



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

CLÁUDIA PRAXEDES

**ESCOLA DO CAMPO EM TERRITÓRIO DA REFORMA AGRÁRIA - A
CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

CAMPINAS
2021

CLÁUDIA PRAXEDES

**ESCOLA DO CAMPO EM TERRITÓRIO DA REFORMA AGRÁRIA - A
CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Prof. Dr. LUCIANO PEREIRA

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA CLÁUDIA PRAXEDES, E ORIENTADA PELO PROF. DR. LUCIANO PEREIRA

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

P891e Praxedes, Cláudia, 1980-
Escola do campo em território da Reforma Agrária - a construção coletiva de um projeto político-pedagógico / Cláudia Praxedes. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Luciano Pereira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação no campo. 2. Escolas. 3. Participação democrática. 4. Assentamentos rurais. 5. Reforma agrária. 6. Projeto político-pedagógico. I. Pereira, Luciano, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Rural school in Agrarian Reform territory - the collective construction of a pedagogical-political project

Palavras-chave em inglês:

Educacation in the countryside

Schools

Democratic participation

Rural settlements

Land reform

Pedagogical political project

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Luciano Pereira [Orientador]

Adriana Varani

Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo

Data de defesa: 22-02-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-1237-3798>

- Currículo Lattes do autor: CV:<http://lattes.cnpq.br/425.462.2970/29962>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESCOLA DO CAMPO EM TERRITÓRIO DA REFORMA AGRÁRIA - A
CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Autora: Cláudia Praxedes

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Luciano Pereira
Profa. Dra. Adriana Varani
Prof. Dr. Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às famílias assentadas da área I, do Assentamento Pirituba II, na cidade Itapeva-SP que, há 35 anos, seguem cultivando lutas e conhecimentos, e à toda comunidade escolar que construiu e segue construindo as escolas do campo Terezinha de Moura e Franco Montoro.

Ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), que propiciou à minha família criar raízes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro pelo contínuo incentivo ao estudo, ao meu filho Vinícius pela paciência e por suas histórias.

Agradeço às minhas amigas de longa e de curta caminhada, Elenara, Silvia, Ariele, Raquel, que foram imprescindíveis nesta caminhada.

Agradeço à minha mãe, Divina, que desde o início me ensinou a valorizar a educação e por ter me ajudado a cuidar do meu filho na fase final da pesquisa.

Agradeço aos funcionários e funcionárias do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Unicamp, pela dedicação com que realizam o trabalho.

Agradeço ao grupo de pesquisa Movimentos Sociais, Autogestão e Agroecologia (MOSOA) pelos diálogos sobre nossas pesquisas e pelo companheirismo.

Agradeço ao meu orientador pelo companheirismo e compreensão, nesta caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se desenvolve na vida escolar cotidiana a relação entre escola e comunidade assentada, a partir dos princípios pedagógicos propostos pela Educação do Campo. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, dessa maneira, acompanhou-se o cotidiano escolar, em especial, o processo de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico das escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro, localizadas no assentamento Pirituba II, área 1. Vale ressaltar que tanto o assentamento como as escolas foram conquistados, há 35 anos, a partir da luta pela terra através do Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). A relação entre a Terezinha de Moura e a Franco Montoro e a comunidade, marcada pela participação ativa de seus integrantes, foi forjada junto com a luta pela terra e o envolvimento com o MST. Envolvimento este que propiciou aprendizados políticos e organizativos (CALDART, 2004) que influíram para uma cultura política na qual as concepções de educação e participação são ressignificadas. Esse movimento dialógico contínuo entre escola e comunidade faz com que estas duas escolas se diferenciem de outras escolas de assentamentos, pela experiência de educação emancipadora com valorização dos conhecimentos da comunidade assentada na qual estão inseridas.

Palavras-chave: educação do campo; escola; participação democrática; assentamento da reforma agrária; projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze how it develops in everyday school life the relationship between school and the settled community, based on the pedagogical principles proposed by Rural Education. The methodology used was the participant research, in this way, in the school routine, the process of collective construction of the Pedagogical Political Project of the Terezinha de Moura and Franco Montoro School, located in the Pirituba II settlement, area 1, was followed. It is worth mentioning that both the settlement and the school were conquered 35 years ago from the struggle for land through the Landless Rural Workers Movement (MST). The relationship between the Terezinha de Moura school and the community - characterized by the participation of the community - was forged along with the struggle for land and the involvement with the MST provided political and organizational learning (CALDART, 2004), which influenced a political culture which gives new meaning to the concepts of education and participation. This continuous dialogical movement between the school and the community makes this school different from other settlement schools, in which they aim at an emancipatory education with valorization of the knowledge of the settled community in which the school is inserted.

Keywords: education in the countryside; school; democratic participation; settlement of land reform; pedagogical political project.

SUMÁRIO

Introdução	10
Memorial	13
CAPÍTULO I - TECENDO OS FIOS TEÓRICOS DA PESQUISA	20
1.1 Pesquisa participante	20
1.2 Educação do Campo	25
1.3 Gestão democrática e participação	31
CAPÍTULO II - ENTRELAÇOS: O ASSENTAMENTO E A ESCOLA	37
2.1 O Assentamento Pirituba II	37
2.2 A escola Terezinha de Moura	44
CAPÍTULO III – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: TECIDO A MUITAS MÃOS	53
3.1 Mudança na gestão da escola	55
3.2 Compondo o Projeto Político-Pedagógico	59
3.3 Os embates democráticos deste processo	69
3.4 A análise do Projeto Político-Pedagógico Transformador	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
Anexo A - Síntese realizada a partir dos Seminários de Formação: A construção de um projeto político pedagógico transformador para as escolas do campo. Escola Terezinha de Moura e Escola Franco Montoro	83
Anexo B – Projeto Político-Pedagógico (PPP) Escola Municipal do Campo “Prof. ^a . Terezinha de Moura Rodrigues Gomes” e “Escola Municipal do Campo “Governador Franco Montoro” ⁹⁴	
Anexo C - Pauta dos Sem Terrinha	166

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar como se desenvolveu na vida escolar cotidiana a relação entre escola e comunidade assentada, a partir dos princípios pedagógicos propostos pela Educação do Campo. Dessa maneira, acompanhou-se o cotidiano das escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro, em especial a gestão democrática, observando desde os aspectos pedagógicos até a relação com as famílias assentadas.

Vale ressaltar que no início desta pesquisa não se tinha a intenção de examinar o Projeto Político-Pedagógico, porque este não estava no planejamento das escolas analisadas. Entretanto, devido à mudança na gestão de ambas, inicia-se a elaboração desse documento e, como o objetivo da pesquisa era analisar a gestão democrática e a relação com o assentamento, acompanhar e participar desta construção foi decisivo para enriquecer a pesquisa.

A Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, conhecida apenas como Escola Terezinha de Moura, e a Escola Franco Montoro estão localizadas no assentamento Pirituba II, área I, no município de Itapeva, região sudoeste do Estado de São Paulo. A primeira vem, ao longo dos últimos anos, implementando os princípios da Educação do Campo e atende as crianças da educação infantil (1 a 5 anos) e do ensino fundamental I (6 a 10 anos), enquanto a segunda atende o ensino fundamental II (11 a 14 anos).

Ambas ocupam o mesmo espaço físico e têm a mesma direção, porém, no aspecto burocrático são duas escolas e, portanto, possuem números de matrículas diferentes. No mesmo espaço também funciona uma terceira escola que oferece ensino médio, vinculada à Secretaria Estadual de Educação e sob outra direção. Esta situação, marcada pela sobreposição de nomes, deve-se ao fato de que a ampliação e a oferta em todos os níveis educacionais foram conquistadas paulatinamente. No entanto, esta pesquisa tem como foco as escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro, cujos Projetos Político-Pedagógicos foram construídos conjuntamente, produzindo um único documento, devido ao fato de terem a mesma gestão e serem administradas pelo município. Por opção, no decorrer do texto, as escolas serão referidas apenas por Terezinha de Moura, tal como são chamadas no assentamento.

A escolha da escola Terezinha de Moura deve-se ao fato de que esta nasce no momento em que as famílias se organizam para conquistar a terra. Dessa maneira, a luta pelo direito à terra

e pelo direito à educação se fez concomitantemente. Assim, ao passo que as famílias conquistam o assentamento, vão conquistando também o acesso à educação escolar pública e essas ações estão inseridas dentro de um contexto maior de reivindicações pela Reforma Agrária, entendida como efetivação de direitos para garantir a dignidade para a população do campo.

Se a conquista da terra não significa o fim da luta pela terra, o mesmo acontece nas demandas por educação, principalmente, ao se tratar de educação e escolas do campo. Um dos desafios das escolas do campo é manterem-se funcionando, haja vista que o número de alunos e alunas nas escolas rurais é sempre menor, se comparado ao número de estudantes das escolas urbanas, e devido a quantidade ser o critério mais importante utilizado pelas políticas neoliberais de educação escolar. Outro desafio são as lutas para garantir uma educação que forme crianças e adolescentes com autonomia e dentro das especificidades e das suas realidades, ou seja, que valorize a agricultura e o trabalho das famílias camponesas. Neste sentido, as conquistas realizadas pela escola Terezinha de Moura devem-se à atuação da comunidade frente ao poder público exigindo uma educação de qualidade no campo.

A importância desta pesquisa é que ela traz para a reflexão o cotidiano de uma escola que em termos quantitativos não é tão expressiva - considerando que a quantidade de escolas no campo é menor do que na cidade -, mas, no que diz respeito aos aspectos qualitativos, é de grande importância, visto que, a população rural sempre ficou à margem da efetiva conquista e usufruto dos direitos básicos, tal como o direito à educação escolar no campo. Mesmo levando em conta que no município de Itapeva 25% da população mora na zona rural, isto é, mesmo com um quarto da população morando no campo, as políticas públicas para esta população são incipientes.

Outro aspecto que torna essa pesquisa relevante é o momento atual de desmonte das políticas públicas - isto é, o desmonte do que chegamos a construir de Estado de bem-estar social - em especial aquelas voltadas para a educação pública, mas também as que estiveram voltadas à classe trabalhadora do campo. Por isso, é fundamental analisar e sistematizar as experiências de Educação do Campo que têm por característica uma outra forma de organizar e fazer educação escolar.

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, decorrente da atuação da pesquisadora no contexto em que a escola estava atravessando, isto é, o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O envolvimento da pesquisadora se deu a partir de uma demanda da comunidade escolar, já que este processo iniciou com a escola funcionando

normalmente, o que aumentou o volume de trabalho de professoras/es e funcionárias/os. Assim, a pesquisa em campo não foi passiva, de observação apenas, mas também de contribuição e sistematização do processo. Além disso, a ausência de experiência na elaboração de PPPs, no município, fez com que a comunidade solicitasse ajuda de pesquisadoras e demais profissionais da área de educação.

Nesta pesquisa, buscou-se articular conceitos e fundamentos à prática observada, num movimento dialético, em que uma ilumina a outra, sem subordinar a realidade à teoria, tampouco relegar a teoria.

A dissertação está organizada de acordo com a seguinte estrutura: primeiramente apresentamos o memorial com a minha trajetória de vida escolar no contexto da luta pela terra, seguido do primeiro capítulo, no qual discutimos os fundamentos teóricos e metodológicos que nortearam a pesquisa. No segundo capítulo voltamo-nos para a análise histórica e sociológica do assentamento Pirituba II e da escola Terezinha de Moura e, no terceiro e último capítulo, adentramos a análise sobre os processos de participação e construção do Projeto Político-Pedagógico, abordando os limites, os desafios e também os resultados. O documento do PPP, que resultou desse trabalho coletivo e cuja análise corresponde ao objetivo central de nossa pesquisa, encontra-se nos Anexos, ao final desta dissertação.

MEMORIAL

Por que dissertar sobre uma escola em assentamento de Reforma Agrária? Os motivos para a escolha desse tema devem-se à minha trajetória pessoal como filha de assentada/o da Reforma Agrária e, conseqüentemente, à minha trajetória escolar em escolas no campo e nas periferias urbanas, destino certo de quem vive no campo e pretende seguir estudando. Além disso, minha militância no MST, no qual participo do setor educação, me levou a refletir sobre o conjunto de questões que norteia a presente pesquisa. A compreensão que tenho de campo e mesmo das contradições de nossa sociedade se deve à minha história e à militância vividas no campo, mas não do campo idílico, de paz e tranquilidade. O campo aqui retratado por mim é e sempre foi o lugar da luta, de conflitos, de muita gente e de alegrias também.

Assim, a memória que trago de minha trajetória escolar é de persistência, porque muitas vezes não me sentia parte da escola, como se este lugar não me pertencesse – talvez não pertencesse a nós, os sem-terra -, e tampouco a escola compreendia a situação de crianças acampadas em que vivíamos. Mesmo depois de conquistada a terra, como assentados/as, nós éramos identificadas como as “crianças do sítio”, entendido como um lugar de atraso, e sempre nos era afirmado que com os estudos poderíamos deixar de viver no “sítio”. Vale destacar que minha trajetória escolar é desconexa, pois estudei em várias escolas, ora no assentamento, ora na cidade.

Sou a sétima filha de um casal de camponeses e a que mais estudou na família. Meu pai nunca frequentou escola e não aprendeu a ler e nem a escrever, minha mãe estudou até a antiga 4ª série, deixou os estudos por imposição de meus avós para trabalhar. Meus pais são mineiros, que migraram para o interior do estado de São Paulo, onde se conheceram e se casaram. Sempre trabalharam em terras alheias, ora como meeiros, ora como funcionários de fazendeiros, por isso, vivíamos mudando. Cada filho/a nasceu em um lugar diferente, desde o interior de São Paulo, passando pelo Paraná e até no Paraguai. Nossa última morada, antes de nos juntarmos à luta pela terra, foi em Monte Mor (SP), onde trabalhávamos em lavouras de tomate e de batatinha.

O meu início na escola se deu em 1987, ainda em Monte Mor, quando as escolas começaram a ser abertas para toda a população. Neste ano, entrei diretamente na primeira série, pois, naquela época as vagas para educação infantil eram poucas, quase inexistentes. Então fui alfabetizada, aprendendo a ler e a escrever; quando a professora ficou sabendo que eu mudaria,

ela me presenteou com o que seria meu primeiro livro, um exemplar de história infantil. Apesar do reconhecimento, essa professora me causava medo, pois ela bateu em um menino a chineladas dentro da sala de aula, talvez por causa do cansaço, por já ser uma senhora. A reação daquela professora me marcou, devido a violência com o menino e como ela voltou à aula, como se nada houvesse acontecido. Passei, assim, a ver as professoras e os professores com um pouco de temor.

Ainda morando em Monte Mor, minha mãe começa a participar das reuniões que foram organizadas nas comunidades de base da Igreja Católica com o objetivo de formar um grupo para uma nova ocupação, no município de Promissão (SP). Para a ocupação, fomos eu e meu irmão, juntamente com minha mãe; mais tarde, meus outros dois irmãos mais novos se juntaram a nós. Minhas duas irmãs e meu irmão mais velho não foram, pois já haviam casado e levavam a vida na cidade.

Assim, minha mãe é quem foi para a luta, meu pai foi bem depois e sempre na tentativa de que minha mãe desistisse, o que, graças a sua persistência e teimosia, não aconteceu. Claro que minha mãe, neste momento, já não consentia com tudo o que meu pai fazia, pois já possuía consciência advinda da participação nos grupos de mulheres que eram organizados no acampamento.

Neste acampamento, que posteriormente se torna assentamento, sempre houve participação ativa das mulheres em todos os processos da luta; era uma mulher uma das referências que organizou as famílias para a ocupação da terra. Além disso, muitas participavam nas pastorais da Igreja Católica, ou seja, eram acostumadas a organizar reuniões, falar em público, fazer estudos, e algumas já atuavam em partidos políticos.

Na luta pela terra, neste período, quem tinha um pouco de estudo e sabia ler e escrever eram as mulheres. Assim, organizavam grupos de estudos para as mulheres e, com o passar do tempo, a partir de uma prática e reivindicação das mulheres, o MST cria o setor de gênero e, atualmente, em todas as instâncias de decisão há participação equitativa de homens e mulheres.

Quando indagávamos à minha mãe sobre aonde iríamos, ela sempre respondia com um sorriso no rosto: - *Vamos para uma casa que será nossa!* Lembro-me do momento em que paramos em frente à terra em que seria construído o acampamento e fui apresentada a algo que não conhecia: a Lua, tão imensa, tão clara, naquela terra plana, que parecia dia. A ocupação aconteceu na madrugada do dia 2 de novembro de 1987, dia de Finados. Para minha mãe foi o enterro de uma vida de migrações, para renascer onde viveríamos para sempre “na nossa casa”.

Quando acordei, o acampamento já estava quase montado - tomado de gente que pareciam formigas e a paisagem era linda, muitos córregos, matas e muitas crianças - e ele foi batizado de comunidade Padre Josimo Tavares¹. Esta é a lembrança que trago da ocupação de um latifúndio e é a lembrança mais marcante da minha infância.

Quando se inicia o ano de 1988, participo de uma caminhada, sem saber ao certo do que se tratava. Mas, anos depois, quando fui conhecendo a minha própria história, entendi que aquela luta foi a primeira que participei em defesa da escola pública. Neste momento, a caminhada foi até a escola rural desativada para reivindicar que fosse, novamente, aberta para atender as famílias acampadas. Esta escola chamava-se, e ainda chama, Nossa Senhora Aparecida e, atualmente, atende parte das crianças das famílias assentadas em todos os níveis, desde o fundamental até o ensino médio. Fruto desta luta, reabre neste mesmo ano, inicialmente apenas para atender crianças da primeira à quarta série (que atualmente, corresponde ao fundamental I). As crianças e adolescentes que estavam na quinta série (atualmente chamada sexto ano) até o colegial (equivalente ao ensino médio) foram estudar nas escolas da cidade, pois a ampliação dos níveis nesta escola foi posterior à conquista do assentamento.

Minha memória desta escola me faz lembrar a reflexão do livro *Quando a escola é de vidro*, de Ruth Rocha, devido à professora dividir a turma em fileiras que reuniam os/as alunos/as considerados/as bons/as, na outra fileira os/as médios/as e uma terceira fileira dos/as piores, sendo está a maior. Eu ficava na fileira das alunas consideradas médias, porque não era “bagunceira” e falava pouco. As professoras não escondiam seus preconceitos, penso ser porque elas não nos compreendiam, assim, era mais fácil para elas nos colocar em *vidros* rotulados, que acreditavam serem os melhores para nós.

No final do ano de 1989, início de 1990, as famílias acampadas ocupam outra parte da fazenda, onde atualmente é a agrovila² em que minha família mora. Com esta mudança, a escola Nossa Senhora Aparecida ficou muito distante, então reivindicamos a construção de uma escola onde morávamos, já que a regularização definitiva da terra estava prestes a acontecer. As famílias acabaram conquistando a escola por meio de ações reivindicatórias, como por exemplo, ocupação

¹ Este nome foi escolhido em homenagem ao Padre Josimo Moraes Tavares, que tinha sido coordenador da Comissão Pastoral da Terra e lutara a favor da Reforma Agrária, assassinado em 10 de maio de 1986, no Maranhão, portanto, um ano antes de nossa ocupação. Desde então, Padre Josimo torna-se um mártir para as famílias agricultoras.

² As agrovilas são diferentes em cada assentamento. No caso deste Projeto de Assentamento (PA) Reunidas, em Promissão, as agrovilas são formadas por grupos de lotes onde estão assentadas as famílias. Nestes lotes são construídas as casas para morar e é onde se desenvolvem as atividades agropecuárias.

da prefeitura. A comunidade decidiu construir uma escola, de lona preta, até que a de alvenaria ficasse pronta. Então, duas professoras foram trabalhar debaixo da lona preta, em salas multisseriadas. Estas professoras eram completamente diferentes das que tivemos, pois estabeleceram conosco uma relação de companheirismo, diálogo e respeito. Mesmo em condições estruturais e de trabalho precárias porque, além de dar aulas, elas preparavam o lanche e nos acompanhavam no recreio, que era embaixo de uma grande Figueira.

Mesmo com a construção da escola de alvenaria, ainda tinha um outro problema: o transporte público dentro do assentamento, pois as distâncias entre os lotes eram grandes e as crianças tinham que caminhar muitos quilômetros para chegar à escola. Além disso, não havia transporte mesmo para quem estudava na cidade. Para conquistar esse direito, foram feitas outras ações, inclusive, uma nova ocupação na prefeitura.

Em 1991 vou estudar na cidade para cursar a quinta série (atualmente, sexto ano). Nós do assentamento, ao terminarmos o que atualmente é o fundamental I, tínhamos que ir estudar na cidade. Nesse ano, ainda estudávamos na melhor escola da cidade, que ficava no centro e possuía uma boa biblioteca, acessível aos/as estudantes. Na quinta série fui para vários passeios por ser considerada uma boa aluna, pois os passeios não eram para todos/as. Dessa maneira, pude visitar a Equipav, que era e é uma empresa produtora de cana-de-açúcar, uma fábrica da Coca-Cola e o Shopping de Bauru. Esses passeios revelam a orientação da educação oferecida, em que a questão agrária era totalmente silenciada.

No ano seguinte, todas as crianças, jovens e adolescentes do assentamento foram realocadas para duas escolas da periferia da cidade, que ficavam do lado oposto da cidade, sendo necessário atravessá-la para chegar à escola.

Esta mudança num primeiro momento nos pareceu interessante, mas, na verdade, fez com que todos que vinham de áreas rurais, seja do assentamento ou dos sítios, estudassem somente nestas escolas, que ficavam longe do centro e, é claro, mais longe ainda dos assentamentos. A intenção era mesmo colocar todos e todas numa única escola e o ensino médio para nós era possível somente no noturno. Outra questão que afetava a vida escolar das crianças, dos/as jovens e dos/as adolescentes do assentamento era a precariedade do transporte, dos veículos e das estradas, o que sempre causava atrasos e vários acidentes - inclusive, presenciei alguns - chegando, em casos mais graves, a causar mortes. Nada disso era reconhecido pela equipe pedagógica da escola como consequência de problemas estruturais. Desta maneira, por exemplo,

as crianças, os/as jovens e os/as adolescentes que faltavam por causa do transporte não podiam repor provas, ficando sempre de recuperação e com faltas, pois não aceitavam a justificativa de falta devido à ausência de transporte.

De fato, minha trajetória escolar foi bem descontínua, com muitas mudanças de escola e de professoras. Mas, pelo menos o Ensino Médio cursei todo na mesma escola, no período noturno, na cidade de Promissão. Essa experiência foi marcada por afirmações preconceituosas de minha origem e classe social. A partir daí, começaram os questionamentos sobre a escola e seus problemas, a relação com os/as professores/as e os conteúdos. Nesse período, iniciei a militância na Pastoral da Juventude da Igreja Católica, e depois no próprio Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST).

Nesse momento, no Projeto de Assentamento Reunidas³, especificamente na agrovila Campinas, como posteriormente nosso território também foi chamado, construiu-se a Cooperativa Agropecuária Padre Josimo Tavares, a Copajota (que já não existe mais). Também foi construído junto dela um espaço de educação do MST, chamado Ciranda Infantil, onde trabalhei cuidando das crianças enquanto suas mães e seus pais trabalhavam em outros serviços⁴. Foi assim que fui me aproximando da Educação. Nesta mesma época, no ano de 1996, participei como educadora no 1º Encontro do Estado de São Paulo dos Sem Terrinhas.

É importante dizer que no campo as crianças participam dos processos produtivos; sempre trabalhamos, seja cuidando dos animais domésticos, das hortas ou acompanhando os pais, é claro que os menores sempre vão mais para brincar. Aqui, o trabalho feito pelas crianças não é o explorado e, sim, aquele que faz parte do aprendizado, que não é separado da reprodução da vida coletiva.

Vale ressaltar, que minha vontade de seguir os estudos foi influenciada muito mais pela militância na Pastoral e no MST do que pelas experiências na educação formal. Participei de formações que a Pastoral realizava com jovens do assentamento, assim como de formações que o MST organizava, principalmente, na área da educação. A partir da minha atuação nesses espaços, inicia-se um processo de mudança da minha percepção sobre a educação escolar, principalmente

³ Atualmente, neste Projeto de Assentamento (PA) são assentadas 629 famílias beneficiárias do programa de Reforma Agrária.

⁴ Cirandas Infantis são espaços educativos criados pelo MST em que as crianças de 0 a 6 anos podem aprender e brincar, enquanto seus pais trabalham ou participam dos encontros e reuniões. Por isso, as Cirandas Infantis foram fundamentais para garantir a participação das mulheres em todas as instâncias do MST. Ela também se tornou uma prática de outros movimentos sociais do campo.

porque comecei a atuar como educadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também pela minha participação em lutas, reivindicando escolas para crianças e jovens dos novos acampamentos que eram organizados na região de Promissão (SP), nos idos da década de 1990.

