural e dá outras providências.**”

_____. Lei nº 3.726, de 31 de janeiro de 2007. Disciplina a organização do “**Sistema Municipal de Ensino do município de Uruguaiana**”.

_____. Lei nº 4.831, de 18 de outubro de 2017. Cria o “**Programa Origem Uruguaianense**”.

_____. **Lei Orgânica do Município de Uruguaiana** (Resolução nº 9 de 03 de abril de 1990)

_____. **PME (Plano Municipal de Educação)**, Lei nº 4.620, de 4 de abril de 2016

VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental:** subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco - Mec, 1993.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1994.

VIEIRA, S. L. **Educação básica:** política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009,

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. RBPAE. Goiânia, v. 23, n. 1, p. 58, jan./abr. 2007.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA O DIRETOR E VICE-DIRETOR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Os gestores e coordenadores das escolas do/no campo irão responder individualmente as questões:

Perfil dos sujeitos da pesquisa

Idade:

Formação Acadêmica:

Tempo de serviço:

Tempo de atuação em escola do campo:

Qual é a tua “história” com a Educação do campo:

Tempo de atuação na gestão: (direção ou vice direção, coordenação)

Conhecendo a realidade

Como tu caracterizas a tua comunidade escolar? Uma escola do campo? No campo?

Que elementos te levam a caracterizar desta forma? Como tu vê as interações entre os sujeitos que moram na tua comunidade em relação a cultura, trabalho, ao meio ambiente:

Como obtiveste estes conhecimentos em relação a comunidade?

Existe associação de moradores ou outro tipo de organização/movimento social?

Quais são as principais demandas da escola e comunidade?

Inter-relações políticas públicas e gestão na educação do/no campo

Considerando que a educação do campo perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, envolvendo as várias dimensões da escola (financiamento, infraestrutura, formação dos profissionais da educação do campo, gestão e avaliação educacional):

Que dimensões desta política tu consegues visualizar e desenvolver na escola?

Quais pontos fortes e potencialidades relacionados as várias dimensões citadas entre outras que tu entendas importantes para a escola do/no campo?

Quais os limites e fragilidades percebes na execução/gestão da política de educação do campo na escola?

Quais as principais dificuldades que encontraste como gestor de escola do/no campo?

Gestão Educacional e interlocução com as escolas do/no campo

Como tu caracterizarias o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiiana quanto as ações referentes a educação do/no campo?

Quais os principais pontos fortes relacionados à Coordenação de Educação do Campo Municipal?

Quais as principais fragilidades e necessidades quanto a estrutura e a forma de organização gestora da Coordenação de Educação do Campo Municipal?

Qual seria, na tua opinião, a estrutura ideal de organização gestora para melhor gestão da política de educação do/no campo em Uruguaiiana?

Quais prioridades são para as políticas e a gestão da educação do/no campo em Uruguaiiana?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA EDUCADOR DE ANOS INICIAIS E FINAIS

Os educadores das escolas do/no campo irão responder individualmente as questões:

Perfil dos sujeitos da pesquisa

Idade:

Formação Acadêmica:

Tempo de serviço:

Tempo de atuação em escola do campo:

Qual é a tua “história” com a Educação do campo:

Tempo de atuação na docência:

Conhecendo a realidade

Como tu caracterizas a tua comunidade escolar? Uma escola do campo? No campo?

Que elementos te levam a caracterizar desta forma? Como tu vê as interações entre os sujeitos que moram na tua comunidade em relação a cultura, trabalho, ao meio ambiente:

Como obtiveste estes conhecimentos em relação a comunidade?

Existe associação de moradores ou outro tipo de organização/movimento social?

Quais são as principais demandas da escola e comunidade?

Inter-relações políticas públicas e gestão na educação do/no campo

Considerando que a educação do campo perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, envolvendo as várias dimensões da escola (financiamento, infraestrutura, formação dos profissionais da educação do campo, gestão e avaliação educacional):

Que dimensões desta política tu consegues visualizar e desenvolver na escola?

Quais pontos fortes e potencialidades relacionados as várias dimensões citadas entre outras que tu entendas importantes para a escola do/no campo?

Quais os limites e fragilidades percebes na execução/gestão da política de educação do campo na escola?

Quais as principais dificuldades que encontraste como educador de escola do/no campo?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA OS DOIS RESPONSÁVEIS POR ALUNOS

Perfil

Idade:

Escolaridade:

Profissão:

Tempo que mora na comunidade:

Qual é a tua “história” com o campo:

Número de filhos na escola:

Conhecendo a realidade

Como tu caracterizas a tua comunidade?

Como tu vê as interações entre os sujeitos que moram na tua comunidade em relação ao lazer, trabalho, infraestrutura, segurança:

Quais são as principais demandas da escola e comunidade?

Como as necessidades da tua comunidade, problemas e demandas são levadas à Administração Municipal?

Participas de alguma associação de moradores ou sindicato rural?

Inter-relações comunidade e escola do/no campo

Quais pontos fortes e potencialidades relacionados entre a tua comunidade e a escola do/no campo local?

Quais os limites e fragilidades percebes na relação entre a comunidade e a escola?

Como tu avalias os conhecimentos construídos na escola, são adequados para uma escola do campo?

Participaste enquanto responsável por aluno de decisões, elaboração do Projeto Político Pedagógico ou Regimento Escolar? Se sim, de que forma?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A GESTOR/A DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE URUGUAIANA

Perfil dos colaboradores da pesquisa

Idade:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação no Secretaria de Educação?

Qual sua função na Secretaria de Educação?

Tens ou teve algum envolvimento mais próximo com a Educação do campo? Qual?

Conhecendo a realidade

Inter-relações das políticas públicas e gestão na educação do/no campo:

Como você caracterizaria o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana quanto as ações referentes a educação do/no campo?

Como você percebe as Políticas Educacionais relacionadas à Educação do Campo em contexto nacional e local? Fragilidades? Possibilidades?

Quais os principais pontos fortes relacionados às Políticas Públicas Educacionais Coordenação de Educação do Campo Municipal?

Quais as principais fragilidades e necessidades quanto a estrutura e a forma de organização gestora da Coordenação de Educação do Campo Municipal?

Qual seria, na sua opinião, a estrutura ideal de organização gestora para melhor gestão da política de educação do/no campo em Uruguaiana? Como a Secretaria e o Conselho podem contribuir neste processo?

Todas as políticas de educação do campo estão concentradas na Secretaria de Educação? Se não, quais outros órgãos/entidades/setores detém projetos, programas e ações neste sentido e por quê?

Existem mecanismos institucionais de articulação entre os movimentos sociais representantes das comunidades do campo, escolas do/no campo e Secretaria de Educação, entre outros, envolvidos com as questões da educação do campo do município? Quais? Como se estabelecem? Quem coordena? Quem participa? Que temáticas discutem? Projetos desenvolvidos?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Perfil dos colaboradores da pesquisa

Idade:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação no Conselho?

Qual seguimento representa no Sistema Municipal de Educação?

Tens ou teve algum envolvimento mais próximo com a Educação do campo? Qual?

Conhecendo a realidade

Inter-relações das políticas públicas e gestão na educação do/no campo:

Considerando que a Educação do campo perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, envolvendo as várias dimensões das escolas (financiamento, infraestrutura, formação dos profissionais da educação do campo, gestão e avaliação educacional):

Como você caracterizaria o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino de Uruguaiana quanto as ações referentes a educação do/no campo? (Existe um olhar por parte do executivo, para as especificidades da educação do campo na esfera municipal? De que forma o Conselho atua para efetivar/ garantir este processo?

Como você percebe as Políticas Educacionais relacionadas à Educação do Campo em contexto nacional? E local? Fragilidades? Pontos fortes? Possibilidades?

Certamente existe a execução, no âmbito municipal das legislações, determinações, projetos e/ou programas federais para a educação do campo, deste modo, quais são os documentos norteadores? (E o em que aspectos o Plano Municipal de Educação, contemplou em alguma meta especificamente a educação do campo?)

Os gestores das escolas do Campo possuem conhecimento destes documentos? As documentações das escolas como PPP e regimento escolar, estão de acordo com as legislações específicas para a Educação do Campo? Quais são as orientações

do conselho em relação a elaboração destas documentações que norteiam as ações das escolas rurais do município?

Quanto a secretaria de Educação, como você caracteriza a atual estrutura e a forma de organização gestora da Coordenação de Educação do Campo Municipal?