Nessa fase, o MST, juntamente com outros movimentos populares do campo, ainda estava caminhando para a construção de uma proposta de educação. Além disso, em meu próprio território participei dos processos de luta, pois, no assentamento Reunidas, as conquistas das áreas ocorreram paulatinamente e pude vivenciá-las até meados do ano 2000. A luta é também formativa. Além da ação, organizávamos processos de reflexão que eram e ainda são chamados de “estudo”. Neste movimento, entre a luta concreta e as formações, como muitos jovens e adultos/as sem-terra, fui estimulada a estudar, tanto o estudo formal, quanto também o não-escolar. O MST neste momento já dispunha de centros de formação onde realizava seus processos formativos.

Ao terminar o Ensino Médio, tentei fazer o curso de História na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Campus de Piracicaba- SP, porém, por conta de questões econômicas não foi possível dar continuidade a ele. Retomo o estudo no ensino superior, em 2008, agora em um Curso de Pedagogia da Terra, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) em parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus de São Carlos (SP).

Por fim, desde a primeira vez em que entrei em uma escola até os dias de hoje, houve mudanças significativas, em parte decorrentes da organização do MST, principalmente em se tratando do acesso à educação para quem vive em assentamentos. No entanto, o que me intriga é que, nos últimos 30 anos, o tempo na escola aumentou. Hoje, na escola, passamos nossa primeira e segunda infância, adolescência, juventude e boa parte da vida adulta, para quem chega à universidade e segue na pós-graduação. Então, se passamos tanto tempo neste lugar, será que saímos sem qualquer marca ou influência? Será que a escola nos marca ideologicamente? Influenciando o que seremos, o que defenderemos e o que pensaremos sobre a vida em sociedade?

A resposta que vislumbro é que sim, mesmo quando é afirmado cotidianamente que na escola pouco se aprende ou quando é afirmado que a escola pública sequer alfabetiza, um discurso propagado intencionalmente. Ainda assim, neste lugar, se aprende. Mesmo que não seja possível aprender os conteúdos propedêuticos, se aprende as hierarquias sociais, se aprende as

regras e é na escola que se tornam explícitas as desigualdades. Mas é também o lugar da sociabilidade, do acesso, mesmo que precário, ao conhecimento científico que, fora da escola, só é possível nos movimentos sociais que priorizam a formação. A escola é o lugar das possibilidades, pois ela não se define apenas com suas estruturas frias, mas nas relações sociais que são construídas pelos sujeitos neste espaço, logo, se é construção humana, é passível de mudanças.

Mas, acredito que se, por um lado, a escola pública inclui para excluir, por outro lado, ao ser ocupada pela classe trabalhadora, este lugar está aberto a disputas e, sendo vista como direito, pode ser o lugar do contraponto, no qual é possível fazer mudanças significativas no sentido de construir outras pedagogias e outra sociedade, não capitalista, na qual o ser humano seja o elemento central. Devido a ser quase consenso de que as escolas não são neutras, significa que se deixarmos a escola como está, esta seguirá no rumo da afirmação do sistema capitalista de produção, como mais um espaço para afirmação da sua ideologia. Então compreendo que ocupar a escola para repensá-la e ressignificá-la pode influir na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

No caso das escolas do assentamento Reunidas, em Promissão, mesmo sendo fruto das lutas dos/as assentados/as pela educação, estes sujeitos não conseguiram adentrá-las para influir no processo pedagógico, como é o caso das experiências da escola Terezinha de Moura, em Itapeva (SP), objeto de estudo desta dissertação. Aqui, a escola do campo é importante para a própria manutenção da conquista da terra e de suas lutas atuais de enfrentamento ao modelo do agronegócio e da construção de uma outra sociabilidade, que torna possível ter uma escola onde “vidros” para rotularem as crianças e jovens, segundo o lugar de onde vêm, são quebrados, até porque a escola Terezinha de Moura nasceu e cresceu enraizada aos que a semearam.

CAPÍTULO I - TECENDO OS FIOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1.1 Pesquisa participante

O objetivo desta pesquisa é observar e analisar as relações dentro e fora da escola Terezinha de Moura, localizada em um assentamento de Reforma Agrária. Logo, um espaço institucional, a escola, que se constitui como lugar de relações internas e externas com instituições e com a comunidade à sua volta, constitui-se também como um lugar de disputas de projetos de sociedade. Além disso, a trajetória histórica da escola Terezinha de Moura é vinculada diretamente à luta pela Reforma Agrária construída pelo MST, o que se coloca como um diferencial desta escola.

Com esse intuito, optou-se pela metodologia qualitativa, a qual possibilitou uma maior percepção de como a vida nesse espaço escolar se organiza e se organizou ao longo de sua trajetória, permitindo a articulação das relações existentes. Como afirma Godoy (1995, p. 63), “[...] quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados”. Nesse sentido, não se tem por objetivo quantificar e nem tampouco comparar a escola Terezinha de Moura com outras escolas, inclusive, as existentes no próprio assentamento.

No início da pesquisa foi necessário tecer os fios da análise que, naquele momento, pretendia entrelaçar as relações entre escola e comunidade assentada na vida escolar cotidiana, sob a perspectiva da gestão democrática. Tal perspectiva, no entanto, passa para o plano de fundo desta análise, quando, in loco, percebeu-se que a escola estava passando por várias mudanças internas em decorrência da substituição da direção, que acabara de ocorrer, e também de alterações na gestão da Secretaria de Educação do município. Com a mudança na Secretaria, iniciou-se o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas municipais. Por isso, foi possível incluir nesta pesquisa o acompanhamento do processo de construção do PPP na escola Terezinha de Moura, algo que não estava previsto no início, mas trouxe elementos valiosos para analisar a relação escola-comunidade numa escola do/no campo. Nesse sentido, o processo real de elaboração do PPP, cujo princípio norteador fundamental era ser participativo, de acordo com os princípios da Educação do Campo, enriqueceu a análise, demonstrando que a pesquisa em educação dentro da escola contribui para desconstruir a concepção de que esta é um

espaço que não permite mudanças e apenas reproduz as relações impostas pelo Estado. Não só desconstrói como afirmar que a escola é sim um lugar em que a vida acontece e sempre será passível de mudanças. Conforme afirma Duran (2009, p. 36),

[...] a vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução. Para ela não existe “perfeita submissão”, nem mesmo na sociedade manipulada pela burocracia e pela indústria cultural. Ao privilegiar a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, redefine o lugar onde se dão as transformações sociais.

Vale ressaltar que, até aquele momento, a Secretaria Municipal da Educação de Itapeva era responsável pela elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, os quais eram idênticos para todas as escolas do município. Essa padronização revela a concepção de educação vigente, a qual desconsiderava as diferentes realidades das escolas que se constituem de diferentes grupos sociais, influenciando, com isso, a formação desses sujeitos.

Assim, o objetivo da pesquisa passa a ser analisar e sistematizar a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Escola Terezinha de Moura. Esta análise volta-se, então, para os desafios da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico participativo que atenda aos anseios políticos e pedagógicos de uma escola no campo e do campo, num assentamento de Reforma Agrária que já vivenciou muitos processos de lutas. Por isso, fez-se necessário também percorrer o processo histórico da escola e do assentamento.

Por se tratar de uma pesquisa que adentra a escola foi imprescindível observar as especificidades e o movimento que acontece no seu interior, e que só acontece naquela determinada escola e naquele período. Os estudos de Ezpeleta e Rockwell (1986) trazem relevantes contribuições para se pensar e perceber melhor esses movimentos. De acordo com as autoras,

A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 11-12).

Logo, estudar essa escola que está inserida em um movimento maior de luta pela terra e por Educação do Campo, sem desmerecer as especificidades locais e regionais, permite compreender as complexas interações e concepções que ocorrem em vários níveis e que se

refletem nas relações entre assentamento e a escola. Dessa maneira, mesmo fazendo parte de uma rede que a identifica com outras escolas ou dentro de uma mesma concepção pedagógica, a Terezinha de Moura, assim como cada escola, tem sua própria dinâmica de fazer-se escola e de construir processos educativos singulares.

Com base nessa proposta metodológica qualitativa e participante, o trabalho de campo cumpre um papel importante para perceber este movimento, atentando para o que as autoras Ezpeleta e Rockwell (1986) destacam sobre a importância da observação, tanto do que é verbalizado como do que é silenciado. Neste sentido, as conversas nem sempre refletem ou explicitam o que realmente acontece ou aconteceu, porque às vezes a percepção de alguns sujeitos será diferente daquelas que outros terão em relação a uma mesma questão. Os silêncios, muitas vezes, são indicativos de discordância ou, às vezes, de ausência de compreensão. Atentar para esses sinais é fundamental numa pesquisa em que o foco são as relações e os processos coletivos. Além disso, ao analisar os documentos deve-se perceber o que não é registrado, pois muito do que é documentado nas escolas vincula-se ao burocrático e, por vezes, o registro do que é realmente importante não cabe nos documentos burocráticos.

Assim, no caminhar da pesquisa, optamos por observar esse movimento cotidiano da escola e percebemos que sua dinâmica extrapola os seus limites, ou seja, o cotidiano da escola é permeado pela realidade que a envolve. Esta opção também fez parte do conhecimento prévio das alternativas que esta escola foi construindo, ao longo da sua história, para garantir o direito à educação básica com qualidade e que se relacione com a especificidade da comunidade do seu entorno.

O conhecimento prévio mencionado deve-se tanto aos diversos trabalhos científicos realizados nessa escola como também à história de vida da pesquisadora, relatada no memorial. Por isso, a pesquisa foi orientada pela busca de um aprofundamento teórico, o que implica em adotar o rigor científico e o distanciamento necessários para olhar a realidade criticamente e conhecer a complexidade das relações estabelecidas neste lugar chamado escola. Os princípios de rigor científico e pensamento crítico estabelecidos não correspondem à neutralidade questionável, muitas vezes defendida nas ciências humanas. Esta pesquisa não tem a pretensão de ser neutra, já que, quando se está imerso no processo, fica difícil perceber a beleza e a feiura do caminho. Ou seja, é preciso considerar que ao lidar com a formação humana é inevitável o nosso envolvimento, o que às vezes dificulta o distanciamento crítico. Como afirmam Oliveira e

Oliveira (1990, p. 26),

Nada disto pode ser feito por um cientista desejoso de se manter olímpicamente fora e acima dos processos e movimentos sociais. E é aqui que intervém a metodologia da pesquisa/ação como uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma síntese entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica mesma destes processos. Adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido.

Ao assumir essa proposta metodológica, esta dissertação adquire um significado importante para a pesquisadora e para as pessoas envolvidas na pesquisa, pois foi possível aprender e ao mesmo tempo contribuir com os momentos de discussões coletivas, aprendizados acerca dos desafios que foram surgindo no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico participativo e que se afloraram nas relações sociais. Isso propiciou o envolvimento ativo na elaboração desse documento, o que corrobora com a noção da dificuldade para o pesquisador em ficar alheio ao processo de uma pesquisa qualitativa que envolve vários sujeitos (BORDA, 1990). Além disso, espera-se que as reflexões produzidas nesta dissertação e que, posteriormente, serão socializadas com as comunidades escolar e assentada no momento da devolutiva formal, contribuirão para qualificar ainda mais o trabalho desenvolvido naquela e em outras escolas do campo. Afinal, este trabalho não deixa de ser também um registro desta experiência vivida, assim como afirmam Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 28):

A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências. Entre os modos de enfrentar o desafio da pesquisa com envolvimento do pesquisador está a investigação narrativa. As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes.

A escolha da metodologia, a pesquisa participante, decorre do fato da pesquisadora ser uma pessoa que partilha com a comunidade estudada a mesma vivência de luta pela terra e pela educação do campo. O que me aproximou das pessoas desta comunidade, que não me viam como alguém externo à realidade das famílias assentadas e da escola do campo, mesmo sendo de outra região, foi o ser Sem-terra.

Esta pesquisa participante se construiu também com base no envolvimento da pesquisadora com a temática e com os momentos coletivos de discussão do Projeto

Político-Pedagógico, mencionados acima. Pelo fato da comunidade me ver como alguém de dentro, pesquisando e ajudando ativamente nesse processo, foi possível assumir, inclusive, algumas tarefas, desde tarefas manuais, como preparar as salas para receber as pessoas nas reuniões, até atividades de sistematização dos encontros, além de contribuir com a sugestão de alguns pontos para discussão.

A primeira visita à escola Terezinha de Moura se deu no final de julho de 2018, ocasião em que o projeto foi apresentado à gestão e foi obtida a permissão para a realização da pesquisa. Quando inicia-se o trabalho de campo, a gestão já havia sido alterada. Este foi realizado entre março e agosto de 2019, com o acompanhamento de várias reuniões de construção do Projeto Político-Pedagógico, registradas no Diário de Campo. Foram realizadas 13 entrevistas semi-estruturadas, cujo critério para a participação foi o envolvimento das pessoas na construção do Projeto Político-Pedagógico, isto é, todos os atores sociais que estavam participando da elaboração do PPP, entre gestores, professores/as, funcionários/as e pessoas da comunidade, conforme a tabela abaixo. Os nomes das pessoas entrevistadas são todos fictícios, conforme as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa.

Tabela 1: Perfil e quantidade de pessoas entrevistadas

Perfil das pessoas entrevistadas	Número de Pessoas Entrevistadas	Período
Trabalhadoras e trabalhadores da escola que moram no assentamento	6	2019
Trabalhadoras e trabalhadores da escola que não moram no assentamento	3	2019
Pessoas da comunidade (*)	4	2º semestre 2020
Total	13	

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados encontrados em campo.
(*) entrevistas realizadas através de videochamada.

Em relação às crianças que estudam na escola, optou-se por participar das conversas coletivas organizadas pelo grêmio, nos espaços em que elas habitualmente participam, buscando

diminuir o constrangimento e a timidez. A pesquisadora participou de dois encontros com as crianças e adolescentes para a discussão do PPP. Foram registradas no caderno de campo as principais questões discutidas pelas crianças e as observações com relação à forma como elas se organizam. Com as funcionárias da limpeza e cozinha o procedimento foi um tanto parecido, pois elas solicitaram uma entrevista conjunta.

Havia um indicativo de voltar a campo no ano de 2020, com o objetivo ter mais elementos sobre o término da elaboração do Projeto Político-Pedagógico como também sobre o reflexo deste processo no cotidiano da escola. Entretanto, com a pandemia causada pela Covid-19, não foi possível realizar essa outra etapa do trabalho de campo e, para contornar esse problema, as entrevistas restantes foram realizadas através de videochamadas.

Partindo da compreensão exposta a respeito do estudo de uma escola no e do campo, fez-se necessário trazer as teorias e estudos que constituem o aparato conceitual da análise sobre as relações entre a escola Terezinha de Moura e a comunidade assentada, bem como de sua trajetória histórica, fundamental para compreender os processos participativos nesta escola.

1.2 Educação do Campo

As escolas rurais de educação básica no Brasil sempre enfrentaram a escassez de recursos, a falta de professores e professoras, a precariedade das instalações, enfim, o descaso do poder público em relação à educação para a população do campo. Essa precariedade vincula-se ao modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, baseado numa modernidade urbana e concentradora de terras, como afirma Baptista (2003, p. 20-21):

[...] Apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural. Não se faz relação com a vida dos alunos e de sua família, com o trabalho agrícola, nem com o meio ambiente em que a escola está inserida.

Além disso, é resultante de uma concepção de campo como lugar de atraso e, pela recorrente expulsão da população, onde se encontra um número residual de pessoas. Portanto, atender essa população não seria prioridade no que se refere às políticas públicas. Segundo a

autora, isso fica evidente nas constituições brasileiras - desde a primeira, de 1824, até a Constituição de 1988, que propôs a universalização da educação básica -, as quais nunca referiam-se à educação no campo como um lugar a se trabalhar de forma específica, valorizando as diferenças étnicas e culturais que existem no meio rural. O que a Constituição de 1988 propiciou ao tornar a educação direito de todos e dever do Estado foi criar espaços para repensar e reivindicar uma educação com mais qualidade aos povos do campo, se contrapondo a lógica que ainda é vigente nos dias atuais de que é preciso estudar para sair do meio rural para o meio urbano (BAPTISTA, 2003).

Para se contrapor a este modelo e à concepção de campo idílico, sem conflitos, os movimentos sociais vinculados à luta pela terra elaboraram uma proposta de Educação do Campo para enfrentar os problemas comuns relatados e consolidar uma outra proposta pedagógica. Criaram, assim, um movimento pela Educação do Campo a partir das próprias práticas escolares e não escolares desenvolvidas à margem do poder institucional. Algumas dessas organizações são o Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), movimentos quilombolas e indígenas, entre outros.

No caso do Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Sem Terra, a construção dessa proposta foi impulsionada por experiências de educação popular desenvolvidas por entidades sociais e Igreja em vários lugares e pelas experiências educacionais realizadas nos acampamentos, nas escolas itinerantes do MST e nas práticas não escolares como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Encontro dos Sem Terrinha, que tinham por objetivo uma educação voltada para realidade do campo. Essas experiências também permitiram que o MST percebesse que não bastava conquistar o acesso à educação no campo se esta não contribuísse para a valorização dos que lutavam pela terra, na perspectiva de um outro campo e de uma outra forma de produção menos impactante ao meio ambiente, a partir de outra relação com a terra e com os seres humanos e não-humanos.

Dessa forma, a Educação do Campo traz também nos seus princípios a pedagogia do MST, a qual compreende que o processo de organização de luta pela terra constitui um modo de educar os sujeitos sociais envolvidos. Em seus estudos, Caldart (2000, p. 87) define a pedagogia do Movimento Sem Terra como:

[...] o jeito através do qual o Movimento Sem Terra vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra e que, no seu dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte, cujo sujeito educador principal é o próprio movimento. Olhar para este movimento pedagógico nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação.

Podemos dizer que a Educação do Campo, ao receber a contribuição da Pedagogia do MST, vai se afirmando como uma proposta educacional que objetiva romper com as concepções de Educação Rural.

Para deixar claro quais são as características da Educação do Campo se faz necessário diferenciá-la do que, na história da educação brasileira, denomina-se Educação Rural. Essa diferença consiste, entre outras coisas, no fato de que a Educação Rural atendia apenas ao ensino fundamental I (antigamente, 1ª à 4ª séries) em salas multisseriadas⁵. Neste sistema, crianças do primeiro e segundo ano dividiam a mesma sala e tinham aula com a/o mesma/o professora/o, mas os conteúdos eram distintos, o que aumentava o trabalho das/dos professoras/os. Estas escolas eram sempre uma extensão de outras escolas da cidade no que se refere ao vínculo burocrático, mas principalmente aos conteúdos que em nada consideravam a realidade dos povos do campo. Dessa forma, as escolas rurais eram sempre vistas como algo atrasado e consideradas como o pior lugar em que um profissional da educação poderia trabalhar (BAPTISTA, 2003).

Em um contexto de avanço do agronegócio e acelerado processo de urbanização, estas escolas, além de serem subjugadas, também foram e ainda são as primeiras a serem fechadas pelo poder público. Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2014 sobre o número de escolas fechadas, Molina (2015, p. 386) destaca que foram “[...] mais de 37 mil escolas rurais nos últimos dez anos (de 102 mil em 2002 para 65 mil em 2014)”. A autora afirma que esses fechamentos não estão dissociados da lógica que impera no modelo de agricultura, logo não se trata somente de uma questão educacional.

Além disso, o ensino ofertado nas escolas rurais sempre motivava as pessoas a saírem do campo e irem trabalhar na cidade, como a única alternativa de conseguirem condições dignas de vida. Somado a isto, a continuidade dos estudos necessariamente obrigava as famílias que tinham condições a se mudarem para o meio urbano. Devido a esse histórico, se mantém na atualidade uma quantidade ainda expressiva de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não sabem ler e

⁵ Atualmente as salas multisseriadas são raramente encontradas, embora na literatura acadêmica existam estudos que avaliam como positivo haver salas organizadas a partir das idades e da proximidade de anos escolares. Em outra perspectiva, podemos dar o exemplo da proposta de organização da educação básica em ciclos, proposta pelo pesquisador e pedagogo Luiz Carlos de Freitas e adotada por algumas escolas do MST no Paraná.

escrever, como também um alto índice de abandono escolar dos jovens no ensino médio.

Na contramão desta história, a proposta de Educação do Campo visa romper com o movimento de evasão do campo, seja para estudar ou acessar bens culturais, seja para trabalhar. Consequentemente, além de combater o latifúndio e a lógica da exploração e desigualdade no meio rural, a Educação do Campo reivindicada pelos movimentos sociais pressupõe uma outra perspectiva de campo, na qual as pessoas possam morar, trabalhar e estudar, reconhecendo os saberes advindos das populações que, ao longo da nossa história, resistem produzindo alimentos, conhecimentos e cuidando da natureza.

Portanto, a articulação por uma Educação do/no Campo se propõe a defender esse território para os pequenos agricultores, famílias camponesas e povos tradicionais (ribeirinhos, faxinalenses, etc.), os quais se organizam predominantemente a partir dos Fóruns Regionais de Educação do Campo (FREC), bem como por meio do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Trata-se da defesa de um campo onde preserve o meio ambiente e quem depende dele para a sua sobrevivência; um campo com gente, com respeito à diversidade cultural, em que o acesso à educação fortaleça o conhecimento para melhorar a vida das pessoas que vivem no meio rural. Em diálogo com essa perspectiva, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 26) definem a educação do e no campo atentando para a importância da articulação entre ambas:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste Movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação, e à uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Neste contexto, percebe-se que a Educação do/no Campo, como afirma Arroyo e outros autores (2004, p. 12), traz uma diversidade de dimensões para além do espaço escolar:

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade. *O direito à escolarização ressignificado* e reposto com maior abrangência e urgência.

A ressignificação desse direito no campo está vinculada ao projeto de sociedade defendido pelos movimentos sociais vinculados à luta pela terra. O que explica a importância da

organização da comunidade para o desenvolvimento da Educação do Campo, pois, nesta proposta, a educação escolar deve ser concebida *para e com* a comunidade onde a escola está localizada.

Um aspecto importante a ser considerado sobre a Educação do Campo é que, por mais que se reivindique o acesso a todos os níveis escolares formais, ela não se reduz à educação escolar, mantendo o trabalho com a educação não escolar. A educação popular desenvolvida pelo MST, através do trabalho desenvolvido com os Sem-Terrinhas e a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, mas também articulada às escolas e centros de formação, mantém uma pedagogia que reconhece o processo formativo do ato de lutar e, ao mesmo tempo, reflete sobre prática para poder seguir lutando pela Reforma Agrária.

Podemos afirmar que os processos de educação são uma constante neste movimento que valoriza o conhecimento como parte da luta e que é resultado da conquista e da elaboração do Decreto Federal nº 7.352, que trata da implementação da Educação do Campo. Esse decreto garante, dentre outros aspectos, que a quantidade de educandos/as não deve ser critério único para manter as escolas no campo, considerando que na zona rural a população é menor e, na atualidade, o número de filhos/as por família tem diminuído. Esta legislação também prevê a consulta às comunidades do entorno no caso de fechamento das escolas, mas nem sempre isso acontece. Isto é, embora haja o dispositivo legal que fortalece a luta contra o fechamento das escolas no campo, ele nem sempre é respeitado. Como parte da luta, a Educação do Campo se estabelece, ao mesmo tempo, autônoma, mas afirma-se na relação com o Estado para que sua proposição seja reivindicada como política pública e reconhecida como direito.

Outro aspecto desse movimento foi a conquista da garantia de transporte escolar, prevista no mesmo Decreto, que é fundamental para as áreas rurais pelas longas distâncias que existem nesses territórios. Tal garantia necessita de articulação e organização local para a efetiva implementação, o que acaba produzindo diferenças no desenvolvimento da Educação do Campo em território nacional, devido às forças políticas locais e regionais, inclusive a atuação e organização dos movimentos sociais do campo, que podem fomentar ou impedir a implementação da legislação relativa à Educação do Campo.

Assim, grupos de trabalhadores e trabalhadoras que lutam contra o modelo de agricultura que privilegia o lucro em detrimento da preservação da natureza e da dignidade humana, e que foram, historicamente, desconsiderados no que se refere às políticas sociais, conseguem de forma

coletiva pautar sua demanda de educação escolar no campo. Neste processo, em 1997, conquistam o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual torna-se política pública no ano de 2010, por meio do Decreto Federal nº 7.352, citado acima. Nesse mesmo ano, também houve a inclusão da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Essas conquistas evidenciam que a Educação do Campo foi construída de baixo para cima, o que não impediu modificações e apropriações por outros grupos sociais não alinhados com a proposta original. O fato de ter sido posteriormente reivindicada como política de Estado, trazendo, como tal, as alterações necessárias à sua universalização, não trouxe mudanças significativas, mas incentivou a reivindicação por esse direito.