Qual seria, na sua opinião, a estrutura ideal de organização gestora para melhor gestão da política de educação do/no campo em Uruguaiana? Como o Conselho pode contribuir neste processo?

Todas as políticas de educação do campo estão concentradas na Secretaria de Educação? Se não, quais outros órgãos/entidades/setores possuem projetos, programas e ações neste sentido e por quê?

Existem mecanismos institucionais de articulação entre os movimentos sociais representantes das comunidades do campo, escolas do/no campo, entre outros, envolvidos com as questões da educação do campo do município? Quais? Como se estabelecem? Quem coordena? Quem participa? Que temáticas discutem? Projetos desenvolvidos?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa “Políticas Educacionais e Ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das Escolas Municipais do/no campo de Uruguaiana- RS”.

Justificativa: Este trabalho de pesquisa está relacionado com os processos de gestão da Educação do Campo, busca a compreensão, a partir da visão dos gestores e comunidades da Educação do campo municipal, das consequências geradas pela implementação de iniciativas legais e políticas educacionais voltadas para a escola do campo. Verificando as transformações do cenário sócio histórico e educacional no decorrer dos últimos anos até a atualidade. Analisando as características, constituição e as demandas destes novos espaços de ruralidades. Esse projeto justifica-se pela importância social de construir uma caracterização identitária que permita a destinação adequada de políticas públicas e educacionais e também pela necessidade de uma organização da gestão política/administrativa, específica, que atenda as demandas destes espaços.

Problema de pesquisa: Como os gestores e comunidades da Educação do/no Campo, compreendem os impactos das políticas educacionais destinadas às diversas ruralidades existentes do município de Uruguaiana- RS?

Objetivos da pesquisa:

Objetivo geral: Compreender a partir da visão dos gestores municipais e comunidades, como apresenta-se o contexto das políticas educacionais e que fatores caracterizam a realidade das escolas do campo ou no campo do município de Uruguaiana-RS.

Objetivos específicos: a) Delinear que visão os gestores e comunidades rurais do Município de Uruguaiana possuem das políticas educacionais destinadas a Educação do/no campo e como veem os impactos destas nestes contextos educativos. b) Indicar os fatores que podem ser significativos para compor os diferentes contextos da educação no campo ou do campo. c) Construir de forma compartilhada, com os gestores das escolas do/no campo da Rede municipal e representantes das comunidades escolares rurais, uma agenda estratégica e um plano de ação gestor para assuntos da Educação do/no campo do município de Uruguaiana.

Procedimentos para a execução da pesquisa: será realizada uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, com os quatro gestores das Escolas Polos, professores, coordenadores pedagógicos e pais de alunos das Escolas Municipais localizadas no meio Rural do município de Uruguaiana, um profissional da educação responsável pela Educação do campo da secretaria de Educação e um professor representante do Conselho Municipal de Educação, por meio dos seguintes instrumentos de construção de dados: análise documental, questionário aberto, entrevista semiestruturada e círculos dialógicos investigativo-formativos.

Fui informado (a) ainda:

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atuais ou futuras, podendo retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificado (a), e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização, sendo utilizado nome (s) fictício (s) para a identificação dos sujeitos de pesquisa. Apenas o nome da instituição será divulgado, sendo preservada sua idoneidade e identidade educacional.

Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;

Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;

Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa;

De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, assim como autorizo a realização desta pesquisa, resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Os responsáveis por este estudo são: Bianca Goulart, acadêmica do Curso de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), telefone (55) 999091020, e a Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte, pesquisadora e orientadora, lotada no Departamento de Administração Educação ADE/CE/UFSM e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional (55) 3220-8450.

Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder dos pesquisadores.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Data: ___/___/2017.

Nome do(a) pesquisado(a):

Assinatura do(a) Pesquisado(a):
Nome da pesquisadora: Bianca Goulart
Assinatura da Pesquisadora:

Nome da orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte
Assinatura da orientadora:

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pela Escola/Secretaria _____, autorizo a realização da pesquisa **“Políticas Educacionais e Ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das Escolas Municipais do/no campo de Uruguaiana- RS”**, a ser conduzido pela pesquisadora Bianca Machado Goulart.

Fui informado/a, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas envolvendo a instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante da pesquisa acima citada e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Uruguaiana, RS, ____ de _____ de 20____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE H – PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA POLÍTICA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS:

Os círculos dialógicos ocorreram em 9 encontros, 2 encontros em cada uma das quatro comunidades (totalizando 8 encontros) e um último encontro reunindo todas as comunidades, os encontros foram previamente combinados com as comunidades rurais e seus gestores:

INTERVENÇÃO Nº 01

O primeiro movimento consistiu na entrega dos questionários para os participantes, os quais destinavam-se ao reconhecimento inicial do perfil dos integrantes da pesquisa e como estes caracterizam suas realidades (contextos onde atuam ou moram).

Objetivos:

- conhecer os integrantes dos círculos e que interpretação tem de sua comunidade e contexto escolar;
- levantar temáticas que darão sequência ao processo dialógico, entre os integrantes que constituirão os círculos dialógicos investigativo-formativos.

INTERVENÇÃO Nº 02 (Foi realizado pela pesquisadora em cada uma das quatro escolas)

Dia: ____/____/____

Local:

Horário:

Participantes:

Objetivos:

- Apresentar os objetivos da pesquisa e a proposta de círculos dialógicos;
- Discutir palavras retiradas do fragmento de texto: “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” Freire (2014, p. 63), sobre a importância do diálogo como instrumento de transformação;

- Dialogar e discutir com o grande grupo as questões respondidas nos questionários a partir de palavras pré-selecionadas pela pesquisadora sobre a sua identidade, identidade da sua comunidade e as inter-relações entre elas no aspecto da organização gestora;

1º momento: Apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa;

2º momento: Leitura do Fragmento do livro: *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Freire (2014, p. 63)

[...] Me lembro agora de uma visita que fiz, com um companheiro chileno, a um assentamento da reforma agrária, algumas horas distantes de Santiago. Funcionavam à tardinha vários “Círculos de cultura” e fomos para acompanhar o processo de leitura da palavra e de releitura do mundo, no segundo ou terceiro círculo a que chegamos, senti um forte desejo de tentar um diálogo com o grupo de camponeses.

De modo geral evitava fazê-lo por causa da língua. Evitava que meu “castanhês” prejudicasse o bom andamento dos trabalhos. Naquela tarde, resolvi deixar de lado a preocupação e, pedindo licença ao coordenador, que coordenava a discussão do grupo, perguntei a este se aceitava uma conversa comigo.

Depois da aceitação, começamos um diálogo vivo, com perguntas e respostas de mim e deles a que, porém, se seguiu, rápido, um silêncio desconcertante.

Eu também fiquei silencioso. Dentro do silêncio, recordava experiências anteriores no nordeste brasileiro e adivinhava o que aconteceria. Eu sabia e esperava que, de repente, um deles, rompendo o silêncio, falaria em seu nome e de seus companheiros. Eu sabia até o teor do seu discurso. Por isso, a minha espera, no meu silêncio, deve ter sido menos sofrida, do que para eles, estava sendo ouvir o silêncio mesmo.

“-Desculpe, senhor”, disse um deles, “-que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar, porque o senhor é o que sabe. Nós não”.

Quantas vezes escutara este discurso em Pernambuco, e não só nas zonas rurais, mas no Recife também. E foi à custa de ouvir discursos assim, que aprendi que, para o (a) educador (a) progressista não há outro caminho senão, assumir o (momento) do educando, partir de seu “aqui” e de seu “agora”, somente como

ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua “ingenuidade”. Não faz mal repetir que respeitar sua ingenuidade, sem sorrisos irônicos ou perguntas maldosas, não significa dever o educador se acomodar ao seu nível de leitura do mundo.

O que não teria sentido é que eu “enchesse” o silêncio do grupo de camponeses com minha palavra, reforçando assim a ideologia de que já haviam explicitado. O que eu teria de fazer era partir da aceitação de alguma coisa dita no discurso do camponês e, 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-lo, porque sabia, se eu lhes tivesse uma preleção, com ares doutorais, sobre a “ideologia do poder e poder da ideologia”.

[...] Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando, significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior _ o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo como sujeito cognoscente (sujeito que aprende) e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. [...]

“Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que

faremos em vocês e vocês em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês”.

A essa altura, precisamente porque assumira o “momento” do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:

-Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

- Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim- disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

- Que é curva de nível?

Não soube responder. Registrei um a um.

- Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx?

Dois a um.

- Para que serve a calagem de solo?

Dois a dois.