O PRONERA é um programa específico de estímulo a políticas educacionais de formação para os/as beneficiários/as da Reforma Agrária que propiciou, num primeiro momento, a formação de professores/as para atuar nas escolas do campo. A partir dessas experiências, percebeu-se que havia demanda para formação de profissionais de outras áreas do conhecimento para atuar no desenvolvimento dos assentamentos pautados pelo debate sobre o modelo de produção e organização. Assim, foram criados cursos tanto em nível médio, integrado ao técnico, como em nível superior que contribuíram e contribuem para a construção de um outro modelo de desenvolvimento no campo. Vale ressaltar a importância dos cursos de Agroecologia e Agronomia, os quais têm propiciado, além do debate, experiências de manejo agroecológico que apontam para profundas mudanças no paradigma produtivo dos assentamentos. Neste percurso, também surgiram cursos de pós-graduação em parcerias com universidades e institutos públicos federais e estaduais, estimulando a produção de pesquisa em várias áreas do conhecimento relacionadas à Reforma Agrária.

Outro aspecto importante na conquista do PRONERA é que este garante aos/as professores/as que trabalham nas escolas do/no campo, localizadas em projetos de Reforma Agrária, a formação específica para o trabalho nas escolas do campo, e permitindo que estes professores/as que não são beneficiários da Reforma Agrária a participar de cursos exclusivos a este público, no caso das parcerias junto a universidades. A formação dos docentes foi e ainda é fundamental para o fazer cotidiano da educação nas escolas do campo, propiciando o desenvolvimento de práticas importantes nestas escolas. Mas, como afirma Santos (2012), por estarmos imersos numa sociedade de classes há sempre limites a serem enfrentados. Nas palavras da autora:

Entretanto, há de se reconhecer seu limite no contexto das lutas e das disputas na perspectiva da construção de uma nova hegemonia, também do campo da educação pública brasileira se farão por meio do envolvimento de todos os interessados na educação pública - e, mais especificamente, na educação pública que interessa aos trabalhadores, na perspectiva das transformações. (SANTOS, 2012, p. 635)

A Educação do Campo tornou-se, então, uma proposta que garante a educação básica, assim como a formação em todos os níveis educacionais, por meio do PRONERA, com base na perspectiva de construção de uma outra sociedade, em que a relação campo e cidade ocorra de forma horizontal e complementar. Essa educação constitui uma proposta pedagógica desde os sujeitos que estão no campo e, nesse sentido, fundamenta-se também a partir de uma práxis da luta pela terra, que visa ação-reflexão-ação, ou seja, uma práxis da luta que incide também nos processos formativos. Logo, ao constituirmos processos de luta no enfrentamento ao capital no campo, constitui-se uma pedagogia da luta que se dá, num primeiro momento, pela sobrevivência, e que, ao ressignificar o uso da terra desde o seu acesso, ressignifica também os processos formativos e educativos, não formais e formais. Como afirmam Araújo e D'Agostini (2012, p. 150), “a luta do MST pela terra é para que os trabalhadores possam permanecer no campo, no cultivo da terra para sua própria existência, e a educação possui um papel importante, pois através dela é que o projeto social do movimento é partilhado”.

No entanto, é preciso ressaltar que a Educação do Campo também se fundamenta em outras práticas e teorias pedagógicas, como as experiências socialistas de educação, a própria pedagogia do oprimido, a educação popular e mesmo nas práticas educativas desenvolvidas pelos quilombolas, indígenas e ribeirinhos. É nesse contexto de diálogos e lutas que a Educação do Campo segue, de certa forma, construindo e mesmo reconstruindo sua ação nos territórios ou mesmo nos espaços institucionais. Como bem afirma Camini (2009), esses movimentos, com sua experiência de participação em outros espaços educativos, que também interferem em sua formação, forjam e constroem outra escola, criativa, de classe, que seja a “própria vida” e não uma “preparação para a vida.”

1.3 Gestão democrática e participação

Para seguir com a compreensão de como a instituição escolar, hoje, se relaciona com a comunidade à sua volta, faz-se necessário discutir a concepção de gestão democrática. Esta é baseada nas leis que regem as escolas públicas no Brasil, entretanto, embora exista na legislação, não é possível afirmar que a gestão em todas as escolas seja realmente democrática.

Isso posto, é importante compreender como a nossa democracia funciona e quais são seus pilares e limites. Nesse aspecto, é importante ressaltar que vivemos numa sociedade marcada pela herança escravocrata, baseada no autoritarismo. Soma-se a isso o tempo histórico da nossa experiência coletiva democrática, um período curto, se comparado aos quase quatro séculos de sistema escravocrata. Mesmo com a Proclamação da República, a organização política e social continuou sendo marcada pelo autoritarismo, que não cessou nesses 33 anos de vigência da Constituição Federal Cidadã. Aliás, os avanços que ela trouxe pouco foram consolidados, a ponto de estarmos retrocedendo em conquistas importantes feitas pela classe trabalhadora.

Com o objetivo de superar os altos índices de analfabetismo, o grande número de crianças fora da escola e também pensar o desenvolvimento da ciência e tecnologia, num país que almejava o desenvolvimento econômico e social, a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB), promulgada em 1996, foi e é considerada um avanço no espectro de conquistas após o período da ditadura, no que se refere aos direitos educacionais para a construção de um país democrático. No entanto, a conquista desta lei foi palco de disputas, tanto no período de sua concepção quanto no de sua implementação. É preciso observar que já havia lutas de educadores/as por uma lei que de fato atendesse aos anseios da classe trabalhadora. Como afirma Saviani (1997, p. 228),

Desta vez a circunstância da elaboração de uma nova LDB, propiciada pela constituição de 1988, criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990. À vista da trajetória percorrida, estamos prestes a transpor o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que a sociedade moderna se pôs como tarefa do século XIX e XX: a educação pública nacional e democrática.

Assim, a implementação da LDB desde a sua concepção e aprovação evidencia como o Estado brasileiro, a partir de sua organização com base no neoliberalismo, desenvolve e implementa as políticas sociais que, direta ou indiretamente, têm reflexo na vida cotidiana de cidadãos e cidadãs. No seu artigo 3º afirma claramente que: “o ensino será ministrado com base nos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2010, p. 8). Conforme este artigo, a gestão da escola pública deve

ser democrática, sendo que a educação é assegurada como direito de todos e dever do Estado, contribuindo desta maneira para a construção de um país democrático.

É fato que a própria LDB é fruto de tensões e disputas políticas sobre concepções de educação e também sobre o papel do Estado na educação, o que ficou evidente devido às críticas feitas à forma como foi aprovada, críticas à esquerda e também à direita, basta ver que, depois de aprovada, muitos foram os complementos e vetos feitos por cada governo. Isso não significa negar os avanços que a LDB propiciou, afinal, uma vasta maioria da população que era excluída do direito à educação escolar teve acesso a este espaço anteriormente destinado a poucos, mesmo com limites, já que os ensinos médio e superior ainda não foram universalizados. No entanto, o acesso à educação básica mobilizou conquistas no que diz respeito às reivindicações de grupos específicos, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas e mesmo a população periférica das cidades, e também permitiu o desenvolvimento de experiências escolares importantes, seja na gestão, seja em processos de ensino-aprendizagem com outras perspectivas pedagógicas de viés mais humanizador.

Saviani (1997), ao analisar a LDB, considera que a forma de organização da sociedade será o referencial para a organização escolar, isto é, a escola não é algo fora e distante da vida cotidiana de trabalhadores e trabalhadoras, mas, ao mesmo tempo, pode ser um lugar em que as pessoas se apropriam de conhecimentos necessários à vida democrática. Como afirma o autor,

Ora, o nível de desenvolvimento atingido pelas formações sociais contemporâneas em geral e pela formação social brasileira em particular, coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade. (SAVIANI, 1997, p. 38)

As práticas democráticas da escola pública deverão se referenciar na perspectiva da participação efetiva dos que ali estudam e trabalham, para assim poder formar cidadãos que possam exercer seus direitos. Dessa maneira, a prática democrática exige mudanças de concepção e de postura, como afirma Hecht (2016, p. 185):

O processo de democratização é definido como processo de mudança conceitual e organizacional, que cria um diálogo dentro da comunidade da escola sobre os valores democráticos. O processo leva à mudança dos quadros organizacionais e pedagógicos, de acordo com as necessidades da escola e a existência da vida democrática dentro deles.

Outro aspecto que contribui para consolidação ou não de práticas democráticas na escola é

a relação que o Estado estabelece, que ora expande as políticas educacionais e ora retraí, em um movimento de aproximação e distanciamento. Esse movimento pode ser percebido nas seguintes situações: quando o Estado delega às empresas privadas a concepção e a confecção de materiais didáticos; quando contrata consultorias privadas para a gestão das escolas públicas; quando desvaloriza professores e professoras da educação básica; quando fecha escolas do campo. Essas situações explicitam um projeto de Estado neoliberal que entende a educação como um negócio no qual os resultados são contabilizados.

Nesse sentido, tem-se observado cada vez mais nas práticas e na literatura sobre gestão escolar o uso do termo clientela para designar a comunidade que está em torno da escola. Assim, há uma mudança na forma de se relacionar com as pessoas que frequentam a escola, uma vez que, ao serem vistas como clientes, constitui-se uma relação comercial que impossibilita o diálogo e a relação democrática. Consequentemente, a escola passa a ser gerenciada numa perspectiva de empresa, daí o foco nas diversas avaliações para comprovar ou não eficiência. Como afirmam Ball e Mainardes (2011, p. 199),

O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos – e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência.

Sob esse projeto de educação neoliberal, a avaliação da escola pública se resume a números produzidos por processos avaliativos iguais para todas as escolas e regiões do país (FREITAS, 2003), que acentuam ainda mais as desigualdades entre as realidades dessas escolas e da população que delas participam. Esse foco na quantificação dos processos educativos dificulta o desenvolvimento qualitativo dos processos pedagógicos, além de refletir negativamente sobre trabalhadores e trabalhadoras da educação, pois o rendimento nas provas avaliativas recai sobre o professor ou a professora individualmente, escondendo assim que o problema é o próprio sistema educacional de ordem neoliberal. Isso tem servido para desqualificar a escola pública e para embasar as críticas ao ensino público brasileiro, críticas que não se restringem apenas à educação básica, mas avançam para o ensino médio e o ensino superior.

As escolas, por mais que tentem se afastar da realidade à sua volta, refletem no seu interior e no seu cotidiano as complexas relações de poder existentes na sociedade, o que não

significa que não existam contrapontos. Dessa maneira, mesmo vivendo sob a égide de uma democracia burguesa, que não permite o efetivo poder do povo, os diversos atores sociais (entre eles/as professores/as, gestores/as, sindicatos e movimentos sociais organizados) criam caminhos nas fendas desse processo, os quais abarcam outras experiências que privilegiam o diálogo, a participação e o aprendizado como processo. Ou seja, nesta sociedade repleta de contradições, são homens e mulheres que ousam romper com essa lógica, aprofundando as contradições para construir novas possibilidades, como afirma Fontes (2012, p. 197) ao discutir o conceito de democracia:

A democracia é um conceito inacabado e em processo. As reivindicações democratizantes incorporam as lutas por igualdade e liberdade, que não podem ser isoladas. Por esta razão, limitar a definição de democracia unicamente no âmbito político faz submergir as reivindicações igualitárias sob o peso da institucionalização da propriedade do capital. Porém, a construção de uma efetiva socialização da existência supõe a mais ampla e livre participação das massas em todos os processos decisórios.

A compreensão sobre os limites da democracia brasileira permite também constatar que, dentro do Estado capitalista neoliberal, a conquista de leis, mesmo com os entraves para a sua aplicação, cumpre um papel estratégico ao permitir outras práticas e outras vivências, dentro e fora das instituições.

Na proposta de Educação do Campo, a gestão participativa e coletiva são princípios fundamentais para construir uma escola mais humanizadora, onde possa haver a participação dos sujeitos que dela fazem parte diretamente, bem como da comunidade ao seu entorno. O conceito de participação que a Educação do Campo busca desenvolver nas escolas corresponde a pensar coletivamente desde os temas pedagógicos, até os burocráticos, com autonomia para decidir a melhor forma de fazer a educação escolar, de forma que a participação dos estudantes não seja apenas passiva, mas ativa. Isso é importante no sentido de conceber que o conhecimento sobre o mundo e a sociedade se aprende no fazer, sendo que incentivar as formas de organização dos estudantes é fomentar o aprendizado sobre democracia e a formação de sujeitos capazes de ter participação ativa na sociedade.

É evidente que atualmente vigora nas escolas o modelo de gestão nos moldes capitalistas das empresas, segundo o qual a gestão se separa do todo escolar com uma rigidez burocrática e os meios de participação são, em alguns casos, apenas pró-forma, impedindo a participação efetiva, tanto da própria comunidade escolar como da comunidade do entorno. Ao criticar essa forma de

organização escolar que desvincula a gestão pedagógica das questões sociais, Paro (2006, p. 125) demonstra que:

No contexto dessa concepção dominante, é comum atribuir-se a todo e a qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada.

Assim, quando pensamos em participação na escola é preciso repensar a organização e os espaços, de modo que todos e todas possam de fato participar. Construir uma gestão democrática e participativa não é uma tarefa simples, pois é preciso muita disponibilidade e persistência para romper com a cultura hierárquica da escola. Nas escolas do campo este desafio é constante e o caminho encontrado está na organização e nas próprias práticas coletivas dos movimentos sociais do campo, em sua luta cotidiana. No caso da escola Terezinha de Moura, ao assumir o desafio da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, foi necessário olhar para as experiências desenvolvidas pela própria escola e pela comunidade para poder iniciar o processo de organização e, assim, construir o caminho mais coletivo possível. Assim, trazer a trajetória histórica do assentamento e da escola, construída no momento em que se organiza o acampamento para a reivindicação do assentamento, torna-se fundamental para a continuidade da análise apresentada neste primeiro capítulo.

CAPÍTULO II - ENTRELAÇOS: O ASSENTAMENTO E A ESCOLA

[...] quando um grupo de homens e de mulheres, [...] e crianças, naquelas horas de sombras indefiníveis, quando já não distinguimos se ainda é noite, se já é madrugada, concentram toda a força dos excluídos em suas mãos, toda a força desse primitivo impulso de justiça que nos alimenta o coração, toda a força dos sonhos em suas mãos, toda a força de sua classe em suas mãos, o alicate morde o fio e o arame estala como a corda de um violino e a cerca vem abaixo: eles dão adeus à inocência. (Pedro Tierra, 1995)

2.1 O Assentamento Pirituba II

Pode-se dizer que a história da luta pelo acesso à terra no Brasil se inicia com a invasão dos portugueses nos territórios dos povos originários indígenas. De lá para cá houve mudanças na estrutura fundiária, entretanto, manteve-se o predomínio do latifúndio e da apropriação indevida das terras públicas por particulares. Em todo esse período histórico também ocorreram muitas lutas e resistências por parte de camponesas e camponeses, de negras e negros e de indígenas. Vale ressaltar que o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) é herdeiro dessas lutas que ainda são atuais, porque a concentração da terra no Brasil e o modelo agroexportador, que são os fundamentos do desenvolvimento capitalista no campo, persistem (SILVA, 2004).

Assim, o nosso traço de acesso à terra como meio de produção segue sendo de muita luta, organização e resistência ao modelo de grandes propriedades monocultoras, herdado dos tempos coloniais, o qual é considerado pela sociedade em geral, e fomentado pelas grandes campanhas publicitárias, como moderno e como motor do desenvolvimento do país.

Como afirma Wanderley (1999), o que ainda prevalece é a concentração da terra e de seus

recursos naturais na mão da oligarquia agrária e também a concentração dos recursos do Estado, que sempre privilegiou os grandes proprietários em detrimento da agricultura familiar e camponesa. A negação de direitos básicos, como o acesso à educação, saúde e infraestrutura, é expressão do descaso do Estado para com esta parcela da população. Dessa forma, no Brasil, se mantêm altos índices de analfabetismo em todo país e, infelizmente, é no campo que se concentra o maior número de analfabetos ou com baixa escolarização.

É importante ressaltar que no processo de luta pela terra vão se forjando os atores sociais que a sociologia rural organiza em categorias analíticas. Nesse sentido, segundo Wanderley (1999), a categoria agricultura familiar não é recente como categoria analítica, tampouco como um “novo personagem” que se difere do camponês tradicional, como um “novo ator social”, agora moderno. Para a autora, entre o camponês e o agricultor familiar prevalecem muito mais semelhanças do que diferenças, isto é, o agricultor e a agricultora familiar são camponeses. Além disso, Wanderley (1999) compreende a agricultura familiar como aquela em que a família, ao mesmo tempo que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho produtivo, desde a produção até a comercialização. Portanto, a conceituação família-produção-trabalho caracteriza esta categoria social tão importante na atualidade.

É no âmbito dessa luta por território e reconhecimento que a autora traz elementos da historicidade da sua resistência ao longo da nossa história. As diversas estratégias de sobrevivência adotadas pela agricultura familiar e camponesa muitas vezes podem aparecer, em análises simplistas, como um processo de urbanização ou transformação de seus sujeitos em pequenos capitalistas, por se relacionarem com o mercado. Entretanto, a agricultura familiar traz consigo as experiências e resistências de camponesas e camponeses, conceito este que só emerge socialmente devido a esta resistência, uma vez que, se esses sujeitos dependessem apenas do Estado, com certeza não existiriam na atualidade. Segundo Wanderley (1999, p. 15)

Tendo que se adaptar às exigências da agricultura moderna, esta forma de agricultura guarda ainda traços camponeses, tanto porque tem que “enfrentar” os velhos problemas, nunca resolvidos, como porque, fragilizada, nas condições da modernização brasileira, continua a contar, na maioria dos casos, com suas próprias forças.

Por outro lado, podemos notar também que é a agricultura camponesa que mais desenvolve uma relação com a natureza menos impactante, por meio de formas de produção que levam em consideração os ciclos ecológicos. Essa forma de manejo menos impactante se dá em

função da manutenção da própria sobrevivência, devido ao fato da agricultura com base nos agroquímicos desgastar a terra de tal forma que, mesmo aumentando as doses dos insumos, a produção tende a diminuir (PRIMAVERZI, 2016). Outro elemento desta discussão é que nem todas as pessoas que defendem uma agricultura sustentável sequer querem discutir o problema estrutural que é a concentração da terra e tudo o que se concentra a partir dessa lógica privatizante.

Ao questioná-la, o MST reivindica a Reforma Agrária, entendida não apenas como distribuição de terras, mas também em uma outra perspectiva, segundo a qual se faz necessário garantir a permanência dessas famílias na terra por meio de políticas para o campo que promovam o acesso à educação, à saúde, ao lazer e à cultura, o cuidado com a natureza e a valorização de camponesas e camponeses, buscando fortalecer a soberania alimentar e a democracia brasileira.

Para compreendermos como foi a formação e a consolidação do Assentamento Pirituba II faz-se necessário conhecermos a trajetória da luta pela terra feita pelo MST no Estado de São Paulo.

O MST foi criado oficialmente em 1984, porém, para se constituir tal como o conhecemos atualmente houve inúmeras ocupações de terra pelo Brasil. Em São Paulo, as primeiras ocupações ocorreram nos municípios de Sumaré, Andradina, Pontal do Paranapanema e Itapeva, na Fazenda Pirituba. Sendo que os sujeitos que participavam destas ocupações eram posseiros/as, trabalhadores e trabalhadoras atingidos/as por barragens, arrendatários/as, empregados/as rurais e urbanos que provinham do entorno destes municípios (FERNANDES, 1999).

Essas lutas tinham como características a ocupação da terra e a organização de acampamentos com barracos de lona preta construídos dentro da área reivindicada. Outra característica marcante dessas ocupações é a participação de toda família, isto é, não eram apenas os homens que iam para o acampamento.

Em um primeiro momento, essas lutas eram feitas de modo disperso. Com o avanço das conquistas, os sujeitos dessas ocupações foram forjando a consciência sobre a importância da organização. Nesse processo consolida-se o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), que passa a organizar as ocupações e as resistências de forma coletiva, tornando os acampamentos um lugar de sobrevivência e organização das famílias. Segundo Caldart (2004, p. 31),

[...] Há um sentido importante, e uma lógica a ser apreendida, na dinâmica de um movimento social que forma *novos sujeitos*; que transforma trabalhadores desenraizados (Weil, 1996) em uma *coletividade em luta*, que se produz como uma identidade que primeiro é política, mas que se torna também cultural à medida que recupera raízes, recria relações e tradições, cultiva valores, inventa e retrabalha símbolos que demonstram os novos laços sociais, e assim faz história.

Logo, essas vivências nos acampamentos também foram o germe para a consolidação da forma de organização coletiva do MST que foi se constituindo ao longo dos anos, partindo das demandas e necessidades das diferentes localidades e regiões do Brasil. A singularidade da organização do MST está nos coletivos de direções, assembleias, núcleos de base e setores. Estes setores se constituem em: educação, saúde, comunicação, produção, gênero, formação, entre outros. Essa preocupação com a organização interna dos acampamentos e dos assentamentos é o que diferencia o MST dos outros movimentos de luta pela terra que existiram anteriormente (FERNANDES, 1999).

Outra singularidade do MST foi fazer a luta juntamente com a reflexão, de maneira que, no fazer da luta cotidiana, construiu também seu próprio jeito de propiciar a formação política ideológica dos sujeitos que, ao mesmo tempo que faziam a luta, aprendiam a lutar (CALDART, 2004). Isto é, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de transformar o seu território e construindo a compreensão de que a sua condição social se deve a outros processos de desigualdade e opressão produzidos pelo capitalismo, passam à crítica da compreensão individualista, que culpabiliza os sujeitos empobrecidos pela sua pobreza com o argumento de que se encontram nesta condição porque lhes faltam capacidades. Assim, ao ir se constituindo nacionalmente, o Movimento construiu sua própria pedagogia.

Nesse processo, evidencia-se a baixa escolarização da população do campo que aponta para a necessidade de superação deste quadro. Em tal contexto, o MST inicia processos formativos nos seus territórios, reivindicando escolas nos acampamentos e assentamentos.

Nesse sentido, o acampamento é o momento da denúncia e da reivindicação da terra, além da consolidação de uma coletividade que seguirá existindo mesmo depois que o acampamento for transformado em assentamento. Neste, as famílias já têm a posse da terra e são legalmente beneficiárias da Reforma Agrária, o que permite, como assentadas, ter acesso aos direitos sociais garantidos a todos/as os trabalhadores/as.

Com a territorialização do MST na maior parte dos estados brasileiros, este movimento

passa a se organizar por estado, onde a organização se dá segundo suas particularidades. Em São Paulo, com a conquista dos primeiros assentamentos, o MST consolida-se em quase todo o estado. Nesse processo foram constituídas dez regionais: Andradina, Pontal do Paranapanema, Promissão, Itapeva, Iaras, Ribeirão Preto, Sorocaba, Campinas, Grande São Paulo e Vale do Paraíba⁶. Atualmente existem em São Paulo 284 Projetos de Assentamento, que ocupam uma área de 365.285 hectares, onde moram aproximadamente 17.452 famílias⁷. Todos esses assentamentos foram conquistados através de ocupações realizadas também por outros movimentos sociais vinculados à luta pela terra, por isso, nem todos esses assentamentos são articulados pelo MST.

O histórico da antiga Fazenda Pirituba – com área de 17.500 hectares e localizada nos municípios de Itapeva e Itaberá – é um exemplo que demonstra o tamanho da complexidade da questão fundiária que existe no país, onde poucas pessoas se beneficiaram e se beneficiam da “benevolência” do Estado. Como nos relata Fernandes (1999, p. 114, grifo da autora):

A fazenda pertencia à companhia Agropecuária Angatuba que, não conseguindo saldar dívidas hipotecárias, repassou a propriedade ao estado (Veiga, 1990, p. 38). Em 1950, o então governador Ademar de Barros *‘resolveu emprestá-la a um italiano, Lino Vicenzi, com o compromisso de introduzir o plantio de trigo no estado. Vicenzi não plantou trigo e arrendou as terras a amigos e parentes.’* (Veiga, 1985, p. 62). Depois de uma década as terras públicas que o italiano arrendava foram requeridas pelo governo Carvalho Pinto por meio da lei agrária (lei número 5.994 de 31/12 de 1960). Contudo, o estado foi obrigado ‘a pagar uma pesada indenização ao italiano, e logo percebe que os tais arrendatários de pastos não têm a intenção de perder os privilégios. Entre os que resistiram estavam, por coincidências, três filhos de Vicenzi que, a despeito da gorda indenização recebida pelo pai, permaneceram ocupando as terras.’ (Veiga, 1990, p. 39). Despejados, os grandes ocupantes conseguiram, por meio de documentos duvidosos, mandados judiciais de manutenção da posse e ocupam até hoje parte da Fazenda Pirituba.