- Que é um verbo intransitivo?

Três a dois.

- Que relação há entre a curva de nível e a erosão?

Três a três.

-Que significa epistemologia?

Quatro a três.

-O que é adubação verde?

Quatro a quatro.

Assim sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.

Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certos momentos ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto.”

3º momento: Será fomentado um aprofundamento do texto refletindo e dialogando sobre as palavras destacadas abaixo, primeiramente em duplas e após no grande grupo:

1. “assumir o (momento) do educando”
2. “assumir-se como educando”
3. “conhecer implica reconhecer”
4. “o educando se reconhece conhecendo”
5. “significador crítico”,
6. “importância política do ato de ensinar”
7. “fizemos um jogo sobre saberes e empatamos”

4º momento: Apresentação da dinâmica de círculos dialógicos investigativos formativos previstos para a construção de dados da pesquisa, ressaltando a importância de sabermos que não existe “saber mais” ou “saber menos” e sim que existem saberes diferentes, que são ricos e insubstituíveis, pela vivência única, que lhe permitiu chegar até ali. Serão entregues balas com mensagens contendo as expressões retiradas dos questionários para fomentar o diálogo destes aspectos:

5º momento: Após esta oportunidade será solicitado que os participantes falem de aspectos especificados abaixo e que registrem através pequenas produções escritas sobre as “considerações” sobre o encontro;

a)- A vivência na escola/ comunidade do/no campo afetou minha atuação profissional/vida? E como posso contribuir neste contexto?

b)- Cientes da nossa definição de escola (do/no campo) que “rumo” almejamos?

c)- Como podemos ampliar as relações entre nossa escola e nossa comunidade diante da nossa realidade?

INTERVENÇÃO Nº 03 (Foi realizado pela pesquisadora em cada uma das quatro escolas)

Dia: ____/____/____

Local:

Horário:

Participantes:

Será desenvolvido nas quatro escolas Polo pela pesquisadora, com os mesmos integrantes que responderam o questionário e participaram do primeiro círculo, podendo ampliar-se para quem quiser juntar-se ao grupo.

Objetivos:

- Conhecer a definição de gestão democrática segundo Maria Heloísa Lück contida no livro *Concepções e Processos de Democráticos de Gestão Educacional*.
- Examinar os fragmentos das seguintes legislações referentes a Gestão e a Educação do/no Campo no contexto da Educação Básica:

-LDBEN 9.394/96;

-Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

-PNE-2014;

-PME-2016;

-Lei que Institui o Sistema Municipal de Educação de Uruguaiana-RS.

- Dialogar sobre o conteúdo das legislações, verificando aspectos já consolidados e os que ainda necessitam efetivação;
- Concluir de que forma a escola pode aproximar-se das questões destacadas na Meta 07 do PNE-2014, referentes a Educação do/no campo;

1º momento: Sensibilização com falas retiradas do círculo anterior, e debater sobre as questões destacadas referentes à Inter-relações políticas públicas e gestão na educação do/no campo.

2º momento: Estudo das legislações e discussão dos aspectos já consolidados e dos que ainda necessitam efetivação referentes a:

a)- O que é gestão democrática?

Para Maria Heloísa Lück (2013, p. 58-61) a descentralização, democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associada entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola, tal como indicado por Martins (2002). Cabe destacar também que “democratizar é a conquista de poder por quem não tem”. (CHANEN, 1998, p. 98).

Em vista disso, a proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que por esta participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição.[...]

A democratização da escola corresponderia, portanto, na realização do trabalho escolar orientado pela realização e desenvolvimento da competência de todos, em conjunto. Mediante essa orientação, dá-se conta de três aspectos apontado nas análises de democratização da escola (HORA, 1994): a)- democratização como ampliação e sucesso do aluno na escola; b)- democratização dos processos pedagógicos; c)- democratização dos processos de gestão escolar.

3º momento: Estudo de fragmentos das principais legislações dos contextos nacionais e locais referentes a Gestão e a Educação do/no Campo no contexto da Educação Básica:

Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 “Estabelece lei de diretrizes e bases para a educação nacional”.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE”

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de

cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

LEI MUNICIPAL Nº 4.620, DE 4 DE ABRIL DE 2016 “Plano Municipal de Educação – PME- Uruguaiana)

Art. 2. São diretrizes do PME:

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

LEI MUNICIPAL N.º 3.726 – de 31 de janeiro de 2007. “Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do município de Uruguaiana e dá outras providências”.