Este relato nos mostra como perdura a concentração de terras no país até os dias atuais. Apesar deste histórico conflituoso, depois de longos processos jurídicos a terra volta para o Estado. Na década de 1970, um grupo de famílias que conheciam este histórico ocupa parte da área, mas é despejado duas vezes; nesse processo percebem que precisam de maior organização. Em 13 de maio de 1984, aproximadamente 300 famílias de agricultores, junto com o Sindicato

⁶ Esta divisão por regiões foi elaborada pelo MST e não acompanha necessariamente a divisão geográfica feita pelo poder público.

⁷ Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pela regularização fundiária, pela criação de assentamentos e também pela mediação dos conflitos agrários. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/media/docs/reforma-agraria/assentamentos-geral.pdf>>, acessado em 29 setembro de 2020.

Rural, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e algumas lideranças dos Sem Terra do estado ocuparam novamente a Fazenda Pirituba. A partir desta ocupação inicia-se um longo e paulatino processo de conquista da terra. Assim, a territorialização da conquista da terra na Fazenda Pirituba II inicia-se em 1984 e termina somente em 2013, com a regularização de alguns lotes que já existiam, mas onde faltava ainda a legalização da situação para as famílias assentadas. A resistência e luta desses sujeitos resultou no assentamento de 434 famílias, em uma área de 8.296,01 hectares, organizadas em seis agrovilas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Assentamento da antiga Fazenda Pirituba

Município	Assentamento	Número de Famílias	Ano de Implantação	Órgão responsável
Itapeva	PA Pirituba II – Agrovila I	107	1984	Itesp ⁸
Itaberá	PA Pirituba II – Agrovila II	56	1984	Itesp
Itaberá	PA Pirituba II – Agrovila III	73	1986	Itesp
Itapeva	PA Pirituba II – Agrovila IV	51	1989	Itesp
Itaberá	PA Pirituba II – Agrovila V	39	1992	Itesp
Itaberá	PA Pirituba II – Agrovila VI	38	2003	Itesp
Itaberá	PA Pirituba II – Agrovila VII	8	2003	Itesp
Itaberá	PA Pirituba II - João M. de Macedo	46	2012	Itesp
Itaberá	PA Pirituba II – “13 de maio”	16	2013	Itesp
NÚMERO TOTAL DE FAMÍLIAS		434		

Fonte: Reis (2015, p. 114).

É importante ressaltar que, hoje, o número de famílias que vivem neste assentamento aumentou, devido aos filhos e às filhas que se casaram e continuam no assentamento. Embora os dados oficiais contabilizem apenas os titulares no momento da regularização do assentamento, este aumento é perceptível, tanto quando andamos pelo assentamento e observamos a quantidade

⁸ A Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), órgão responsável pela regularização agrária no Estado de São Paulo, criação de Projetos de Assentamentos em terras públicas e assistência técnica às famílias assentadas, como também reconhecimento e regularização de terras de Comunidades Quilombolas.

de casas nos lotes como também na escola, quando estudantes relatam que são netas e netos de pessoas assentadas oficialmente.

O termo agrovila nos assentamentos tem diferentes significados dependendo da região. No caso da região de Itapeva, as agrovilas são áreas destinadas à construção das casas das famílias assentadas e também à criação e cultivo de pequenos animais, hortas e pomares. Nestas agrovilas se concentram os equipamentos sociais, tais como escolas, posto de saúde, igrejas, entre outros. Em outras regiões, as agrovilas dos assentamentos compreendem o conjunto de lotes e não há concentração de moradias em uma única área.

Na Agrovila 1 foram realizadas várias experiências de organização da produção e também da vida social. Além, é claro, da organização da própria regional do MST com várias outras lutas. Entre essas experiências, podemos destacar o cultivo de plantas medicinais e a fabricação de remédios caseiros pelo grupo de mulheres, responsáveis também pela comercialização destes no município. E, como essa região sempre se destacou na produção de grãos, as assentadas e os assentados seguem com essa tradição. Atualmente, existem áreas de produção de feijão orgânico, o que evidencia a transição do modelo de agricultura convencional, com a utilização do pacote tecnológico da Revolução Verde, para a agricultura agroecológica. A Agrovila I é onde se desenvolveram várias experiências de cooperação agrícola, seja para a produção, seja para a comercialização. No assentamento existem várias cooperativas e associações que atuam de formas diferentes, o que contribui para que este assentamento seja um dos mais produtivos. É claro que não sem contradições, conflitos e disputas, por se tratarem de sujeitos que buscam viver e mudar as relações de produção, em uma sociedade capitalista.

Mas, entre tropeços e avanços, além da produção, este assentamento também se destaca pelas atividades culturais e espaços importantes de diálogo, como a Rádio Comunitária Camponesa, que se localiza na Agrovila V e está ativa há 21 anos. As rádios comunitárias nos assentamentos foram construídas a partir do debate trazido pelo MST sobre a necessidade de estabelecer uma outra forma de comunicar com os sujeitos do campo, mas também com seu entorno. Assim, muitas rádios foram construídas, mas nem todas se mantiveram. A Rádio Camponesa de Itapeva é a única em funcionamento no Estado de São Paulo, sendo um exemplo de resistência dos povos do campo e da sua cultura.

O MST devido à sua concepção de Reforma Agrária e ao consolidar-se nos territórios começa a ter outras demandas de luta, como acesso a crédito, organização de cooperativas, saúde,

moradia e educação. Nesse sentido, já nos primeiros dias de luta no acampamento, organiza-se um espaço para a educação das crianças e dos adultos, devido à própria exclusão da classe trabalhadora ao acesso à escolarização, um direito quase inexistente no campo na década de 1980.

2.2 A escola Terezinha de Moura

A história da escola Terezinha de Moura confunde-se com a história do próprio assentamento, pois ela é constituída a partir da ocupação da terra nos seus primeiros momentos de luta, no que era então acampamento. A relação entre escola e comunidade é tão presente que a comunidade assentada e a própria comunidade escolar consideram que o assentamento e a escola nasceram juntos, por isto se comemora o aniversário dos dois no dia 13 de maio. Desta maneira, em 2019, a escola e o assentamento completaram 35 anos de existência. Assim, como afirma Pistrak, a escola deve se organizar a partir da realidade atual em que se insere. A escola deve educar as crianças de acordo com as concepções, o espírito da realidade atual; esta deve invadir a escola, mas invadi-la de forma organizada; a escola vive no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e organizando-a ativamente. (Pistrak, 2000, p. 32 – 33).

A relação da comunidade com esta escola é perceptível a partir da sua estrutura, já que não existem muros separando a escola da comunidade e também não há grades nas janelas e portas, tampouco guardas para controlar a entrada e a saída das pessoas⁹. Suas paredes são decoradas com figuras que nunca foram pichadas e os murais informativos não são destruídos, diferente do que se observa em muitas escolas públicas. Além disso, a escola original de madeira, mesmo com pouca manutenção, se encontra preservada¹⁰ como memória coletiva da luta pela educação no assentamento, o que evidencia o pertencimento da escola como parte deste. Este entrelaçamento entre escola e assentamento é também expresso pelo depoimento de quem ali estudou e segue hoje na escola, agora como professora:

Eu sempre quis trabalhar aqui por conta de ser a escola que eu estudei, a que o meu filho

⁹ Informações obtidas a partir da pesquisa em campo. É importante dizer que os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios.

¹⁰ Atualmente ela é utilizada como sala de professores/as e sala de leitura.

estudou e me sinto parte dessa escola. Eu estou aqui, eu conheço, desde o primeiro tijolinho que foi colocado nesta escola, eu me lembro muito bem, e por estar perto de casa no assentamento. Então a gente tem um carinho com essa escola, devido à sua história e fazer parte dela. Eu fiz de tudo para estar aqui, porque a escola da cidade, por mais que você se doa, por mais que queira dar o seu melhor da impressão, o seu melhor não é bem-vindo, não tem uma identificação, a gente não se sente pertencente daquele espaço urbano. Então, eu me sinto muito bem aqui, por isso quis vir para cá quando tive oportunidade e não pretendo sair, por estar feliz trabalhando aqui, porque as condições que a gente tem para trabalhar aqui, com as pessoas que conhecemos, que são do seu assentamento, e pessoas que se interessam pelo que acontece dentro da sala de aula, da escola. A gente se sente bem em estar aqui, mais confortável e segura por estar aqui.

No início, a escola funcionava na antiga sede da Fazenda Pirituba, que é a casa de madeira mencionada anteriormente, na qual eram realizadas aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹¹ coordenadas pelos/as próprios/as acampados/as, a partir do diagnóstico de que a maioria não era alfabetizada e da necessidade de aprender a ler e a escrever, inclusive para fortalecer a luta pela conquista da terra.

Além disso, como afirmado anteriormente, as ocupações eram feitas pelas famílias que, no processo de organização do cotidiano no acampamento, perceberam a necessidade de haver uma escola para jovens e crianças. Isto foi reforçado pelo contexto histórico daquele momento, marcado pela abertura democrática (lenta e gradual) que antecede à elaboração e promulgação da nova Constituição Federal – a Constituição Cidadã – fruto do debate pela sociedade sobre a importância da educação escolar para todos e todas. Nesse sentido, a comunidade assentada passa a reivindicar a escola e, depois de muita luta, consegue garantir a educação escolar multisseriada para as crianças, ofertada apenas para os anos iniciais. Assim, a experiência de ocupar a terra traz consigo a consciência dos direitos negados historicamente aos povos do campo (MST, 2005).

Essas práticas também aconteciam em outros acampamentos e propiciaram a formação dos coletivos de educação dentro do MST, que foram construindo a proposta pedagógica deste movimento a partir das experiências práticas do fazer educativo. A sistematização e reflexão sobre essas práticas subsidiaram também a criação da proposta de Educação do Campo (MST, 2005).

Por se tratar de um assentamento conquistado na década de 1980 e que passou por vários processos, em termos de organização social e de resistência, criou-se uma cultura de valorização do estudo individual e coletivo, tanto pela formação promovida pelo Movimento quanto pelas

¹¹ Até hoje, a escola oferta vagas para turmas de EJA, dependendo da demanda, isto é, em alguns anos formam-se turmas, em outros não.

oferecidas pelas instituições públicas.

Conquistado o assentamento, a comunidade assentada segue reivindicando do poder público a construção de outros espaços para abrigar a escola e abrir vagas para o ensino fundamental II, que passa a funcionar a partir de 1986. Apesar da vagarosidade deliberada do Estado, todas as melhorias realizadas na escola durante todo esse período até o presente momento devem-se inteiramente à participação e organização da comunidade assentada¹². No contexto de criação e construção da escola, forjada pela ocupação coletiva da terra, as famílias assentadas foram protagonistas de um novo jeito de fazer e pensar a educação escolar pública no campo (CALDART, 2004). Neste sentido, o assentamento para se desenvolver, criar outras relações sociais e condições melhores de vida teve que, no cotidiano, encontrar coletivamente outros caminhos e formas de conquistar seus direitos.

A escola Terezinha de Moura, localizada na Agrovila I, está estruturalmente assim configurada: no mesmo espaço físico funcionam três escolas, com três matrículas diferentes, sendo que a educação infantil e os níveis fundamental I e II são administrados pelo município, que mantém uma mesma diretora coordenando as duas escolas, porém o nome da escola do fundamental II é Franco Montoro¹³. Isto aconteceu porque, semelhante a conquista da terra que se deu paulatinamente, a conquista da escola também foi assim, e cada governo que investiu em políticas públicas no assentamento deixou sua marca. A terceira escola é responsável pelo ensino médio, que é administrada pelo Estado, com outra direção, e funciona somente no período noturno.

A Terezinha de Moura não atende todas as crianças e jovens assentados/as no Projeto de Assentamento¹⁴ Pirituba II. Devido às longas distâncias, existem outras escolas que também atendem a comunidade do assentamento. Entretanto, a escola Terezinha de Moura recebe crianças e jovens de comunidades rurais vizinhas e de outras agrovilas que estão localizadas em municípios próximos. Essa demanda se deve ao fato de os pais entenderem que a educação ofertada pela escola Terezinha de Moura tem um diferencial na qualidade e uma perspectiva educativa com maior participação. Por conta disso, em todo começo de ano letivo existe a necessidade de diálogo e negociações com o poder público para garantir o transporte escolar

¹² Informação obtida por meio das entrevistas realizadas em campo.

¹³ No cotidiano, as pessoas referem-se à escola Terezinha de Moura como responsável pelo fundamental I e II.

¹⁴ Projeto de Assentamento é uma nomenclatura usada pelos órgãos oficiais que regulamentam e ofertam a assistência técnica às famílias assentadas.

dentro do assentamento. Devido ao transporte escolar ser de responsabilidade de cada município, levar as crianças para estudar na escola que fica no município vizinho requer vontade política, já que não há responsabilidade legal por parte do estado.

Esse interesse das demais famílias trouxe à tona a discussão para tornar a escola Terezinha de Moura uma sede de atendimento às famílias assentadas e logradouros vizinhos. Decisão que permitiu o transporte escolar intermunicipal para atender a demanda então existente, atualmente, a escola mantém cerca de 170 educandos/as da educação infantil e fundamental I que são assistidos/as por dezesseis professores/as, sendo que oito trabalham na educação infantil e oito no ensino fundamental I. O ensino fundamental II tem aproximadamente 85 crianças e jovens e oito professoras e professores. Dos vinte e quatro docentes que trabalham na escola, sete são assentados/as, e todas as funcionárias da equipe de limpeza e cozinha moram no assentamento, ou seja, boa parte dos/as profissionais que hoje atuam nesta escola estudaram nela.¹⁵

A presença de trabalhadores/as assentados/as na escola confere a ela outros significados, porque são esses sujeitos que reconhecem mais do que ninguém a realidade em que a escola está inserida. Essa relação entre a comunidade assentada e a escola, caracterizada pela participação ativa da comunidade, é marca desde os tempos do acampamento (CALDART, 2004).

Nesse sentido, esta escola fortalece o projeto de campo numa perspectiva popular em contraposição ao projeto do agronegócio, baseado em uma agricultura predatória dos recursos naturais, altamente mecanizada e que não necessita de muita mão de obra, isto é, um projeto de campo sem gente. Esta escola tem propiciado a formação inicial de assentadas e assentados que, depois de seguirem seus estudos em outros níveis, muitas vezes retornam ao assentamento para viver e trabalhar. Assim, a escola contribui para manter vivo o assentamento, ajudando a criar condições de permanência à essas pessoas (MST, 2005).

Nos níveis de graduação e pós-graduação, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem um papel fundamental, principalmente nas áreas de pedagogia e licenciaturas voltadas à Educação do Campo, sendo responsável pela formação de muitas professoras assentadas que depois prestaram concurso na rede municipal para trabalhar nesta escola. O Programa é responsável pela formação de outros/as professores/as que não são assentados/as, mas que atuam em escolas do campo.

¹⁵ Informações obtidas pela observação em campo.

A participação da equipe pedagógica nos cursos promovidos pelo PRONERA contribuiu para que esta escola adotasse os princípios pedagógicos da Educação do Campo e valorizasse a participação e a gestão democrática. Assim, as escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro dispõem de instrumentos participativos que norteiam sua organização, tanto os exigidos pela legislação como outros criados pela dinâmica das escolas. A Associação de Pais e Mestres (APM) tem como uma das funções fiscalizar a utilização dos recursos financeiros, sendo um dispositivo obrigatório para que a escola receba os recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). As reuniões das duas APM, tanto da Terezinha de Moura como da Franco Montoro, são feitas juntas.

O Conselho da Escola conta com a representação dos pais para discutir questões relacionadas à ambas, inclusive a destinação de recursos. Como já foi dito anteriormente, um aspecto importante desta escola é que há muitos/as funcionários/as assentados/as, por isso há uma tendência para que estes sujeitos que trabalham na escola assumam estes postos de representação, o que sobrecarrega algumas pessoas.

Outros espaços organizativos são o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que foi utilizado para a discussão e elaboração do PPP e o Estudo, Planejamento e Avaliação (EPA) em que professoras e professores realizam individualmente estudos e planejamento das aulas. Outro espaço importante é a assembleia, na qual docentes e gestoras da escola discutem assuntos gerais que necessitam de reflexão e decisão coletiva.

Há também a organização dos estudantes por meio dos grêmios estudantis. O grêmio do fundamental II existe há mais tempo e, no ano de 2018, a disputa das chapas candidatas refletiu a polarização que se deu nos debates da sociedade em geral, devido às eleições presidenciais¹⁶. No ensino fundamental I, o grêmio foi criado em 2018, quando houve a primeira eleição, com a participação das crianças a partir de oito anos, mediada pela equipe docente, que aprendeu muito neste processo. Além disso, esta experiência de participação das crianças nesta faixa etária permitiu vários aprendizados. Assim, como afirma Freitas (2011, p. 121),

A escola pode sim propiciar e ao mesmo tempo ser beneficiada com a participação da

¹⁶ As eleições presidenciais, ocorridas em 2018, foram marcadas no campo da disputa ideológica por dois projetos: um conservador, ligado às religiões neopentecostais, à milícia, aos militares, e outro com uma perspectiva mais progressista. Além disto, ocorreu um conjunto de situações anormais, tais como as notícias falsas (Fake News) amplamente difundidas nas redes sociais, a prisão de um dos candidatos preferenciais na corrida eleitoral, a violência física, o atentado à vida de um dos candidatos, entre outros.

comunidade. Desta forma, quando a escola dispõe de espaço e tempo para que as crianças se organizem propicia além do acesso aos conhecimentos escolares, outras relações e, ao mesmo tempo, contribui para os alunos refletirem e construir conhecimentos sobre a própria ideia de escola.

Nas discussões para levantar as propostas das chapas era explícito que as crianças tinham um olhar diferente sobre a escola e suas propostas se relacionavam tanto com a escola como com o assentamento, em um movimento dialógico entre fora e dentro daquele espaço educativo. Uma proposta que exemplifica esse movimento foi a de uma feira de Ciências para mostrar as atividades produtivas que aconteciam no Assentamento. Essa experiência de constituição do grêmio reforçou a importância da auto-organização das crianças e a possibilidade delas assumirem projetos e tarefas pedagógicas na escola. Somado a isto, existe na escola uma turma que já tem essa prática de organização orientada pela professora, assumindo tarefas cotidianas, tais como organização da sala (arrumar cadeiras, materiais didáticos e limpeza do espaço), elaboração conjunta da programação da semana e definição de tempo para cada atividade pedagógica escolhida no coletivo. Tal experiência reforçou a discussão acerca da organização dos/as próprios/as estudantes. Considerando que a escola não é homogênea, coexistem dentro dela experiências pedagógicas diferentes.

Fundamentada na autonomia que as escolas possuem para fazer a organização do calendário escolar conforme suas especificidades, a escola Terezinha de Moura mantém a agenda de lutas e comemorações como, por exemplo, as atividades comemorativas de aniversário do Assentamento juntamente com o aniversário da escola e também o Encontro Regional dos Sem Terrinhas que, em alguns momentos, acontecem na própria escola.

É importante destacar que os encontros dos Sem Terrinhas são atividades não formais organizadas pelo MST, através do setor de educação, com o objetivo de reunir as crianças de 7 a 12 anos, filhas e filhos de famílias assentadas e acampadas, para desenvolver atividades lúdicas e formativas sobre a realidade em que elas estão inseridas. Esses encontros são realizados nas regionais anualmente e também de forma mais esporádica nos Encontros Estaduais, onde são organizadas as crianças de todos os assentamentos e acampamentos de um estado específico, em um determinado local. O primeiro Encontro Estadual dos Sem Terrinhas em São Paulo aconteceu no ano de 1996.

Os Encontros dos Sem Terrinha foram construídos a partir da necessidade de desenvolver atividades para ouvir as crianças sobre a vivência na luta pela terra, propiciando um espaço de

encontro entre crianças que compartilham a mesma realidade, o que possibilita o desenvolvimento de uma identidade, Sem Terrinha. Como afirma Rossetto (2016, p. 169),

Os encontros são espaços onde as crianças reafirmam, ainda mais, a identidade de ser Sem Terrinha e o MST vem garantindo que elas participem ativamente da luta possibilitando a construção dessa identidade de forma mais coletiva. Além disso, são espaços onde ocorrem atividades lúdicas, pedagógicas e políticas. Há momentos de estudo, brincadeiras e reflexão, e também momentos de mobilização, reivindicação por escolas, por terra, por justiça e pela reforma agrária. Dessa forma, o MST vê no trabalho com as crianças Sem Terra esse pertencimento, essa identidade de classe e esse processo vivenciado por elas, o que contribui na sua formação humana na perspectiva da emancipação e da transformação da realidade.

Este espaço, além de propiciar a construção da identidade dos Sem Terra, propicia também a valorização e o entendimento da importância do papel das crianças na luta pela Reforma Agrária e na continuidade do próprio Movimento. Além disso, são momentos de formação democrática, porque as crianças participam da organização e da realização desses encontros. A escola Terezinha de Moura, ao permitir a participação das crianças nos encontros que são realizados ou não na estrutura da escola, reforça o significado importante da aproximação da realidade de seus estudantes, vinculada a este movimento de participação ativa da comunidade na luta pela democratização da terra na região.

Outro indicativo de como esta escola está vinculada à comunidade é a história da conquista da educação infantil na escola Terezinha de Moura. Esta demanda foi permeada por muitos conflitos e também por muitas experiências ricas relacionadas à conquista deste direito para a primeira infância no campo. Por isso, a seguir apresentamos parte deste caminhar que ainda não findou.

A demanda por turmas de educação infantil na Escola Municipal Terezinha de Moura se deu gradativamente, em consonância com o processo de crescimento populacional do assentamento e também em virtude das mulheres sempre trabalharem tanto no lote como em outros serviços. Em meados de 1998, a escola que ofertava apenas o ensino fundamental (tendo início na primeira série, com crianças a partir de 7 anos completos, denominada hoje como 2º ano), ampliou a escolarização para a educação infantil através da demanda e reivindicação da comunidade assentada, inaugurando assim as salas de pré-maternal e jardim, com o atendimento de crianças a partir de 3 anos em turmas multisseriadas.

A educação infantil teve, ao longo do tempo, uma demanda crescente, inclusive

geograficamente, visto que as famílias dos assentamentos e do bairro pertencente ao município vizinho, localizados na fronteira com o assentamento Pirituba II, começam a manifestar interesse pelo acesso à educação oferecida pela escola Terezinha de Moura.

A modificação do ensino que tornou a educação infantil obrigatória e instituiu a idade mínima de 4 anos para o ingresso na educação básica, extinguiu oferta da turma de jardim para a educação infantil, ficando assim a oferta do maternal II (4 anos), pré I (5 anos) e pré II (6 anos) em forma multisseriada. Isto permitiu mais investimento para esse segmento, mesmo não sendo o ideal.

Em 2013, após mais uma luta das mulheres assentadas para garantir o direito das crianças ao acesso a um local seguro em que pudessem ficar enquanto seus pais trabalhavam e que possibilitasse o desenvolvimento social e cognitivo, a prefeitura ampliou a oferta de vagas criando as turmas de berçário II e maternal I, implementando assim na educação infantil o atendimento a crianças a partir de 1 ano e 3 meses. Porém, como até hoje não oferta vagas para crianças na faixa etária de 4 meses a 1 ano, atende parcialmente o que é considerado como creche.

A abertura das novas turmas só foi possível através da adaptação provisória de uma estrutura que antes servia de casa para o caseiro escolar. A expectativa era de que logo seria feita a construção das salas adequadas às necessidades das crianças pequenas, mas isso não aconteceu, outra limitação foi o transporte escolar, que não era permitido para crianças menores de 4 anos de idade. Deste modo, só frequentavam a escola as crianças cujas famílias tinham condições de levá-las em carro próprio ou a pé para escola. Considerando a distribuição geográfica das pessoas no campo, a falta de transporte escolar inviabiliza o acesso aos direitos conquistados pelas mulheres. De lá para cá, a escola continuou ofertando a educação infantil, mas a falta de investimentos na adequação das salas trouxe prejuízos para o ensino, gerando conflitos entre a equipe pedagógica.

As discussões do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em consonância com a Educação do Campo aceleraram as discussões sobre melhoria das condições da escola, especificamente das salas de aula da educação infantil e da quadra de esporte coberta. Neste contexto, as mães se organizaram e pautaram as necessidades da comunidade escolar frente à Secretaria de Educação. No início de 2020, as mães reivindicam transporte escolar¹⁷, embasadas nas diretrizes para a

¹⁷ Apesar de o ensino presencial ter sido alterado para ensino remoto, devido à pandemia causada pelo vírus Covid-19, a Secretaria de Educação consultou o setor jurídico, que se manifestou favorável em relação à questão do

educação do/no campo e nas leis municipais para a Educação do Campo contempladas no Plano Municipal de Educação, e pedem também a reforma das salas da educação infantil com adequação para as idades das crianças da creche¹⁸.

Outro exemplo de diálogo democrático e da forma de lidar com as contrapartidas exigidas pelo Estado foi o “caso do Hino Nacional”. Durante a pesquisa em campo foi relatado sobre a exigência do governo federal para que todas as escolas voltassem a realizar o chamado momento cívico. Várias concepções entraram em debate. Por um lado, havia uma preocupação em acatar a ordem federal e algumas pessoas traziam a memória de uma experiência positiva das apresentações juntamente com o momento cívico. Outras pessoas se posicionaram contra e questionaram o nacionalismo formal, característico dos governos militares que, embora exigissem a realização do momento cívico, adotavam políticas de subordinação do Brasil em relação aos países desenvolvidos. Depois de muitos diálogos e reuniões, acordou-se que o momento cívico seria um momento de reflexão sobre os problemas sociais, ambientais e políticos vividos atualmente. Neste caso, percebe-se que quando se permite diálogo e discussões, mesmo as questões legais podem ganhar outros sentidos e significados.

É importante ressaltar que a escola Terezinha de Moura, desde 2015, é oficialmente uma Escola do Campo, embora antes desta data já havia práticas pedagógicas referenciadas na Educação do Campo. Esse processo de oficialização ocorreu devido à pressão e organização da comunidade assentada, que fez com que o município de Itapeva adotasse a Educação do Campo nas escolas rurais, por meio do Decreto Municipal nº 3.859, de 23 de novembro de 2015. Este decreto se orienta pelos avanços na legislação em nível federal, por meio do Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que trata da Educação do Campo. Esta oficialização contribuiu para reforçar a orientação de que as escolas no campo deveriam elaborar os próprios Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). Assim, devido a todo esse histórico, a elaboração do PPP desta escola ganha outra dimensão que será tratada no capítulo seguinte.

transporte, o qual deverá se adaptar para atender as crianças pequenas.

¹⁸ A organização orçamentária do município para enfrentar a pandemia favoreceu a escola Terezinha de Moura, que foi incluída na demanda de reformas do município. Assim, a escola foi priorizada e, finalmente, as salas da educação infantil serão reformadas e adaptadas, sendo que o planejamento desta ação está sendo acompanhado e fiscalizado pela comunidade. A promessa é que todas as reformas necessárias sejam feitas antes do retorno do ensino presencial.

CAPÍTULO III – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: TECIDO A MUITAS MÃOS

*[...] Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o ciclo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia. [...]
(Gilvan Santos, MST 2019).*

A educação escolar pública nos dias atuais exige muito trabalho, de todos os envolvidos/as, para garantir que os processos de ensino aprendizagem se desenvolvam, pois o trabalho de educadores mobiliza sujeitos em muitos aspectos (afetividade, comunicação, cuidado), além dos aspectos burocráticos, o que demanda muito trabalho vivo. Isso ocorre independente da opção da gestão da escola em seguir as propostas pedagógicas advindas dos níveis superiores da administração municipal e estadual sem questioná-la, ou de buscar outros caminhos pedagógicos mais democráticos, isto é, em qualquer desses cenários, o trabalho cotidiano da educação nas escolas públicas é sempre desafiador. Além disso, produzir uma educação por outra perspectiva pedagógica, humanizadora e participativa, não é tarefa simples devido ao contexto social de desigualdades em que as escolas públicas estão inseridas, independentemente de onde se situam, no campo ou na cidade.

Atualmente, a escola é considerada o lugar privilegiado dos processos educativos, que formam crianças, adolescentes e jovens e, é claro, irá refletir no seu cotidiano as desigualdades inerentes à sociedade capitalista, considerando que a escola é uma “relação social” (FREITAS, 2010). Como tal, suas relações são com a vida, permeada por contradições, e trazem desafios para a construção de novas relações. Segundo Freitas (2010), a escola não é lugar para a neutralidade e, tampouco, onde só é possível aprender conteúdo. Pelo contrário, é o lugar em que a vida apresenta, nas suas mais diversas situações, contradições vividas fora da escola, mas que são inevitavelmente refletidas no seu fazer.

Para a escola pública do campo, é imprescindível dispor de instrumentos que contribuam para desenvolver a educação que se almeja. Nesse sentido, os Projetos Político-Pedagógicos cumprem papel fundamental, desde que não sejam tratados como um agrupamento de planos ou apenas com o objetivo de prestar contas à burocracia para depois serem arquivados nas gavetas. Como o próprio nome diz, devem projetar o futuro, mas produzir efeitos no presente; também devem poder ser vivenciados por todos e todas democraticamente, pois o Projeto Político-Pedagógico nada mais é do que a organização do trabalho pedagógico na escola (VEIGA, 2011). Portanto, os Projetos Político-Pedagógicos visam buscar o rumo que as escolas pretendem seguir, o que elas querem manter ou romper, sendo essa escolha intencional e, portanto, política. Como afirma Veiga (2011, p. 13),

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que 'não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva' (MARQUES, 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica.

A articulação entre o político e o pedagógico tende a ser conflitiva e, na experiência de construção coletiva da escola do campo Terezinha de Moura, tornou-se clara a diferença entre as perspectivas. Por um lado, parte da comunidade escolar e assentada defende uma escola que se propõe a ter resultados quantitativos, que se preocupa com os conteúdos e com as metas dos processos avaliativos externos à escola. Por outro, uma parte dessa comunidade entende que o pedagógico é político e defende que a educação ofertada nesta escola seja alinhada ao projeto de desenvolvimento que valorize, por exemplo, a agricultura camponesa. Ressalta-se que a concepção de política adotada pela segunda proposta não é partidária e nem circunscrita ao próprio território, mas inserida num processo mais amplo que abrange concepções de escola, de mundo e de sociedade defendidas pelo MST. De acordo com Veiga (2011, p. 13),

[...] todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Nesta perspectiva, o sentido de *político* adotado refere-se à participação efetiva e a tomar

para si as decisões e as responsabilidades definidas coletivamente, o que se caracteriza como uma prática democrática. Entretanto, as exigências do Sistema de Ensino, que priorizam apenas resultados quantitativos para qualificar o ensino, são entendidas por parte da equipe da escola como sinônimo de pedagógicas, sem perceber que estes critérios também são políticos.

Como demonstra Veiga (2011, p. 27), “[...] o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”, ou seja, fruto de escolhas e, como tal, não é algo neutro, e sim produto das relações e de conhecimentos que determinam o que e como se ensina. Foi nesse contexto, em meio a diferentes concepções, que foi construído o Projeto Político-Pedagógico da escola Terezinha de Moura.

No sentido de afirmar uma concepção de educação democrática e crítica a gestão atual da escola Terezinha de Moura definiu que a elaboração do PPP seria realizada numa perspectiva participativa. Esse PPP foi denominado “Projeto Político-Pedagógico Transformador” e o seu processo de elaboração iniciou-se no final de 2018 e seguiu ao longo de 2019, sendo concluído ao final deste mesmo ano.

Antes de tratarmos do Projeto Político-Pedagógico, faz-se necessário descrever como se deu a substituição da direção, anterior à elaboração do PPP, uma mudança permeada por embates internos e externos, cujos reflexos ainda permanecem. Em entrevista realizada durante a pesquisa de campo, no ano de 2020, as educadoras dessa escola afirmam: “As sombras do processo ainda estão aqui”.

3.1 Mudança na gestão da escola

A saída da antiga diretora foi resultado de sua postura pouco democrática no que diz respeito aos encaminhamentos das decisões coletivas e na forma da gestão da escola, que se caracterizou pelo pouco diálogo com a comunidade escolar e com as famílias assentadas. Segundo relato de uma das entrevistadas¹⁹, “de 2015 para cá, [a escola] foi se fechando”. Com isso, a comunidade foi deixando de priorizar, intencionalmente, a participação naquele espaço, o que provocou processos de ruptura e recomeços com relação à organização da própria escola, nos diversos aspectos da vida escolar e na articulação com a comunidade assentada.

¹⁹ Em entrevista cedida pela assentada à pesquisadora durante pesquisa em campo, entre fevereiro e março de 2020.

No entanto, houve outros fatores que levaram à defesa de mudança da gestão. O fator mais relevante foi a tentativa de fechar as turmas da educação infantil, com crianças de 1 a 3 anos, que foram fruto da reivindicação e da luta da comunidade assentada, em especial das mulheres, para que fosse garantido o direito das crianças e suas mães. Essa conquista tem um significado importante, porque nas áreas rurais essa oferta é quase inexistente, já que o poder público é desobrigado a abrir vagas para essa faixa etária, além do sentido de confrontar a compreensão preconceituosa, segundo a qual as crianças das famílias camponesas não necessitam desse ciclo, entendido apenas a partir do cuidado. Por essa construção do senso comum, o trabalho das mulheres agricultoras é invisibilizado de tal forma que não é considerado, isto é, as agricultoras não trabalham e podem ficar cuidando dos/as filhos/as. No Assentamento Pirituba, as mulheres, além do trabalho doméstico, também trabalham na lavoura, nas cooperativas ou, ainda, na cidade²⁰.

Para tentar conseguir o fechamento das turmas de educação infantil, a então diretora lançou mão de estratégias burocráticas, a saber, solicitou documentos comprobatórios, tais como o RG das crianças e comprovante de endereço, que não são comuns nas áreas rurais. Essa estratégia buscava afirmar que não havia demanda de crianças suficiente para manter as turmas abertas, pois não haviam documentos que comprovassem a demanda para aquela escola. Dessa maneira, a antiga diretora defendia o fechamento dessas turmas amparada na legislação que desobriga o poder público a atender essa faixa etária. Além disso, o número de crianças era pequeno quando comparado aos números da zona urbana e, como afirmamos anteriormente, essa discussão sobre quantidade, infelizmente, é muito comum para as escolas do campo, pois o poder público, de modo geral, tem uma prática de fundamentar as políticas públicas em números, isto é, uma perspectiva economicista que valoriza a quantidade em detrimento da qualidade²¹ e do direito ao acesso à educação.

Outra questão envolvida neste processo foi a precariedade da estrutura do prédio, o que causava mais conflitos dentro da equipe pedagógica, em função das justificadas reclamações sobre as condições de trabalho e do espaço inadequado para as crianças, devido ao fato de não ter banheiros adaptados e cômodos onde pudessem ser colocados colchões para todas as crianças dormirem, etc. Assim, embora haja a lei que garanta o direito à educação infantil, sua

²⁰ Informações obtidas em entrevistas concedidas à pesquisadora durante o trabalho de campo.

²¹ Embora o Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que regulamenta a implementação da Educação do Campo afirme que a questão quantitativa não deve balizar as políticas públicas de educação.

implementação nem sempre é garantida na sua totalidade. Segundo entrevistas, o fechamento das turmas de educação infantil era o caminho para que a escola funcionasse apenas meio período, como relata Anita:

Então, a gestão daquele ano estava planejando um período único para que todos estudassem ou apenas de manhã ou apenas a tarde, [com] isso a gestão ia acomodar todas as classes no mesmo período e deixaria a escola ociosa no período seguinte e isso foi compreendido como uma passagem para um fechamento de escola. A comunidade exigiu uma assembleia para que a comunidade pudesse falar sobre a tomada de decisão se pudesse contribuir para resolver isso, e resolveu fazer um abaixo-assinado que entregou na prefeitura pedindo o afastamento da diretora devido ao posicionamento não democrático.

Essa postura da antiga direção contrariou a perspectiva da comunidade, que começou a perceber que era preciso defender a escola como um todo, pois o fim da educação infantil abriria caminhos para o fechamento da escola. Além disso, a comunidade assentada defende que as crianças do campo, em qualquer faixa etária, tenham direito ao acesso à escola, especialmente para esta comunidade, cujas mães se organizaram, reivindicaram e conquistaram, em 2012, esta política pública para os/as filhos/as com idade de 1 a 3 anos. Por se tratar de uma demanda importante para essas famílias, como foi relatado no capítulo anterior, houve várias etapas de lutas e reivindicações. Por isso, a proposta de retirada desta conquista provocou, como resposta da comunidade, a articulação para a manutenção desse direito e da própria escola no seu conjunto. Como relata a entrevistada Sol²² sobre este episódio,

[...] nós passamos por uma diretora difícil ano passado e quando a comunidade ficou sabendo [do fechamento da Educação Infantil] e a comunidade aqui tem força, em dois dias tiraram a diretora, em duas reuniões que tiveram ela nem voltou aqui. Imagina se fosse para reformar a escola, mas a comunidade não sabe que tem essa força.

Sol conta ainda que, além das reuniões, também foi feito um abaixo-assinado da comunidade e comenta: “para você ver, como é forte a ajuda da comunidade para essa escola”. Esse documento contou com aproximadamente 500 assinaturas colhidas na Agrovila I, onde vive quase o total das famílias, comprovando assim a insatisfação da comunidade em relação à gestora. No município de Itapeva, as pessoas que ocupam o cargo de direção devem ser concursadas, porém sua indicação para cada escola é feita pelo prefeito, juntamente, com sua

²² Em entrevista cedida pela educadora à pesquisadora durante pesquisa em campo, entre fevereiro e março de 2020.

equipe, isto é, essa escolha também tem um viés político. Dessa maneira, o abaixo-assinado foi uma forma da comunidade mostrar ao poder público que não estava satisfeita com aquela gestão. Este relato é um indicativo do grau de participação da comunidade na escola, embora exista uma percepção por parte de algumas assentadas de que em outros momentos a comunidade era mais atuante e presente na escola, acompanhando com mais organização as questões relativas à educação nesta escola.

Esse processo contribuiu para compreender como é complexo pensar sobre a gestão escolar participativa fundamentada em práticas democráticas que dependem de construções históricas, pois o fazer cotidiano de uma educação baseada na cooperação, também necessita de momentos de reflexão. Esse processo não é linear, já que a comunidade assentada e também a comunidade escolar estão inseridas na sociedade brasileira como um todo, na qual a democracia é frágil. Dessa forma, podemos dizer que a postura autoritária da diretora anterior, referenciada na burocracia das instituições, é reflexo do contexto social em que vivemos atualmente.

O conflito entre a direção, de um lado, e educadoras e comunidade, de outro, reforçou na escola a necessidade de realizar a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, como um instrumento para garantir que o Estado mantenha suas obrigações e que os funcionários nos cargos superiores de gestão estejam também subordinados ao documento, de modo a respeitar a construção de relações democráticas que eram fruto da trajetória histórica de conquistas da comunidade. Por outro lado, era uma forma também de garantir que a comunidade voltasse novamente a se fazer presente na escola, como bem afirma Frida²³:

Eu sinto que, com o decorrer do tempo, a comunidade já deu uma cara para a escola. Quem vem pra cá já vem sabendo que aqui é uma comunidade que tem suas peculiaridades e que aqui vai acontecer um trabalho diferente, nós já temos essa fama tendo uma certa identidade. Então isso já é um processo de construção da escola do campo mesmo e o PPP só vem a somar, e muito, porque oficializa também as nossas práticas pedagógicas, as nossas perspectivas educativas e da comunidade. Então a gente já tem muita coisa, muita bagagem, e o que a gente tem que fazer agora é associar nossa bagagem para criar com o PPP um aparato que nos potencialize daqui para frente. E o nosso maior objetivo é o desenvolvimento dos educandos. A construção do PPP está proporcionando muitas coisas, inclusive coisas simples do dia a dia, como a unificação dos professores e das escolas. Eu vejo na construção do PPP esta gestão democrática de unificar e [as pessoas] percebem a importância que é o PPP e sua valorização dentro da escola. Eu vejo como um ponto muito positivo.

²³ Em entrevista cedida pela educadora e assentada à pesquisadora durante pesquisa em campo, entre fevereiro e março de 2020.

Dessa maneira, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola Terezinha de Moura foi permeada por peculiaridades, tais como as experiências de práticas pedagógicas alinhadas à Educação do Campo, e também porque está imersa numa realidade na qual a comunidade assentada é organizada e atuante, articulada a um movimento de bases nacionais de luta pela terra: o MST. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 11), “[...] pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento”.

Nesse sentido, a escola é um lugar de contradições e em determinadas situações faz-se necessário uma maior radicalidade para que a escola possa, a partir do encaminhamento democrático do conflito, seguir adiante. Com esse propósito, o processo de luta pela substituição da gestão contribuiu para pôr em prática a elaboração do Projeto Político-Pedagógico participativo da Escola do Campo.

3.2 Compondo o Projeto Político-Pedagógico

Elaborar um Projeto Político-Pedagógico que represente a escola Terezinha de Moura e seu contexto sócio-histórico foi desafiador, devido a todo o processo difícil de substituição da direção, as incertezas sobre a gestão que iria substituí-la e também à expectativa e responsabilidade de pôr em prática uma discussão e um documento que iria nortear todo o trabalho cotidiano escolar.

Outro conjunto de desafios foi tê-lo realizado coletivamente, porque, primeiro, no município de Itapeva as escolas não tinham a prática de elaborar seus Projetos Político-Pedagógicos e, segundo, por ter que adequar o trabalho de todos/as para dedicar um tempo específico à elaboração do PPP, ou seja, fazer acontecer e criar condições para o exercício da participação exigiu reconhecer os limites para superá-los. Como afirma Paro (1997, p. 43),

Ao falar dos condicionantes materiais de uma gestão participativa na escola, estou me referindo às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar. Embora não se deva esperar que, mesmo condições ótimas de trabalho, proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações.

Dessa maneira, as condições, mesmo que desfavoráveis, não fizeram com que se adiasse essa construção, vista como necessária para um melhor desenvolvimento do trabalho educacional na escola Terezinha de Moura. Para tanto, a Comissão de Elaboração do PPP, cuja responsabilidade era sistematizar as reuniões coletivas para discutir e construir o texto final, contava com a presença de representantes das famílias assentadas de educandos e educandas, da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e da gestão das escolas, além de militantes do setor de educação do MST (regional de Itapeva). No primeiro momento, quando se constitui a Comissão, formada pela comunidade assentada, esta contava com 25 participantes. Como já previam, no decorrer do processo a equipe diminuiu devido a fatores de ordem pessoais²⁴.

No entanto, como existia a pretensão de que esta experiência fosse referência para a elaboração de PPP em outras escolas situadas na zona rural do município, e também devido ao tempo para executá-lo e à própria ausência de experiências na elaboração desse tipo de documento, optou-se pela contratação de uma assessoria externa. Esta, a partir das demandas da equipe, organizou conjuntamente com a Comissão as formações e reuniões, sendo de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação custear o deslocamento e a hospedagem da assessora, bem como de eventuais colaboradores/as que viessem a realizar a formação. A função da assessoria era: auxiliar principalmente no processo de formação e nas questões legais relativas ao PPP; garantir os princípios democráticos e da própria Educação do Campo; propor metodologias que propiciassem a participação; e articular momentos de formação com todos os participantes e momentos de discussão e decisão coletiva. Apesar de ser externa, essa assessora conhecia o assentamento, o MST e a proposta de Educação do Campo. Houveram, claro, muitos debates, mas prevaleceu a relação de reciprocidade, de respeito e de aprendizados mútuos, até porque, se a intencionalidade era ser participativo, não seria possível fazê-lo sem debate, pois o contrário seria apenas uma forma autoritária com aparência participativa em que somente a opinião de um ou outro grupo prevalece.

O processo e mesmo a dinâmica da organização das discussões foram construídos no fazer do PPP, tanto que nas primeiras reuniões em que a comunidade foi convidada houve pouca participação. Nesse caso, segundo a própria avaliação da gestão, o convite para as famílias assentadas não foi feito de forma sistêmica e organizada, sobrecarregando algumas pessoas da

²⁴ Informações encontradas nas atas da escola, às quais a pesquisadora teve acesso.

escola que ficaram responsáveis, sozinhas, para divulgar as atividades referentes à construção do PPP. Além disso, o horário também foi considerado inadequado para a rotina das/os assentadas/os que trabalham no campo. Esses detalhes que podem parecer pequenos, se não tivessem sido considerados, inviabilizariam a participação e o debate coletivo sobre a escola.

Dessa forma, é possível perceber que essa construção não foi linear, com começo, meio e fim, mas se deu como um movimento circular de discussão, ação e avaliação que se retroalimentam, produzindo o caminho ao caminhar. Assim, um projeto coletivo de educação requer algumas compreensões para que as escolas, nas suas diferentes realidades, se adaptem. Como afirma Gadotti (1998, p. 18),

O projeto da escola depende da ousadia de seus agentes e de cada escola em se assumir como tal, partindo da cara que tem, seu cotidiano e seu tempo-espço, isto é, o contexto histórico em que ela se insere. Um projeto político-pedagógico constrói-se de forma interdisciplinar. Não basta trocar de teoria como se ela pudesse salvar a escola. [...] o projeto pedagógico da escola pode ser considerado como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa "lançar-se para a frente", antever um futuro diferente do presente. O Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar.

Neste período, a vida da escola seguiu normalmente e manteve as atividades planejadas simultaneamente à elaboração do PPP, ou seja, esta construção coletiva não foi feita apenas em um único período e tampouco foi necessário parar a escola. Além disso, algumas propostas que surgiram no debate já foram colocadas em prática, isto é, concomitante ao processo de elaboração teórica foram realizadas ações concretas de práticas educativas e revitalizadas parcerias com o próprio assentamento, pois a escola do campo pressupõe sua relação direta com a vida vivida no campo. Nas palavras de Freitas (2010, p. 158),

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. Portanto, a cidade não é o lugar do avanço, e o campo, um lugar de atraso a ser "atualizado" pela cidade ou pelo agronegócio. O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas.

Perceber que há uma vida em movimento fora da escola e que esta vivência pode

propiciar aprendizados dentro do ambiente escolar constitui um passo importante nas relações com a comunidade. Um exemplo disso foi o estreitamento da relação com a Rádio Comunitária Camponesa, que esteve presente em uma das reuniões, quando seus representantes reafirmaram o convite para a escola *se apropriar* daquele espaço coletivo, utilizando a Rádio para divulgar e convidar a comunidade para as atividades da educação e, sobretudo, utilizar este espaço pedagogicamente. Em consequência dessa articulação, alunos e alunas eleitos na nova gestão dos grêmios (do fundamental I e II) participaram de uma entrevista na Rádio, na qual expuseram os planos das novas gestões. Além disso, surgiu a proposta da escola se tornar uma irradiadora de cultura, devido ao diagnóstico de que há poucas atividades culturais para os jovens no assentamento.

No entanto, esse processo de elaboração do PPP trouxe todas as dificuldades que existiam na escola para o debate, onde os problemas apareciam de forma desorganizada. Assim, durante esse período houve muitos contratempos dentro da comunidade escolar. Um deles aconteceu no momento das discussões curriculares, pedagógicas e educacionais junto aos e às docentes, quando os/as profissionais da educação infantil sentiram que as discussões giravam em torno apenas das questões referentes ao fundamental I e II. No momento em que se tratou do tema da gestão democrática, os/as professores/as da educação infantil explicitaram que não se viam participando do processo, portanto não se sentiam estimulados/as a participar das reuniões, e que o processo de gestão participativa foi considerado algo externo, distante e fora do alcance da comunidade escolar. Nesse momento, todos participaram do debate de forma intensa; o debate em si foi um processo participativo que priorizou criar espaços de diálogo, de exposição e proposição de ideias. Em resumo, produziu participação efetiva.

Ao buscar ouvir todos/as quando o problema foi explicitado compreendeu-se que era necessário um momento específico para refletir sobre a educação infantil do campo nesta escola. Para tanto, foi preciso adequar o tempo, fazer rearranjos nos horários e, inclusive, dispensar as crianças, dando condições para a participação efetiva das/dos educadores/as e professores/as desse ciclo.

Mesmo com as divergências, o debate seguiu, pois são próprias da democracia as discussões e a diversidade. A questão era como tratar esses conflitos sem perder o rumo e construir um ambiente propício para que as divergências fossem colocadas e tratadas numa perspectiva de construção política coletiva, sem ser levada por questões que não avancem no

processo. Nesse sentido, Apple e Beane (2001, p. 22) afirmam que,

As pessoas envolvidas com as escolas democráticas veem-se como participantes de comunidades de aprendizagem. Por sua própria natureza, essas comunidades são diversificadas, e essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar.

Por outro lado, houve quem não percebeu que aquele momento era marcado pela participação de todos e todas, isto é, era uma experiência democrática. Isso leva à reflexão sobre o autoritarismo característico da nossa sociedade brasileira, que conta com poucos espaços de discussão democrática. Por isso, há uma dificuldade de se perceber participando que está relacionada à necessidade de educação para a democracia efetiva, ou seja, é necessário aprender a exercer a democracia (HECHT, 2016).

Tal dificuldade também ocorreu com a participação dos/as funcionários/as que, num primeiro momento, não foi considerada, em parte porque os trabalhos que realizam são indispensáveis para que as outras atividades aconteçam, como fazer alimento, organizar e manter limpo os espaços. Por outro lado, há uma dinâmica de focar a discussão do PPP na equipe pedagógica e, como muitos/as funcionários/as são pais de educandos/as, já participavam das reuniões. Entretanto, na perspectiva da Educação do Campo, estes/as funcionários/as também são educadores, pois já conhecem as crianças (que são da comunidade assentada) e contribuem para educá-las, já que educação escolar é uma relação, portanto, é importante discutir com todos os profissionais sobre a escola. Para viabilizar a participação dos/as funcionários/as nas discussões também foram necessários rearranjos, ou seja, foi preciso repensar o próprio fazer escolar cotidiano para poder discutir como organizar a própria escola. Estas questões foram consideradas para melhor planejar o tempo coletivo.