CAPÍTULO III

(DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL)

Art. 16. A gestão democrática do ensino público municipal, definida em legislação própria, observará os seguintes princípios:

I - participação da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - participação da comunidade escolar em órgãos colegiados;

III - liberdade de organização dos segmentos da comunidade escolar, em associações, grêmios ou outras formas;

IV - transparência dos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Parágrafo único. Integram a comunidade escolar os alunos, seus pais ou responsáveis, os profissionais da educação e demais servidores públicos em exercício na unidade escolar.

3º momento: Questões para fomentar o diálogo e a produção escrita:

1. A Gestão democrática na escola e no sistema municipal de educação: (como ocorre, as legislações correspondem a nossa realidade, como poderiam ser mais efetivas, quem participa, como, quando, etc...
2. Educação Escolar no/do Campo: (quem somos, o que queremos, onde estamos, do que precisamos, o que faremos....)
3. Articulação entre saberes escolar e comunitário: (o que a escola ensina faz diferença na vida da comunidade, os saberes da comunidade são valorizados...)
4. Preservação da identidade sociocultural da comunidade: (como a escola promove a cultura, os talentos, os conhecimentos populares, as constituições identitárias)
5. Participação da comunidade na proposta pedagógica e plano gestor:
6. Currículos e propostas específicas para a Educação do/no campo:

4º momento: (Encaminhamento da atividade que deverá ser realizada pelos gestores com sua comunidade escolar em um momento de diálogo posterior a esta intervenção). Dialogar com os demais integrantes da comunidade escolar e apontar sugestões de **pauta para a agenda estratégica de construção de plano gestor para a educação do campo do/no do município de Uruguaiana – RS**, afim de integrar (Comunidades escolares rurais, gestores de escolas do/no campo, Semed, Conselho Municipal de Educação e representações) para qualificar o trabalho da Educação do/no campo, contemplando suas especificidades culturais, sociais, econômicas e ambientais nos fazeres das Instituições e nas ações do Sistema Municipal de Educação, considerando os princípios da gestão democrática presentes nas legislações estudadas. A escola/comunidade deverá apresentar sua proposta no Encontro das comunidades rurais, que acontecerá em parceria com a Secretaria de Educação e com o Conselho Municipal de Educação.

4º MOVIMENTO: (ocorrerá com a participação de todos)

Dia: ____/____/____

Local:

Horário:

Participantes:

1º momento: Encontro das comunidades escolares rurais com as representantes da Semed e Presidente do Conselho Municipal de Educação para apresentarem suas propostas e dialogarem afim de iniciar a produção de um Plano Gestor Democrático:

Objetivo:

- Construir de forma compartilhada, com os gestores das escolas do/no campo da Rede municipal e representantes das comunidades escolares rurais, uma **Pauta para a agenda estratégica de construção de plano gestor para a educação do campo do/no do município de Uruguiana – RS,**

1º momento: Abertura com o pronunciamento das autoridades presentes

2º momento: O trabalho passou a coordenação da pesquisadora (mestranda Bianca Machado Goulart) onde foi apresentada a dinâmica e explicado o motivo de escolha do texto da parábola do semeador:

a)- dinâmica de sensibilização: foi entregue a todos os participantes uma folha com o texto da parábola do semeador; junto a ele um saquinho contendo uma pequena porção de sementes de girassol;

b)- apresentação de uma curta animação, contando a história da parábola;

c) Incentivo ao diálogo: foi solicitado que cada integrante do círculo exercitasse seu pensamento, fazendo uma analogia entre a parábola e a educação do campo, remetendo-se cada um ao seu contexto: Quem seria esse semeador? Que perfil ele teria? Quem seriam as sementes e como deveria ser o solo ideal para recebê-las? Quais cuidados para que as sementes germinassem e resultassem em plantas saudáveis?

3º momento: Apresentação das sínteses das sugestões que já haviam sido construídas compartilhadamente com integrantes das comunidades escolares rurais, gestores de escolas do/no campo, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação.

4º momento: Diálogo mediado pela pesquisadora e registro das construções compartilhadas para elaboração do documento que será entregue a Secretaria de Educação e para cada Comunidade escolar rural participante.