Assim, tanto o envolvimento das/os professoras/es e dos/as funcionários/as na elaboração do PPP foi aprendido no processo, que se iniciou com o diagnóstico coletivo dos problemas e também da sua resolução, indicando uma concepção de gestão participativa em que não basta apenas expor os problemas e deixá-los sem soluções, mas traz a necessidade de construí-las coletivamente (SANTIAGO, 2011).

Para enfrentar o desafio de concluir a elaboração do PPP, houve a realização de dias específicos, nos quais a escola organizou vários encontros com a comunidade, professores/as,

funcionários/as e com os grêmios para sistematizar as discussões realizadas anteriormente, que foram chamados de Jornadas Pedagógicas. No intuito de garantir o máximo de participação das famílias assentadas e também da comunidade escolar nessa última etapa do processo, os horários dos encontros foram organizados levando em consideração as sugestões feitas anteriormente por cada grupo. Também foi disponibilizado transporte para o deslocamento dos/as assentadas/os até a escola, considerando o tamanho da área do assentamento e a dificuldade de acesso à escola.

Vale ressaltar, que os pontos sugeridos para as discussões foram iguais para todos os segmentos, isto é, houve o intento de não hierarquizá-las. Dessa forma, por exemplo, os pais puderam opinar sobre os aspectos pedagógicos, assim como os/as professores/as puderam discutir temas que habitualmente não discutem, como o transporte escolar e a participação das crianças em outros espaços do assentamento. É importante destacar que esse debate não foi tranquilo, devido a construção histórica acerca de quem pode por excelência e competência opinar sobre educação e, principalmente, sobre o processo de ensino-aprendizagem (CHAUÍ, 2016). Segundo a autora,

Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso *sobre*). (CHAUÍ, 2016, p. 249).

Esse tema é reflexo de como atualmente a divisão entre determinados conhecimentos impede o trabalho coletivo, já que no caso da formação específica em determinada área é o indivíduo que se sobressai e, no coletivo, os indivíduos se igualam uns aos outros. Naquele contexto, os profissionais da área da educação sentiam-se com mais autoridade para falar sobre os aspectos pedagógicos e julgavam que os outros sujeitos do processo tinham menos capacidade para tal ação. As discussões do PPP expuseram, assim, os conflitos sobre os diferentes conhecimentos e a hierarquia que se estabelece em função dessas diferenças. Esta hierarquia é construída socialmente, mas acaba sendo tomada como algo natural. Por outro lado, isso não significa negar que os profissionais da educação tenham conhecimentos específicos diferentes e necessários para o fazer educativo. Entretanto, num processo de construção coletiva todos os saberes precisam ser considerados e respeitados.

O processo de elaboração do PPP expôs também os limites formativos dos/as

professores/as, pois mesmo com o uso frequente do termo Projeto Político-Pedagógico no espaço escolar, a dicotomia entre político e pedagógico foi perceptível. Tornou-se evidente também que essa dicotomia seguirá como desafio constante, principalmente aos/às educadores/as. Como afirma Santiago (2011, p. 163),

Apesar de a expressão “projeto político-pedagógico” ter se tornado comum nos últimos anos, observa-se, nas práticas pedagógicas, que o esforço dos educadores no sentido de conduzir propostas que identifiquem a escola como espaço de exercício da cidadania, cumprindo sua tarefa de construção/veiculação de conhecimentos em processo de equidade social, nem sempre tem conseguido superar a dicotomia entre as dimensões políticas e pedagógicas.

Assim, é necessário compreender que o contexto desta escola difere de outras escolas do campo e também das cidades por estar localizada numa comunidade atuante politicamente, possibilitando à escola a vivência democrática, e que, mesmo assim, a articulação entre político e pedagógico não é um tema fácil a ser debatido junto aos professores/as.

Outra diferença desta escola em relação a outras escolas do campo localizadas nos assentamentos, decorre dela atender todos os níveis escolares. Isso é importante para um processo contínuo da formação escolar, como afirma em entrevista uma mãe²⁵: “esta é uma das poucas escolas situadas no campo em que as crianças se matriculam na educação infantil aos dois anos, no ensino fundamental e continuam estudando até concluir o ensino médio dentro do assentamento”. Esse, portanto, é um elemento que reforça ainda mais a necessidade de um projeto que pense a escola em sua totalidade, considerando que esta desempenha um papel importante na formação dos/as educandos/as e que é o lugar onde passam a maior parte do tempo, desde sua infância, adolescência e juventude. No caso da escola Terezinha de Moura é ainda mais forte a sua influência, como afirma a entrevistada, pois as crianças iniciam sua vida escolar na educação infantil e podem permanecer no mesmo espaço educativo até o ensino médio, o que propicia um ambiente educativo de continuidade fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, o que não é comum aos assentamentos situados no estado de São Paulo.

No entanto, eis uma questão que foi problematizada nas discussões pela comunidade: o porquê da equipe e os/as estudantes do ensino médio não terem sido envolvidos na discussão do PPP, afinal eles ocupam o mesmo espaço físico. O motivo decorre da forma como o nosso

²⁵ Em entrevista cedida pela assentada à pesquisadora durante pesquisa em campo entre fevereiro e março de 2020.

sistema de ensino está organizado - na qual as responsabilidades sobre a educação escolar são distribuídas entre municípios, estado e governo federal - o que impediu a materialização da participação tanto da gestão e dos/as professores/as quanto dos/as estudantes no processo construção do PPP. Impossibilitando, com isso, uma proposta pedagógica que abarcasse todas as etapas de ensino e, principalmente, uma proposta de ensino médio que atendesse os anseios da juventude que vive e trabalha no campo.

A esse respeito, um assunto recorrente foi o horário de funcionamento do ensino médio que atualmente é noturno, pois, além de nesse horário estar escuro, nada mais funciona no entorno da escola, que fica muito ermo. A rotatividade dos/as professores/as, devido à distância entre o assentamento e a cidade, e a dinâmica do Estado na distribuição do tempo de aula são outros problemas para o ensino médio da escola do campo. A rotatividade de profissionais e educadores influi negativamente no processo de aprendizagem dos/as jovens assentados/as. Por causa disso, há uma predisposição dos pais colocarem seus filhos e suas filhas estudando em outras escolas fora do assentamento ou dos/das jovens abandonarem a escola. Esta é uma questão que a comunidade assentada, juntamente com o poder público, terá que enfrentar, principalmente considerando as novas propostas de reformulação do ensino médio que visam, implicitamente, o fechamento de escolas.

No processo de construção do PPP também observou-se o embate entre qualidade e quantidade, com o fato de haver um prazo para entregar o documento, porém, para cumpri-lo, ser necessário prejudicar a qualidade do processo. Desta forma, negociou-se a ampliação do prazo para a conclusão da elaboração do PPP, assegurando que este documento realmente fosse construído de modo participativo para ser uma referência para as atividades da escola, sem correr o risco de se tornar um documento morto, que poderia ser esquecido em alguma gaveta, o que acontece comumente em algumas escolas.

Como já foi relatado, a proposta foi construída coletivamente com todos que trabalhavam na escola e com a comunidade assentada e, neste processo, apareceram conflitos e contradições, em função dos prazos a seguir, das legislações e dos interesses dos diversos atores. Vale ressaltar que os conflitos foram considerados parte do processo de aprendizagem de todos os sujeitos, inclusive de quem estava conduzindo o processo. Isto revela que o PPP nesta escola não foi tratado como mera ferramenta burocrática, mas todo processo foi construído e vivenciado por todas as pessoas envolvidas com a escola.

Assim, a construção do PPP é fundamental. Além de expressar o que a escola é em termos históricos, filosóficos e pedagógicos, norteia o trabalho pedagógico da equipe escolar, singularizando a educação que ali é produzida, pois permite a articulação das ações pedagógicas de profissionais, que ali atuam a partir da realidade da comunidade assentada.

De fato, ter a ousadia para construir uma escola com princípios e práticas democráticas, no contexto atual - em que a cada dia temos menos espaços participativos e vivemos numa sociedade cada vez mais individualista, que fundamenta a educação na competição - faz com que essa proposta seja ainda mais complexa. Ao mesmo tempo, realizar a construção coletiva do PPP pôde contribuir para mudanças na escola e fora dela, isto é, a sociedade influencia a escola e a escola, ao seu modo, dá respostas às questões externas. Assim, como afirma Caldart (2010, p. 67) “[...] mudanças significativas que conseguirmos fazer na escola podem ajudar no próprio processo de transformação social mais amplo, desde que feitas na perspectiva da formação dos construtores ou sujeitos deste processo.”

No processo específico da Terezinha de Moura foi possível perceber através da pesquisa *in loco*, pelas falas dos/as educandos/as e mesmo pelos materiais expostos na escola, que a aproximação da escola com a vida do assentamento se faz presente. Podemos destacar, como exemplo, as propostas dos grêmios de educandos/as do fundamental I e II, os/as quais partiam do princípio de que, ao melhorar a escola, também estavam melhorando a vida do assentamento, o que denota uma concepção de integração entre comunidade assentada e escola formando uma totalidade. Compreensão essa que só é possível devido a uma prática de trabalho vivenciado, logo, perceptível ao mundo das crianças e adolescentes. Se democracia e participação é algo que aprendemos, é imprescindível que este lugar chamado escola se aproprie da e ensine a vivenciar a democracia.

Tal concepção de coletividade e da relação entre escola e assentamento está explícita no documento final de reivindicação das crianças Sem Terrinha, elaborado no Encontro da Regional Sudoeste de novembro de 2018, na região de Itapeva, São Paulo. Esse documento, que se encontra entre os Anexos desta dissertação, tem como título “A escola que queremos” e traz no item 3 a seguinte reivindicação:

Construção de uma proposta pedagógica que contemple a participação de educandos e suas famílias na gestão escolar. E metodologias de ensino-aprendizagem que integrem atividades externas à sala de aula, oficinas diversas, atividades esportivas, gincanas, trabalhos em grupo, realização de pesquisas e experiências e uso da informática.

Esse Encontro foi anterior ao início da elaboração do PPP e, de certa maneira, reforçou a proposta da construção coletiva deste documento. Nesse sentido, pode-se afirmar que as atividades formativas do MST contribuem para a construção dessas concepções que alimentam a prática cotidiana da relação entre comunidade assentada e escola. Além disso, no mesmo encontro surgiu a proposta da escola se tornar uma irradiadora de cultura, devido ao diagnóstico de que há poucas atividades culturais para os jovens no assentamento. Inclusive foram disponibilizados os livros da biblioteca da escola²⁶, cujo acervo contempla as diversas áreas do conhecimento científico, principalmente da área de humanas, como a coleção de livros do historiador Eric Hobsbawm. Isso possibilitou potencializar algumas práticas culturais que a comunidade assentada já desenvolvia, por exemplo, as cavalgadas.

A escola como irradiadora de cultura pode permitir que se crie um ambiente escolar marcado por uma cultura do coletivo, na qual se possa ir desconstruindo a lógica individualista tão propagada, tanto nas relações que se dão dentro das instituições formais quanto fora delas. A saber, comportamentos culturais não se constroem a curto prazo, é preciso tempo, e esta cultura coletiva que permeia a escola está presente no assentamento, principalmente acerca da compreensão das famílias sobre a escola.

Em vários momentos do processo de elaboração do PPP, a assessora externa indagava aos/às participantes sobre o que eles/elas entendiam por escola. Nas entrevistas essa pergunta também foi feita e as respostas sempre apontaram para a sua importância como formadora e também como produtora de conhecimento científico, afirmando, assim, a defesa dessa instituição pública fundamental para a atual e para as futuras gerações.

Essa noção traz uma percepção de escola que difere dos discursos recorrentes, para os quais a escola pública não tem mais papel decisivo na atual sociedade, pois não haverá empregos para todos/as e, portanto, é uma ilusão pensar que ela é necessária para obter emprego no futuro, reduzindo a educação ao único objetivo de se obter um trabalho. Também difere do discurso neoliberal de que a escola pública não cumpre o papel de ensinar e, por isso, pode-se deixá-la na responsabilidade do setor privado, via empresa ou ensino domiciliar. Assim, a concepção das famílias assentadas em relação à escola é completamente oposta aos discursos veiculados na sociedade. A participação de professoras e educandos/as nas lutas em defesa da educação pública,

²⁶ Essa biblioteca está disponível para a comunidade escolar desde o ensino infantil até o ensino médio.

ocorridas no ano de 2019, sinalizam que a escola no/do campo é fundamental para formar cidadãos ativos que se preocupam com o seu lugar, mas sem esquecer que esta escola está inserida num contexto social maior.

Segundo uma professora entrevistada (Anita): “a escola é um lugar mágico no qual, quando tudo parece perdido e parece que não vai dar certo, de repente, tudo se transforma. Quando uma criança com muitas dificuldades parece que não vai avançar, de repente essa criança aprende e se desenvolve”. Embora possa parecer uma afirmação sentimental, ela representa todo o processo do trabalho cotidiano dos/as professores/as, que compreende o trabalho de um ser humano ensinando e aprendendo com outro ser humano a viver em sociedade. Como bem afirma Freire (2003, p. 43), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.”

Assim, este fazer do Projeto Político-Pedagógico coletivo em que espera-se cumprir com o que o próprio nome diz: projetar-se adiante, replanejando o como fazer, e desenvolver os processos educativos na escola do campo Terezinha de Moura. No item seguinte, destacaremos alguns pontos que causaram mais debates e resistências. Alguns temas foram deixados para serem estudados e discutidos com mais profundidade depois da elaboração do PPP, o que é possível, pois este, como é consenso em vários autores, não é um documento que se encerra em si mesmo. Conforme a escola vai desenvolvendo os processos educativos, mudanças podem ocorrer em sua escrita (GADOTTI, 1998).

3.3 Os embates democráticos deste processo.

Nesta seção discutiremos os conflitos que afloraram na discussão coletiva do Projeto Político-Pedagógico, que trouxe à tona muitos temas pertinentes para a comunidade assentada e também para a comunidade escolar. Devido à relação que se estabeleceu neste processo de elaboração, foi possível trazer para o debate algumas discussões que antes nem as famílias assentadas e nem a comunidade escolar se sentiam seguras em fazê-las coletivamente.

Começamos por ressaltar que, pelo fato da escola Terezinha de Moura ser pública, o Estado se faz presente, tanto por meio de recursos financeiros, da seleção profissional, etc., da manutenção, quanto também das diretrizes acerca do conteúdo e da organização do trabalho e dos métodos pedagógicos, o que implica diretamente no trabalho pedagógico de educadores, por terem que priorizar temas e conteúdos de currículo e avaliações exigidas. Entretanto, por estar

imersa numa realidade em que os movimentos sociais são atuantes, houve na trajetória dessa escola um tensionamento para que se priorizasse a qualidade do ensino, o que não necessariamente passa por atingir as metas das avaliações externas. No entanto, este processo trouxe contradições, pois apesar de parte da equipe pedagógica ter criticado os processos avaliativos, as boas notas nas avaliações externas reforçaram a autonomia da escola, segundo o depoimento de uma integrante da gestão. Na entrada da Terezinha de Moura estava exposta em uma faixa a nota que a escola obteve nesta avaliação, o que criava uma situação dúbia, pois fazia com que a escola se dedicasse para ter boas avaliações, ao mesmo tempo que defendia uma educação emancipadora, isto é, que desenvolvia os vários aspectos da vida humana, que nem sempre são mensuráveis pelas avaliações externas.

Ainda no tocante às relações entre escola e Estado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desempenha um papel importante, pois é ela que define os conteúdos que deverão ser desenvolvidos em cada ano, nos diferentes ciclos de todas as unidades escolares públicas, e que serão avaliados pelos exames externos. Além disso, a BNCC obrigatoriamente serve de referência para a construção do PPP, o que não significa que não haja resistências e debates acerca dela. Assim, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 19),

[...] os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. Sob tal ‘definição’, no entanto, se esconde uma série de outras questões, e que vêm sendo objeto de disputa na teoria curricular.

Ademais, com as modificações recentes, a BNCC tem sido muito criticada por sua forma de elaboração, que pouco considerou a participação dos/as educadores/as e dos/as pesquisadores/as. Com isso, ao chegar nas redes municipais e nas escolas para ser implementada, ela sofre resistências. No caso da escola Terezinha de Moura, há uma avaliação, principalmente da comunidade escolar, de que a BNCC se tornou mais burocrática. Como afirmou uma das entrevistadas, no caso da educação infantil “perdeu-se a ‘boniteza’ dos conteúdos e temas nesta faixa etária”; pode-se acrescentar que se desconectou ainda mais da vida, porque apresenta conteúdos que não se relacionam com a realidade do campo. Por outro lado, identificou-se que parte das discussões se deveram à ausência de formação e compreensão. Por isso, concluiu-se que seriam necessários estudos para aprofundar a crítica à BNCC e, ao mesmo tempo, garantir sua

implementação, fazendo adequações para, assim, ter sentido para a comunidade assentada.

Outra proposta que enfrentou resistências foi o Ensino Integral para todos os níveis, que nas discussões acerca dos tempos na escola foi apontado como possibilidade. No entanto, boa parte dos/as professores/as não estava confortável com esse projeto, pois tinham dúvida de ordem pedagógica, se haveria novas contratações e também sobre a carga horária. Tampouco a comunidade aceitava o período integral, devido à uma experiência negativa anterior que foi o Programa Mais Educação, o qual, segundo os pais, trazia mais problemas do que aprendizados. Atualmente, a escola não é mais atendida por esse programa.

Dessa maneira, mesmo sendo uma nova proposta, com um viés pedagógico que propunha mais tempo para a arte, a cultura e outras atividades que complementariam o currículo, a educação integral não foi incluída no PPP e ficou a tarefa de aprofundar melhor a reflexão sobre o tema. Assim, pode-se afirmar que não é possível impor projetos quando nem a escola e nem a comunidade têm o mínimo de conhecimento e clareza dos objetivos. Mesmo a proposta sendo positiva, se não é compreendida e acatada por todas as pessoas, torna-se inviável (SOUZA *et al.*, 2008).

Outra questão que gerou discussões, e que é importante para a prática educativa do campo, é o aprendizado que se dá fora da sala de aula. Este aprendizado está relacionado, principalmente, à formação dos/as professores/as, porque poucos tiveram acesso aos estudos sobre outros espaços educativos além da sala de aula. Ao afirmar a importância do tema para a escola Terezinha de Moura, alguns/algumas participantes dessas discussões trouxeram para a reflexão exemplos de experiências positivas realizadas na escola em tempos anteriores, tais como a implantação e manutenção das hortas na escola e a pesquisa sobre o histórico do assentamento feita pelas crianças por meio de entrevistas com quem vive no assentamento há mais tempo. Isto é, essa prática pedagógica que ultrapassa os limites da sala de aula já havia sido desenvolvida na escola, mas devido às mudanças de professores e talvez a própria ausência de uma atualização e sistematização desses processos, fez com que muitas práticas importantes se perdessem com o tempo.

Essa concepção de que os conteúdos só podem ser aprendidos na sala de aula remete a uma educação escolar engessada, que não permite a criatividade e experienciar outras formas e lugares de aprendizados (FREITAS, 2010). Entretanto, diferente do debate da educação integral, ao revisar as experiências anteriores, feitas na própria escola, a comunidade e professores/as

perceberam o quanto foram importantes e propícios os resultados. Inclusive porque no assentamento vêm aumentando as práticas e o debate acerca da produção agroecológica, na perspectiva de trazerem mudanças, tanto na forma de produção agrícola e dos processos de cooperativismo como também na produção cultural, visto que, esta é uma região em que há muitos cantadores e tocadores de viola. Portanto, a escola pode aprender e também ensinar ao relacionar os conteúdos com a vida produtiva e cultural do assentamento, pois o quintal desta escola é grande e cheio de vida.

Pela relevância dessa proposta, ela foi levada para o PPP, juntamente com o compromisso de aprofundar os estudos sobre como vincular o processo de ensino-aprendizagem para fora da sala de aula, sem que sejam apenas momentos de passeio. Durante a elaboração do PPP, era recorrente, a cada assunto discutido, permear a questão da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade. A avaliação que se fazia era que era preciso acabar com a cultura das desculpas entre ambas para justificar a não participação. A comunidade assentada reconhecia esse distanciamento, mas ainda sentia que a escola também não demonstrava aberturas para a sua participação ativa. Por isso, muitas vezes, a comunidade não se sentia à vontade neste espaço. Nos parece que tal fato se apresentava, pelo menos até a conclusão desta dissertação, como reflexo do processo de substituição da gestão anterior.

Compreende-se que a construção de uma escola do campo, que traz consigo a perspectiva de uma prática democrática, não acontece sem que exista disposição, tanto da escola como da comunidade. Assim, há momentos em que a comunidade, devido à dinâmica das vidas e outras questões, inclusive mudança de gerações, pode se distanciar da vida cotidiana da escola. O que não significa que a comunidade deixe de valorizar a escola.

Assim, neste ambiente de disputas, de acertos e de erros, de idas e vindas, a comunidade escolar em conjunto com a comunidade assentada, com as condições que tinham, construíram a proposta pedagógica da escola Terezinha de Moura. Haverá ainda o desafio da sua implementação, inclusive devido ao fato de que alguns/algumas professores/as e gestores/as que estiveram presentes durante o processo poderão não estar no futuro, o que implica o risco de alterações na aplicação do PPP. Apesar disso, o processo já resultou em aprendizado, como disse Maria em uma das entrevistas: “o processo foi tão rico, aprendemos tanto, que [mesmo] se o projeto não sair como queremos já me darei por satisfeita”.²⁷

²⁷ Em entrevista cedida pela educadora à pesquisadora durante pesquisa em campo, entre fevereiro e março de 2020.

Como já foi dito, no processo de elaboração do PPP participativo fez-se necessário reorganizar o próprio método de pensar a escola. Dito de outra maneira, esse processo exigiu muito esforço de todas as pessoas envolvidas, pois a vida cotidiana da escola continuava simultaneamente às etapas da elaboração do PPP. É interessante notar que a comunidade escolar denominou o PPP, ao concluí-lo, como “Projeto Político-Pedagógico Transformador”, título que revela o sentimento que as pessoas desenvolveram sobre o conjunto desse processo.

3.4 A análise do Projeto Político-Pedagógico Transformador

O documento que recebe esse título está em anexo e foi enviado à Secretaria Municipal da Educação de Itapeva, que se comprometeu em fazer uma revisão, o que significa que essa versão pode ter alterações²⁸. Esta última seção do capítulo está dedicada à análise do documento que, apesar de não ser a versão definitiva, indica os princípios básicos a serem implementados. Posteriormente, é provável que novas pesquisas sejam realizadas para acompanhar se os processos de ensino-aprendizado cumprem os princípios e as orientações estabelecidas no PPP.

Neste Projeto Político-Pedagógico está nítida a relação com a comunidade na perspectiva democrática do diálogo. No decorrer do texto, percebe-se a valorização da comunidade assentada na trajetória histórica e pedagógica da escola. A população do território no qual a Terezinha de Moura se localiza traz consigo suas vivências de organização, juntamente, com suas particularidades e lutas sociais pela Reforma Agrária. Uma relação intrínseca com a vida das famílias assentadas se evidencia em várias partes do documento, como é possível notar no seguinte fragmento:

A implantação da escola é uma das primeiras preocupações das famílias na formação do assentamento. A organização das comunidades dos Assentamentos na Pirituba, com a participação do Coletivo de Educação do MST, se materializou na conquista de cinco escolas que atendem educandos oriundos de assentamentos e bairros rurais circunvizinhos [...]. (PPP Escola Terezinha de Moura, 2020 p. 6).

Dessa maneira, o PPP reconhece o papel histórico da comunidade organizada para com a

²⁸ Devido à pandemia que iniciou em 2020 o processo de finalização do PPP foi interrompido e a escola Terezinha de Moura ainda não tem a versão final deste documento, com as alterações que podem ser propostas pela Secretaria Municipal da Educação de Itapeva.

escola, e que foi e é fundamental para a sua conquista e manutenção. Somado a isso, o documento também afirma que é imprescindível manter e aprimorar os espaços e momentos de diálogos com a comunidade assentada: “É nesse sentido, pois consideramos fundamental o diálogo da escola com o território onde está inserida, dada as possibilidades educativas que oferece.” (PPP Escola Terezinha de Moura, 2020, p. 11). Além disso, o reconhecimento da participação da comunidade é um elemento da proposta de Educação do Campo. Deve-se ressaltar que, no decorrer do texto, esses elementos são utilizados várias vezes, indicando que o PPP foi referenciado nesta proposta educativa.

No Projeto Político-Pedagógico também podemos encontrar a preocupação com a formação em uma perspectiva humanizadora, a qual serve como norte para a educação que se pretende garantir, como afirma o texto final: “os princípios que fundamentam a educação desta escola são aqueles que, articulados, apontam formas de conceber a formação humana na escola [...]” (p. 20). Essa outra perspectiva de fazer escola é exposta no trecho a seguir :

A educação tem como finalidade principal a humanização²⁹ das pessoas e a escola é compreendida como um dos espaços dessa formação humana. Esta tem sido a luta do movimento social no seu processo de construção da qual a escola comunga e que traz importantes implicações não só para a educação das famílias que formam os assentamentos e acampamentos, mas também para o repensar das próprias teorias pedagógicas e das políticas públicas. Concebe-se a educação como um processo de formação humana. Caldart (2006, p. 104) afirma ser a educação: “um tipo de prática social que se funda na produção de saberes ou de conhecimentos, na especificidade de relações entre ensino e aprendizagem e, finalmente, nas transformações pessoais que potencializam a humanidade, ou seja, que tornam os seres humanos mais humanos.” (p. 11).

Deve-se ressaltar que o documento final do PPP utiliza como referência teórica os/as pesquisadores/as da Educação do Campo, como, por exemplo, Roseli Caldart e Miguel Arroyo, o que indica que neste documento prevaleceu essa proposta. Em várias passagens desse documento está presente o vínculo com as demandas do território e dos movimentos sociais que ali atuam. Por exemplo, no Marco Conceitual, há indicação de como os princípios gerais, fundamentados na Educação do Campo, serão trabalhados na realidade específica da escola Terezinha de Moura. Os princípios expressos no PPP, após um longo debate, foram sintetizados da seguinte maneira:

Princípios da educação

²⁹ Paulo Freire concebe a educação como um processo de humanização, que precisa ser construída com e não para os oprimidos, para que assim eles possam, através da dialética da reflexão e ação, recuperar a humanidade roubada.

Educação para a transformação social
 Educação para as várias dimensões do ser humano
 Educação com/para os valores humanistas e socialistas
 Educação como um processo permanente de formação e transformação humana
 Relação teoria e prática
 A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos
 Organização dos tempos educativos através de ciclos de formação humana
 Conteúdos formativos socialmente úteis
 Educação para o trabalho e pelo trabalho
 Educação para o trabalho e para a cooperação
 Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais
 Gestão democrática e participativa
 Auto-organização dos educandos
 Formação permanente dos profissionais da educação
 (PPP Escola Terezinha de Moura, 2020, p. 20).

No mesmo texto fica explícita a importância de todos os níveis educacionais que a escola oferta, tanto da educação infantil como também do fundamental I e II, e se afirma o quanto, nessas faixas etárias, existe uma grande possibilidade de explorar metodologias de ensino-aprendizagem, já que as crianças e os adolescentes estão ávidos para experienciar e aprender. Assim, no PPP, os conteúdos obrigatórios às escolas públicas estão constituídos no movimento de vinculá-los à realidade na qual os estudantes estão inseridos, a partir do pressuposto segundo o qual é possível compreendê-la como totalidade. Com essa perspectiva, o texto do PPP estabelece a educação infantil como “um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade social das crianças, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território.” (p. 40). Para o ensino fundamental I e II, o documento prevê:

A escola Terezinha de Moura abordará o conteúdo das disciplinas em aulas, projetos de trabalhos interdisciplinares, estudos do meio, participação nos colegiados e participação na comunidade, os aspectos lúdicos e recreativos também serão levados a sério, pois contribuem fortemente para a formação integral de nossos alunos. (p. 50).

Para lidar com essa complexidade, está prevista no PPP a formação continuada dos/das professores/as, a qual baseia-se na concepção de que são elas e eles os atores principais para a sua implementação. Assim, esses sujeitos precisam ter o domínio teórico e filosófico sobre a Educação do Campo, mas também devem acreditar na possibilidade de mudanças sociais, o que se configura como um desafio, já que parte da equipe de professores/as não dá a devida

importância às lutas em defesa da escola pública e de seus próprios direitos enquanto profissionais da educação. Ressaltamos que não se trata de uma avaliação individual, pois há o entendimento compartilhado por toda a equipe que o contexto histórico-social não privilegia uma formação para uma educação humanizadora para esses/as professores/as e também não estimula a participação coletiva.

Uma área do conhecimento que está diretamente relacionada aos assentamentos, a agroecologia, deveria ser objeto de cursos de formação junto aos/as professores/as, até porque o tema da mudança de paradigma da produção está sendo discutido no assentamento. Nessa discussão sobre a mudança na forma de produção agropecuária, há o embate entre concepções construídas devido aos muitos anos de produção de grãos nos moldes da Revolução Verde, contra as concepções que se pautam em experiências de grãos agroecológicos, como as que estão sendo realizadas nos assentamentos da região Sul do país. Nesse sentido, a formação em agroecologia para a equipe de professores/as pode contribuir para que a escola retome as experiências junto às crianças, utilizando outras maneiras de produzir e mesmo de se relacionar com o meio ambiente, o que contribuirá diretamente para que as famílias e mesmo as gerações mais novas possam repensar a relação com os outros elementos da natureza. O tema da agroecologia e das novas formas de relação entre seres humanos e natureza também foi exposto no texto do PPP analisado neste terceiro capítulo.

É importante ressaltar que a construção do Projeto Político-Pedagógico Transformador tem um significado de apropriação do fazer escola e educação, resultado da luta e da resistência da comunidade assentada e da comunidade escolar, e que adquire um sentido de afirmação da conquista dessa escola. Tal fato, consolida uma proposta pedagógica que visa fortalecer uma concepção de educação construída pelos assentados e pelas assentadas da Reforma Agrária, e também pelas/os professores/as, pelos/as gestores/as e funcionários/as da escola Terezinha de Moura. Dessa forma, esse Projeto Político-Pedagógico tem o caráter de afirmar o direito conquistado e garantido por todos e todas que ali lutaram e lutam por uma Educação do e no Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi exposto, mesmo com as diferentes perspectivas acerca do que se compreende por escola, durante o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico constatou-se que a comunidade valoriza a escola e, mesmo que em alguns momentos a atuação diminua, quando a escola necessita da comunidade, esta se faz presente. Também ficou evidente que os/as profissionais que trabalham na escola, mas não vivem no assentamento, reconhecem e respeitam a história de ambos.

Pode-se dizer que existe uma relação colaborativa entre a escola e o assentamento, não apenas porque a escola se localiza no mesmo território, mas porque as famílias no movimento social de luta pela terra compreendem que participação na escola vai além de acompanhar a vida escolar dos/das filhos/as, o que é importante. Além disso, a comunidade assentada compreende que essa participação passa também pela crítica sobre a forma escolar e por se responsabilizar pelas decisões tomadas coletivamente, isto é, pelo desenvolvimento da escola no seu sentido amplo. Tal responsabilidade foi demonstrada pela participação, tanto na construção do Projeto Político-Pedagógico como também pelos mutirões e pelas campanhas propostas pela escola.

Por outro lado, a escola também reconhece e apoia que os/as estudantes e os/as professores/as participem de atividades propostas pelo assentamento e pelo MST, a exemplo do Encontro dos Sem-Terrinha. Percebe-se, com isto, que há uma relação entre a escola e a comunidade assentada, mas essa não pode ser caracterizada como homogênea e sem conflitos. De fato, a escola neste assentamento não é apenas uma estrutura na qual a comunidade não se reconhece, ao contrário, há uma cultura presente e forte das famílias de se referir à escola como “nossa”.

Ademais, a escola Terezinha de Moura cumpre um papel importante para o assentamento, pois as novas gerações não vivenciaram a luta direta e coletiva pela terra, feita pelos seus avós. Nesse sentido, a escola é o lugar que preserva a memória viva e coletiva da luta dos/as agora assentados/as e também produz novas histórias. Devido à escola ser um lugar vivo, em que há um movimento contínuo de ensinar e aprender, ela possibilita outras práticas para a formação consciente e atuante de cidadãs e cidadãos críticos, a partir do estudo sobre as histórias do assentamento e da própria escola, uma vez que ambas se confundem em determinados períodos.

Assim, esta escola se diferencia de outras escolas do campo, porque ela foi e é símbolo de

persistência dos povos do campo, que insistem em promover uma outra cultura de viver na terra e conviver com a natureza e, assim, produzem trabalho material e imaterial, tecendo, com isso, uma cultura própria.

É fato que a escola Terezinha de Moura não está separada de um contexto maior da educação pública, sendo influenciada por este contexto. Entretanto, a experiência que culminou no Projeto Político-Pedagógico, mesmo com limites, tem uma função importante e necessária para a disputa de concepção de educação pública com qualidade e respeito à vida dos que vivem na e da terra.

A escola pública foi e é uma importante conquista da classe trabalhadora, pois nos dá a oportunidade de forjarmos outros processos humanizadores, apesar das contradições inerentes aos processos de desumanização nos quais estamos imersos. Dessa maneira, o Projeto Político-Pedagógico da escola Terezinha de Moura faz parte do objetivo de fortalecer a escola pública e, é claro, a escola pública no campo, partindo dos princípios de uma escola humanizadora que propicie, ao mesmo tempo, o acesso a este bem imaterial que é o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILLAR, Cláudia Maria Bernava. **A Cidadania Burguesa e os Limites da Democracia**. 1 ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

APPLE, Michael; BEANE, James (org.). **Escolas Democráticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ARAUJO, Larissa Gimenes de; D'AGOSTINI, Adriana. Movimento dos Trabalhados Rurais Sem Terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. *In*: AUED, Bernadete Wrublevski (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012. 440 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Por uma Educação Do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural: das Experiências à Política Pública**. Brasília: NEAD Editorial Abaré, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Editora Brasilense, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ª ed.. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: file:///tmp/mozilla_oio/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 5 de junho de 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a Escola: Concepção de Educação e Matriz Formativa. *In*: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na Fronteira de uma Nova Escola**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação Produtivo, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

DURAN, Marília Claret Geraes, **O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação**. Revista *Pesquiseduca*, Santos, v.1, n.1, p.31-44, jan-jun. 2009.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST Formação e Territorialização**. 2 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FONTES, Virgínia. Democracia. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão popular, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação Confronto de Lógicas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola única do trabalho: explorando o caminho de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de Quadros Técnicos ou Formação Geral? Riscos de um Falso Dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia R.; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GODOY, Arilda S. Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HECHT, Yaacov. **Educação Democrática: o Começo de uma História**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção invenções democráticas)

LIMA, Maria Emília C. C.; GERALDI, Corinta M. Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARTINS, Fernando. J. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola: o MST e a Educação**. Porto Alegre: EST. Edições, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - II ENERA. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 12, ed. especial, 2014.

MST. Dossiê MST e Escola: Documentos e Estudos (1990-2001). **Caderno de educação**, Rio Grande do Sul, n. 13, edição especial Iterra, 2005.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecendo a realidade para transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PARO, Victor Henrique. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Victor Henrique. **Administração Escolar: uma Introdução Crítica**. 10ª ed. Editora Cortez, São Paulo, 2006.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRIMAVESI, Ana Maria. **A Convenção dos Ventos: Agroecologia em Contos**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

REIS, Ana Terra. **Trabalho, Políticas Públicas e Resistência em Assentamentos do Estado de São Paulo: um Estudo do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **A Organização do Trabalho Pedagógico nas Cirandas Infantis do MST: Lutar e Brincar faz parte da Escola de Vida dos Sem Terrinha**. 2016. Tese

(Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli S *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão popular, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. 2 ed.. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórica-Crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas)

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SILVA, Carlos Eduardo. **Educação do Campo e Memória Social**: percursos, afetos e paisagens possíveis na (res)significação da participação comunidade escola. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal São Carlos, Sorocaba, 2015.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária**: práticas educativas de assentados do Sudoeste Paulista. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

SOUZA, Eloir José de *et al.* Limites e Possibilidades: Um olhar sobre o projeto político-pedagógico na perspectiva da educação do Campo. In: MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição. **Teoria e Prática da educação do campo**: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008. 236 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma Construção Possível. 29 ed. Campinas: Editora Papirus, 2011.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Agricultura Familiar**: realidades e perspectivas. Passo fundo (RS): EDIUPF, 1999.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O Campesinato Brasileiro: uma História de Resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Campinas, v. 52, suppl. 1, p. 25-44, 2014.

ANEXOS

Anexo A - Síntese realizada a partir dos Seminários de Formação: A construção de um projeto político pedagógico transformador para as escolas do campo. Escola Terezinha de Moura e Escola Franco Montoro

ITINERÁRIO REALIZADO

Período Novembro de 2018 a Maio

O que for produzido deve ser de autoria do coletivo que tem papel criador e recriador. A escola adona-se e fica o conhecimento e as práticas inventadas se reinventam.

Olhando a trajetória que percorremos até aqui, penso que chegamos àquele momento crucial, o de reflexão acerca do percurso que fizemos. Essa reflexão deve gerar um documento escrito, uma síntese do que foi realizado até aqui. Não se trata de cumprir exigências da burocracia, e sim, de irmos registrando o passo a passo do processo de formação continuada, com vistas a concretizar o produto final – O PPP das Escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro.

Este relatório apresenta uma síntese, provisória e aberta à participação de todos, para apontar os pontos centrais a que nos dedicamos até agora. É fundamental que tenhamos cada vez mais consciência dos erros e das faltas que cometemos, para corrigir o nosso trabalho e agir cada dia melhor a serviço da escola, dos estudantes e das famílias do assentamento.

Os erros que cometemos não devem desanimar-nos, assim como os acertos não devem fazer-nos esquecer os erros. Considero que, no percurso que fizemos até aqui, já é possível identificar perspectivas favoráveis que nos levarão a dar conta da empreitada a que nos dispusemos – a elaboração coletiva do PPP das escolas. Nesse momento, o entendimento de que é necessário estudar cada problema em profundidade e encontrar para ele a melhor solução (a melhor solução é aquela que é possível) e que devemos pensar para agir e agir para pensar melhor, vem se colocando com mais clareza.

Ficou claro, por exemplo, que nossos encontros, de professores, de estudantes, de famílias e de militantes, há de ser sempre, um encontro dialógico, jamais polêmico, o que não significa a inexistência de divergências e de pontos de vista diferentes, que devem ser superados pela discussão séria e profunda dos mesmos, conforme nos ensina Paulo Freire.

Em nossas primeiras conversas, na escola, na Secretaria Municipal de Educação, na UNIFESP, expressamos o desejo de trabalhar com as escolas do assentamento, de dar a nossa contribuição, por mínima que seja, na busca em se encontram, já a algum tempo, de elaborar um projeto político pedagógico para as escolas do campo, que expresse uma nova prática educativa, mais condizente com a realidade da vida das pessoas do campo.

Assumimos o compromisso de trabalharmos juntos, ouvimos as pessoas, estudamos o documento que já havia sido elaborado, documento este, de extrema importância porque tomamos ciência das necessidades da escola. Também a Secretaria Municipal de Educação assumiu o compromisso com a escola e com a população que vive no campo, fato demonstrado com aprovação do Plano Municipal de Educação. O plano municipal de educação gerou demandas para seus técnicos, funções a cumprir, quer sejam: Promover ações que propiciem o cumprimento das metas estabelecidas para a educação do campo, fruto da luta dos professores da escola e dos assentados. Vale ressaltar que a gestão municipal não tem medido esforços para dar apoio ao processo que vimos desenvolvendo.

Começamos o percurso formativo com os professores, tendo em mente a convicção, não apenas

em função de nossas experiências anteriores, mas sobretudo para sermos fiéis e coerentes com nossa visão de educação – a de que nada teremos a ensinar, se não formos capazes de aprender com a escola e com as pessoas que nela atuam. Ao retomarmos o trabalho, em um processo iniciado em fevereiro de 2019, é necessário reafirmar nossa posição de companheiros de viagem, contrária à posição de técnicos de fora da escola, portadores de receitas e prescrições sobre o que fazer e como. As experiências que trazemos, nos ensinam que cada escola é única, possui uma cultura que lhe é peculiar, uma trajetória histórica. As experiências, portanto, nos ensinam que elas não são transplantáveis.

Como requisito para a construção de uma escola democrática, de qualidade para todos, muito se fala da necessidade de um projeto político pedagógico e do compromisso dos professores e gestores escolares com esse projeto. Se nos identificamos com esse discurso, assumimos o compromisso de colocá-lo em prática. Daí decorre que para além de professores, que fazemos parte de um sistema prescritivo, verticalizado e burocratizado ao extremo, que nos leva a pensar a escola fora dela, temos que nos posicionar como professores, que resistimos porque imbuídos de uma ética militante. A militância, diz Paulo Freire, nos ensina que os problemas pedagógicos são sobretudo ideológicos e políticos, por mais que esta constatação possa assustar educadores que falam em fins abstratos da educação e sonham com um modelo de ser humano desgarrado das condições concretas em que o ser humano se acha.

O novo homem e a nova mulher não se constituem na cabeça dos educadores, mas na nova prática social que substitui a velha, incapaz de criá-los. (Freire, 1978).

Em novembro de 2018, convidada a participar de uma reunião com pais de alunos da Escola Terezinha de Moura, foi colocada a questão: Que escola queremos para nossos filhos? Essa questão está posta até hoje, e é sempre atual, afinal estamos dispostos a contribuir na construção de uma escola do povo e, portanto, em constante reconstrução. Naquela ocasião, solicitei aos pais e mães presentes, que fizessem um relato sobre a escola que frequentaram na infância, contando como era estudar naquela época. Lendo os relatos, (leio e releio até hoje) fica muito clara, a importância que tem o estudo e a necessidade sempre presente, de lutar pela escola, pela melhoria e constante atualização do trabalho pedagógico. O povo luta e aceita os sacrifícios exigidos pela luta, mas precisa obter vantagens materiais, para poder viver melhor, para ver sua vida progredir e para garantir o futuro de seus filhos.

No encontro realizado no dia 30/04, passado um tempo razoável do primeiro encontro, a questão retorna com força diante da realidade que se apresenta: Haverá escola para nossos filhos, daqui a cinco anos ou mais?

Um pai de aluno fala *“Eu mesmo estudei aqui, desde o primeiro ano até terminar o colegial... e foi muito bom”*.

Uma mãe replica *“Eu não tenho certeza se quero que meu filho continue a estudar aqui no Ensino Médio porque o curso é à noite...”*.

E no diálogo, outras ideias foram surgindo para pensar os filhos, as crianças, os jovens, as famílias, a escola e o assentamento.

Qual o sentido da educação e do contexto local, mediante as transformações contemporâneas?

Quais os modos de agir da escola e na escola?

Como acontecem os relacionamentos e as aprendizagens na escola?

O que a comunidade precisa? O que a escola ensina?

Foram estas, algumas das questões abordadas que reforçam a necessidade de pensar a especificidade da escola em um assentamento da reforma agrária.

Estas questões evidenciam que escolhemos a metodologia adequada, ao menos até aqui, para o processo de elaboração do PPP. Esta é uma tarefa que demanda a unidade dialética entre a prática e a

teoria, a ação e a reflexão, que nos estimula a criatividade, contra os perigos da burocratização e da rotina nas ações.

No primeiro seminário, realizado em 11 de fevereiro de 2019, com o tema Projeto Político Pedagógico – da teoria à prática, foi abordada a necessidade de romper com a lógica de aceleração do tempo e lidar de forma mais lenta com o conhecimento, adotando a sistemática pedagógica de reiteração das práticas na sala de aula e na escola como um todo. Essa forma de lidar com o conhecimento na escola, foi trazida pelo Prof. Marcos César de Freitas, que naquela ocasião abordou questões envolvendo três estratégias:

O que deve ser analisado antes da elaboração de um projeto pedagógico;

O que dificulta a educação inclusiva e

Três passos essenciais para passar da teoria à prática: Inverter a lógica espaço/tempo da sociedade moderna (desaceleração); considerar a metáfora do caracol ou seja, considerar a experiência como fator de existência e adotar a prática da reiteração (trabalhar o mesmo conteúdo, da mesma forma várias vezes), de maneira que todos possam adquirir os mesmos conhecimentos, porém de forma diferente.

Com Paulo Freire, pensamos que esta abordagem, permite que ao rever determinado conteúdo, ao re-examiná-lo, revejo e re-examino, também a percepção que tive sobre eles na reflexão anterior. Revejo assim, a prática que estou tendo e outras práticas, que tomo como objeto de análise crítica, dessa forma, os temas vão se configurando como problemas, e problematizar as práticas é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem reflexivo. Essa forma de proceder, problematizando, estimula a curiosidade, necessária para a atitude científica perante o conhecimento e aprendizagem significativa dos conteúdos. Na prática, significa romper com o didatismo burocrático que transforma as aulas e as ações na escola em sequência de atividades didáticas, que engessam os conteúdos esvaziando seus sentidos, burocratizando as tarefas escolares e anulando a curiosidade natural das crianças e jovens.

Ao verificar a etimologia da palavra atividade, pode-se perceber a inadequação do termo nas atividades acadêmicas. Atividade vem do latim *activitas* atis, e significa ação, capacidade ou tendência para agir, para se movimentar, para realizar alguma coisa. Ao contrário, a prática da reiteração possibilita que professores e estudantes possam refletir acerca do que está sendo estudado. Isso implica em uma nova forma de abordar os conteúdos e a necessidade de uma nova didática para desenvolvê-los. Conforme Paulo Freire, a curiosidade dos estudantes não se burocratiza na medida em que o educador não burocratiza sua prática, ponto de referência fundamental da reflexão. Esta, deve ser permanente e sempre orientada pela concretude da problematização. Ou seja, uma prática pedagógica, que procure extrair do concreto os problemas em forma de temas para, pensando sobre eles, compreender sua razão de ser, fugindo das abstrações vagas, que converte a prática reflexiva em palavreado esvaziado de sentido. (Freire, 1978).

A unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria, se impõe no processo educativo, qualquer que seja o contexto em que nos encontremos – seja o contexto concreto em que atuamos; seja o contexto teórico em que, “tomando distância” daquele, examino o que nele se dá.

Daí a insistência com que digo e re-digo que a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo.

Sem pretender dar conselhos, receitas ou aula, é exatamente esta reflexão crítica sobre a prática de vocês, por vocês, que a militância correta lhes exige, que deve ser uma das preocupações centrais do trabalho da Comissão que os congrega e de cujos primeiros encontros sistemáticos você nos dá notícias em sua carta.

Por tudo isto é que sempre insisto, em minhas conversas com educadores, não propriamente nas

técnicas e nos métodos, mas na clareza política do educador-militante, com relação ao interesse de quem se encontra a serviço.

Essas ideias de Paulo Freire, deverão orientar e fazer parte da fundamentação teórica do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, bem como nortear a elaboração da proposta curricular, central no PPP.

Parte 2

O segundo seminário, realizado em 19 de março, teve como temática Projeto pedagógico transformador: Projeto de escola e projeto histórico – a relação necessária. Com o objetivo de manter a mesma linha do primeiro seminário, utilizamos a questão já abordada: O que deve ser analisado antes da elaboração de um projeto pedagógico e, a partir dessa questão pensamos em três estratégias para uma abordagem reflexiva do tema: Identificar as identidades na e da escola; identificar as identidades no e do assentamento Fazenda Pirituba e a proposta de introduzir o debate acerca do patrimônio e da herança educativa das escolas e do assentamento.

A intenção ao abordar esta estratégia foi introduzir a reflexão sobre duas questões centrais para a elaboração do projeto político pedagógico das escolas, quer sejam: Que escola temos? Que escola queremos?

Para dar conta da primeira questão – Que escola temos? Buscamos apoio teórico nos estudos da memória e estudos acerca da cultura escolar e da cultura material.

A sociedade, de maneira geral, e também educadores, têm olhado as escolas como espaço de transmissão e aquisição de saberes ou conhecimentos, onde sob a coordenação de um grupo de especialistas, professores e professoras, participam de diversas maneiras no desenvolvimento e na socialização de crianças e jovens. Nesse contexto, tem-se dado grande relevância às relações pedagógicas que se estabelecem no espaço/tempo escolar e também ao papel que a escola exerce como agência de apoio social às crianças e jovens, imputando-lhe ainda a responsabilidade de compensar as desigualdades sociais.

As notícias usuais sobre a escola, a colocam como uma instituição em constante crise, na percepção de alguns ela pouco mudou ao longo do tempo, e se mudou, perdeu o sentido. Porém, recentes pesquisas mostram que para estudar a educação hoje, é necessário prestar atenção à densidade histórica do sistema educativo, nos contextos concretos de realização, expresso numa cultura material, que, simultaneamente, traduz as concepções de uma sociedade e manifesta as condições em que puderam ocorrer (Felgueiras, 2005).

Felgueiras nos aponta que:

A percepção da escola, como estrutura física e humana, com a sua identidade e história; como contexto, que influencia o tipo e a qualidade do trabalho desenvolvido, tem sido lenta. A sociologia da educação, a teoria do currículo e a história da educação têm procurado nas últimas décadas conhecer as transformações culturais que no seu interior se têm operado, falando de cultura escolar. Este termo remete para um conjunto de atitudes, sentimentos, sistema de pensamento e de conhecimentos ministrados na escola. Porém, como já referimos, a cultura material da escola tem permanecido pouco valorizada, quer pelos educadores, quer pela investigação.

É, pois, nesse sentido que elaboramos um projeto de formação continuada para os professores voltado para a promoção de estudos que possibilitem trazer à tona o patrimônio educativo da escola e do

assentamento, com apoio teórico dos estudos sobre a memória da escola e a memória coletiva do assentamento. Os seminários de formação acontecerão durante o ano, estando previstos para o mês de maio, junho, agosto, setembro e outubro. Os temas a serem abordados, vão surgindo à medida que avança a compreensão dos partícipes e da formadora das lacunas teóricas do grupo, face às necessidades do trabalho de construção coletiva do PPP para as escolas do campo.

Nesse momento, podemos elencar os seguintes temas para os próximos seminários: Patrimônio pedagógico dos professores – Artes de fazer; Cotidiano escolar e registros. Como estratégia será solicitado a cada professor e demais pessoas que participam da formação, que escrevam cartas sobre sua formação e expectativas. A metáfora para esse procedimento é a da fermentação, ou seja, por meio do rememorar as lembranças de suas trajetórias de formação, fazer crescer a massa das necessidades de formação teórica e reflexão sobre a prática educativa.

Após a leitura da bibliografia indicada (em anexo), os professores de forma espontânea deram como sugestão a formação de um Museu educativo da escola, como forma de materializar a cultura educacional das escolas e do assentamento.

Como ponto de partida, foi proposto que professores e demais pessoas da equipe escolar bem como da comunidade de assentados, se envolvam em projetos de recuperação da memória educativa e também transformadores das práticas escolares, em um movimento de educação permanente, por meio da utilização dos tempos e espaços escolares e também daqueles disponíveis na comunidade dos assentados, projetos vistos como oportunidade de formação e enriquecimento humano, para além da recolha histórica. (Felgueiras, 2005).

Um dos projetos propostos é o de leitura intensiva e extensiva na escola e na comunidade, a ser desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental no decorrer do presente ano letivo. (Projeto em anexo).

Outro projeto, no esteio de Roseli S. Caldart (org. 2017) é o Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Para essa estudiosa, com larga experiência no estudo da educação do campo,

O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores.

O objetivo desse projeto é inventariar, estudar e preservar. Entendemos que esses são os primeiros passos na criação de uma identidade da escola e seu entorno, ponto de partida para a elaboração de um PPP transformador. Esse projeto foi atribuído aos professores do Ensino Fundamental II (Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo, em anexo).

O relato do trabalho que a escola conseguiu fazer até aqui, será apresentado no quarto seminário. Em HTPC com professores do Ensino Fundamental II foram dadas as orientações sobre como elaborar um plano de ação para desenvolver essa tarefa de inventariar.

Parte 3

Na preparação do terceiro seminário, realizado em 30 de abril, levamos em conta a necessidade de estudos que levassem o grupo a apropriar-se de conhecimentos que levem à compreensão do cotidiano escolar e da importância dos saberes produzidos na escola, notadamente na sala de aula. Dessa forma foi trabalhada a temática: Patrimônio pedagógico dos professores: Artes de fazer e Cotidiano escolar e

registros.

Consideramos que muito se desconhece sobre as práticas escolares e são mesmo escassas as fontes de informação sobre aspectos da vida na escola e dos acontecimentos que ocorrem no cotidiano. Nas escolas, de maneira geral, os professores estão incumbidos de criar as condições e gerir os processos de aprendizagem dos alunos, processos esses relacionados a aquisição de conhecimentos acerca da leitura, da escrita e da matemática. O processo de ensino/aprendizagem gira em torno dos conteúdos e das habilidades e competências a desenvolver, bem como dos resultados ou metas a serem atingidas para anteder as normas dos órgãos centrais da administração do sistema educacional.

Nesse aspecto, o foco da educação é desviado dos sujeitos, alunos e professores das escolas, do fazer didático, materiais e rotinas escolares. Não se leva em conta o que é feito nos recreios, nos refeitórios e demais espaços. Conforme apontou Felgueiras a escola aparece como uma realidade bem definida, onde se entrelaça um conjunto de funções a serem exercidas, como se fosse uma peça de um sistema que funcionaria por si mesmo e se explicaria pelas suas normas internas, num circuito fechado às relações sociais mais amplas. Como se a escola não fosse uma realidade viva, que partilha com todas as outras instituições as condições sociais que as limitam ou expandem. (Felgueiras, p.45, 2005)

Para estudar a categoria cotidiano e a importância dos registros, buscamos apoio teórico em Michel de Certeau, José de Souza Martins e Miguel Zabalza (textos no anexo). Problematicando os apontamentos acerca do desconhecimento dos saberes produzidos na escola, colocamos a questão da crise da escola. Consideramos que a crise da escola e dos sistemas educativos é uma crise produzida. Trata-se de uma construção. Uma produção de olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, no conjunto sobre a qual ela está fundada, alvos que expressam desejos e intenções relativos aquilo que a educação escolar não é e deveria ser. Abre-se aí, um campo aberto a disputas em torno dos sentidos da crise, abrindo espaço para sequentes reformas educacionais. (Barroso, 2008).

Para pensar um projeto político pedagógico transformador para as escolas do campo, se faz necessário pensar a transformação da escola e estabelecer nela, novas relações de trabalho que possibilitem a desalienação do trabalho dos educadores e dos educandos.

No que se refere à produção de conhecimento e apreensão dos saberes docentes e discentes é necessário estabelecer rotinas que possibilitem fazer registros. Registros são uma das possibilidades de captar a imaginação, as práticas, por meio da reflexão, reformulação e reinterpretação, desde as formas como as pessoas se relacionam com o conhecimento, como se dão as relações pessoais no interior da escola e como se dão as relações que a escola estabelece com a comunidade dos assentados.

Esse foi o conteúdo trabalhado nos três seminários.

Programação para o quarto seminário:

1 – Apresentação do documento preliminar (subsídios teóricos)

- a) Análise do roteiro de PPP enviado pela SME ,sob a ótica da educação do campo;
- b) Elaboração de um roteiro para o PPP das escolas do campo em Itapeva;
- c) Estabelecimento de uma rotina de trabalho para efetivação dos projetos em andamento (leitura na escola e na comunidade e Inventário);
- d) Levantamento dos temas a serem tratados nos próximos seminários

Agosto: Sugestão:

- 1 - Fundamentos legais para implementação da Educação do Campo
- 2 - Contradições entre um PPP transformador para a implementação da educação do campo em escolas públicas estatais instaladas no assentamento.

Setembro:

1 – Construindo uma proposta pedagógica para as escolas do campo: Uma abordagem interdisciplinar do currículo

Outubro – Redação final do PPP

O QUE TEMOS PARA ELABORAÇÃO DO PPP

INTRODUÇÃO

Pressupostos teóricos e metodológicos (texto preliminar pronto)

CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE, DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA (em vez de missão, visão e valores)

1 - MARCO REFERENCIAL (o marco referencial é composto pelos marcos: situacional, político/filosófico e operativo)

Marco Situacional: caracterizado por indagações que levam a identificação de uma visão geral da realidade na qual está inserida a instituição escolar: que escola é a nossa? Onde estamos? Como percebemos a realidade? Assim, o marco situacional expressa a compreensão do grupo que planeja, o seu olhar sobre uma realidade mais ampla, seus traços marcantes, suas forças e fragilidades.

O Território (tem um texto pronto faltam os dados obtidos no inventário).

A ESCOLA:

CONTEXTO DA ESCOLA

1 – Memória da escola (texto pronto elaborado em 2018 – revisão)

2 – Mapa escolar – Espaço e tempo

A – O espaço que temos

B - Trajetória da escola – dados dos últimos 5 anos

Marco político e filosófico

O marco político ou filosófico refere-se ao ideal geral da instituição. Perguntas como: que escola desejamos? Que valores sociais e políticos nos orientarão? No marco filosófico são expressos, pois, os valores éticos, os ideais, as concepções e opções da comunidade, enfim, as suas utopias, os seus sonhos. Propriamente, o marco político ou filosófico requer, assim, a definição da filosofia político-pedagógica que irá nortear o caminhar da escola e de seus sujeitos, os protagonistas. Nele, devem ser explicitadas as concepções de sociedade, homem, mundo, educação, trabalho, conhecimento/cultura, pois expressará as concepções teóricas que o grupo assume.

O que temos até agora:

Fundamentos legais da educação do campo

LDB

Diretrizes Curriculares gerais nacionais para a educação básica

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo

Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do campo

TRAÇOS MARCANTES DA REALIDADE ESCOLAR.

Gandin (1995), Padilha (2001) e Medel (2008) sugerem algumas questões para a construção do

marco referencial, tais como:

Lembrete: ESSAS QUESTÕES DEVEM SER PENSADAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

- Dentre as tendências da sociedade, quais têm maior impacto na escola?
- Qual o modelo de sociedade que deve servir como rumo para os passos dos envolvidos, elaboradores e executores do projeto?
- Como se relaciona a escola com o processo transformador da sociedade?
- Que alianças serão feitas?
- Como se aumenta ou se diminui a força dos objetivos do projeto?
- Em que consiste o educar e, em consequência, qual o ideal para a prática educativa da escola?
- O que é qualidade de ensino?
- O que quer dizer educação inclusiva?
- O que significa ensinar para a diversidade cultural?
- Em que consiste o atendimento às características individuais dos alunos e da escola?
- Que princípios serão destacados para a avaliação da escola?
- O que se entende por currículo?
- Qual o currículo desejado?
- Qual o papel das tecnologias educativas na escola?
- Como é concebida a pesquisa na formação dos alunos?
- Que tipo de relações interpessoais são buscadas no cotidiano escolar?
- Como está a escola em relação aos resultados e processos desenvolvidos nas políticas públicas federais (e estaduais ou municipais) e nos programas em andamento pelo Mec ou SME?
- O que é o ideal e o que temos deste ideal?
- Que tipo de avaliação desejamos? Qual praticamos?
- Que tipo de currículo almejamos? Qual praticamos?
- Qual possuímos e como temos trabalhado com ele?

ASPECTOS LIGADOS À GESTÃO

- Como desejamos a organização administrativa de nossa escola? Como ela é na realidade?
- Como desejamos a comunicação na nossa escola?
- Como ela é realizada no cotidiano?
- O quê a escola espera da SME?

O marco operativo

Refere-se à forma de ação e ou operacionalização dos ideais identificados no marco político/filosófico. Como alcançar o que desejamos? De que maneira pensamos o horizonte de nossas

ações? Podemos dizer que o marco operativo define-se com a proposta de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição em relação às suas finalidades e ao que se deseja para a mesma. Esse marco expressa, assim, o ideal específico da instituição

Gandin (1991):

O Marco Operativo expressa a utopia instrumental do grupo. Expõe as opções (em termos ideais) em relação ao campo de ação e à instituição e fundamenta essas opções em teoria.[...] Assim, o marco operativo refere-se à realidade desejada do campo de ação e (sobretudo) da instituição em processo de Planejamento.

É imprescindível, na elaboração do marco operativo, estabelecer compatibilidade com o marcos situacional e o Filosófico.

É preciso seguir o *princípio da exequibilidade*, ou seja, a capacidade de se tornar realidade, de não ficar apenas no sonho. É estabelecer um sonho possível de ser realizado, a partir das condições concretas de cada escola. Isso é importante para que não se desarticule o PPP da realidade geral (e as representações que temos dela) em busca da realidade que desejamos e acreditamos ser possível vivenciar.

Vasconcellos (2000) também alerta que o marco operativo não é mera programação de ações concretas a serem executadas, pois é um plano de ação nas três dimensões do trabalho escolar: pedagógica, comunitária e administrativa.

Nessa ótica, temos uma relação estabelecida entre marco situacional e o marco filosófico e, como mediador, o marco operativo que pode ser concebido com uma espécie de síntese.

BASES PARA DEFINIÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA DO CAMPO

Elaboração da proposta pedagógica da escola

- 1 – Diretrizes e metas
- 2 – Dispositivos legais
- 3 – Currículo

A prática pedagógica é questão primordial na reflexão do PPP e isso nos remete à análise das concepções e práticas curriculares. Medel (2008, p. 90) sugere a contraposição das questões no que tange à análise do currículo, conforme o quadro:

Qual é o currículo determinado?	Qual é o currículo seguido pela escola?
O que deve ser ensinado?	O que é realmente ensinado?
O que deve ser registrado?	O que é realmente registrado?
O que deve ser socializado?	O que realmente é socializado?
O que deve ser privilegiado?	O que é realmente privilegiado?
O que deve ser avaliado?	O que é realmente avaliado?

Dia 30/04

9:00 às 12:30 – Formação com as famílias

Tema

Avaliação:

A participação das famílias foi quantitativamente baixa. Boa parte das famílias presentes no mês de novembro de 2018 não retornaram ao encontro. Do ponto de vista qualitativo, a participação foi intensa, todos falaram bastante e sobre vários temas. Escolhi deixar as falas espontâneas, direcionando para a questão: Onde quero que meu filho esteja daqui a cinco anos ou mais. É importante a continuidade dos estudos nas escolas da Agrovila, até o Ensino Médio? O que se pode fazer para garantir a continuidade da escolarização, com significado (de olho no Trabalho Socialmente Necessário) para as crianças e jovens do assentamento.

Qual o patrimônio educacional da escola e do assentamento? A maioria dos familiares presentes estudaram nas escolas até o ensino médio.

Tarefa 1 : Sugerir que a escola faça um levantamento dos ex alunos, nos últimos cinco anos, que cursaram o ensino fundamental e concluíram o ensino médio nas escolas do assentamento. Identificar essas pessoas é um passo importante pois elas possuem informações e conhecimentos importantes sobre a vida da/na escola. Esse conhecimento, colhido por meio de depoimentos, vai contribuir muito para a elaboração do Marco Referencial do PPP das escolas.

Tarefa 2: É necessário verificar as causas da baixa adesão. Para pensar nesse assunto vamos levar em conta:

O pessoal da escola (Trio gestor, docentes, funcionários, representantes da Secretaria de Educação), considera importante a participação das famílias na elaboração do PPP das escolas do campo? Quanto é importante (muito, mais ou menos ou pouco)?

1 – A trajetória de participação das famílias (em quais momentos a participação é maior?

Pergunta para o pessoal da escola:

É importante a formação e participação das famílias para a elaboração coletiva do PPP das escolas do campo? Quanto é importante?

Em quais horários as famílias têm mais tempo livre? Qual dia da semana é mais adequado? Quais assuntos interessa mais às famílias? É importante a formação das famílias para a elaboração coletiva do PPP?

Proponho que seja elaborado, pelo grupo gestor, um questionário a ser enviado para todas as famílias. A partir das respostas fazer a programação dos seminários de formação com as famílias.

o dos níveis de participação política da população, em outras palavras, como a população vem respondendo ao esforço de mobilização política

Pensar nossos filhos, pensar a educação, pensar o assentamento, pensar a escola...

Texto de referência: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura – Memória dos anos sessenta. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, RS, 2017.

Conteúdos abordados: Visão crítica de mundo – Leitura de mundo e as transformações contemporâneas;

A cultura da escola: Modos de ação, relacionamentos e aprendizagens próprios.

O sentido da educação e o contexto local

O trabalho socialmente necessário – Como articular o trabalho socialmente necessário e o currículo escolar.

Questões: O que a comunidade precisa? O que a escola ensina?

Anexo B – Projeto Político-Pedagógico (PPP) Escola Municipal do Campo “Prof.^a. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes” e “Escola Municipal do Campo “Governador Franco Montoro”

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ITAPEVA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO “Prof.^a. TEREZINHA DE MOURA RODRIGUES GOMES”

**ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO “GOVERNADOR FRANCO MONTORO”
ASSENTAMENTO FAZENDA PIRITUBA – AGROVILA I**

1º. DOCUMENTO PRELIMINAR

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
BIÊNIO 2019 – 2020**

Conclusões de Aninha

Estavam ali parados. Marido e mulher. Esperavam o carro. E foi que veio aquela da roça tímida, humilde, sofrida. Contou que o fogo, lá longe, tinha queimado seu rancho, e tudo que tinha dentro. Estava ali no comércio pedindo um auxílio para levantar novo rancho e comprar suas pobrezinhas.

O homem ouviu. Abriu a carteira tirou uma cédula, entregou sem palavra. A mulher ouviu. Perguntou, indagou, especulou, aconselhou, se comoveu e disse que Nossa Senhora havia de ajudar E não abriu a bolsa. Qual dos dois ajudou mais?

Donde se infere que o homem ajuda sem participar e a mulher participa sem ajudar. Da mesma forma aquela sentença: "A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar." Pensando bem, não só a vara de pescar, também a linha, o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso e ensinar a paciência do pescador. Você faria isso, Leitor? Antes que tudo isso se fizesse o desvalido não morreria de fome?

Conclusão: Na prática, a teoria é outra.
Cora Coralina

Apresentação

Como requisito para a construção de uma escola democrática, de qualidade para todos, muito se fala da necessidade de um projeto político pedagógico e do compromisso dos professores e gestores escolares com esse projeto. Se nos identificamos com esse discurso, assumimos o compromisso de colocá-lo em prática. Daí decorre que para além de professores, que fazemos parte de um sistema prescritivo, verticalizado e burocratizado ao extremo, que nos leva a pensar a escola fora dela, temos que nos posicionar como professores, que resistimos porque imbuídos de uma ética militante. A militância, diz Paulo Freire, nos ensina que os

problemas pedagógicos são sobretudo ideológicos e políticos, por mais que esta constatação possa assustar educadores que falam em fins abstratos da educação e sonham com um modelo de ser humano desgarrado das condições concretas em que o ser humano se acha.

A sociedade, de maneira geral, e também educadores, têm olhado as escolas como espaço de transmissão e aquisição de saberes ou conhecimentos, onde sob a coordenação de um grupo de especialistas, professores e professoras, participam de diversas maneiras no desenvolvimento e na socialização de crianças e jovens. Nesse contexto, tem-se dado grande relevância às relações pedagógicas que se estabelecem no espaço/tempo escolar e também ao papel que a escola exerce como agência de apoio social às crianças e jovens, imputando-lhe ainda a responsabilidade de compensar as desigualdades sociais.

Diante de uma missão tão complexa é necessário prestar atenção à densidade histórica do sistema educativo, nos contextos concretos de realização, expresso numa cultura material, que, simultaneamente, traduz as concepções de uma sociedade e manifesta as condições em que puderam ocorrer (Felgueiras, 2005).

É nesse sentido pois, que o presente documento foi pensado e elaborado. Pensando um projeto de escola a partir de uma visão crítica de mundo e de sociedade, onde todos os participantes do processo reconhecem a especificidade de uma escola pública, estatal em um assentamento de reforma agrária, onde terra e educação foram conquistadas por meio da luta histórica de camponeses organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, daí a dimensão política deste projeto.

Este Projeto Político Pedagógico está dividido em quatro partes: a primeira, o **marco referencial** que trata da forma como entendemos o mundo; a segunda, o **marco situacional**, que apresenta o histórico da luta por educação no assentamento Pirituba II, especialmente Agrovila I, articulada à história das escolas conquistadas, em pleno funcionamento desde que foram criadas; a terceira, o **marco conceitual** que explicita os conceitos, base teórica deste projeto, os princípios e utopias que nos movem na ação educativa e, finalmente, a quarta, o **marco operacional** que trata da reorganização dos tempos e espaços escolares e do currículo em movimento, na perspectiva de implementação de um projeto político pedagógico que atenda as necessidades dos assentados. Em anexo, encontra-se um quadro que resume os diversos níveis de planejamento e as instâncias do coletivo responsável pelo planejamento escolar, a serem elaborados anualmente.

Finalmente cumpre salientar que este projeto foi elaborado de forma coletiva, ao longo

do ano de 2019. Inspirados nas Conclusões de Aninha, de Cora Coralina, adotamos uma metodologia que teve como objetivo articular a formação continuada e em serviço nas escolas (teoria) com a mudança na prática pedagógica dos docentes (prática). Foram realizados seis seminários com a participação das famílias nas discussões do projeto de escola bem como a organização e participação dos estudantes. Para elucidar a metodologia adotada e o processo de construção deste PPP, anexamos um relatório do caminho percorrido.

I – MARCO REFERENCIAL

“Agora é uma riqueza medonha e todo mundo é doente”

(Rita Maria, in Silva et al, 2015)

Como entendemos o mundo em que vivemos?

Há mais de duas décadas, a humanidade vive sob a hegemonia política e ideológica do neoliberalismo: processo intercultural, mundialização, aldeia global, parecem ser as palavras de ordem para caracterizar a época histórica em que vivemos. O capitalismo, responsável por inúmeras diferenças entre os homens, desenvolveu e desenvolve a indústria de massa, geradora de grande homogeneização, apagando diferenças e padronizando estilos de vida. Consumismo, competição permanente, enriquecimento rápido, aparecem como os grandes objetivos do presente.

Vivemos em um mundo de opulência sem precedentes, um tipo de luxo e opulência que seria difícil imaginar há séculos atrás. Tivemos mudanças notáveis no setor econômico e o regime democrático participativo configurou-se como modelo de organização política. Conceitos como direitos humanos e liberdade são pautas prevaletentes, em um mundo onde as diferentes regiões do globo estão estreitamente ligadas, não só nos campos da produção, comércio e comunicações, mas também no campo das ideias. (Sen, 2010)

Porém, vivemos igualmente em um mundo de privação, destituição e opressão extraordinárias. A persistência da pobreza e de necessidades essenciais não satisfeitas, fome coletiva e fome crônica, violação de liberdades políticas elementares, ampla negligência diante

da condição das mulheres e ameaças ao meio ambiente. Essas privações podem ser encontradas, tanto em países ricos como em países pobres.

O sistema capitalista, produz ao mesmo tempo riqueza e miséria o que provoca desigualdades em todos os níveis, social, econômico, político e individual – vive-se um aumento da longevidade, provocado pelo acesso aos bens de saúde, alimentação e condições de vida entre os mais ricos em relação aos mais pobres. Pesquisa recente realizada pela Rede Nossa São Paulo, apresenta resultados alarmantes sobre as condições de vida da maioria da população que vive nos bairros da periferia: a diferença entre anos de vida entre pobres e ricos é de 24 anos, enquanto os mais ricos alcançam uma média de vida de 80,6 anos (índice próximo de países como Alemanha e Dinamarca) os pobres vivem em média 57,3 anos (índice semelhante à Somália). Outros dados comprovam a desvantagem entre mulheres e adolescentes pobres: O acesso ao pré-natal é 32% menor, a violência 8 vezes maior em relação aos bairros mais estruturados, assim como a mortalidade infantil (23% maior) e gravidez na adolescência, 53 vezes maior entre as adolescentes da periferia. (Folhauol.com.br/cotidiano/2019).

Essa situação pode ser considerada, de forma geral, em outras regiões do Estado de São Paulo, onde encontram-se cidades que gravitam em torno do agronegócio. São as “franjas do rural-urbano” na expressão de Dulce Whitaker, estas abrigam trabalhadores rurais e trabalhadores urbanos, ocupados em subempregos de toda ordem, que se espalham pela periferia formada predominantemente por conjuntos habitacionais, na melhor das hipóteses.

Os dados apresentados são mais ainda estarrecedores quando saímos dos índices estatísticos, quase sempre uma armadilha porque apresentados em porcentagem, e passamos a verificar o número absoluto, são milhares de crianças, jovens, mulheres e homens na mais absoluta pobreza, que vivem um cotidiano de inúmeras privações e violência, número que só faz aumentar na medida em que avança a política neoliberal.

Em recente artigo, publicado em 2018 o Prof. Demerval Saviani ao discorrer sobre a crise atual do capitalismo, uma crise estrutural, nos alerta para as consequências políticas da crise no Brasil que repercute de forma avassaladora na perda de direitos, entre eles o direito à educação.

A crise do sistema capitalista tem alcance global, e vai se insinuando nas várias dimensões características da estrutura, minando-a progressivamente. No momento atual os sinais da crise estrutural estão bem mais visíveis tendo se estendido por toda a terra, o capitalismo não tem mais para onde se

expandir e passa a obter uma sobrevivência por meio da “produção destrutiva”.

A partir da crise dos anos de 1970, que determinou a reconversão produtiva com o advento do neoliberalismo, passaram a frear o avanço das forças produtivas gerando esses fenômenos a que estamos submetidos. A forma destrutiva ao reger-se pela obsolescência programada, em que os bens são produzidos para durar pouco exigindo em tempos cada vez mais curtos a necessidade de sua substituição. Isso ocorre com todos os produtos sendo mais evidente nos equipamentos eletrônicos que utilizam como matéria prima o plástico cujos artefatos obsoletos inundando o planeta, danificando o meio ambiente. (Saviani, 2018).

No Brasil, o grupo hoje no poder revela-se disposto a cumprir à risca a agenda neoliberal submetendo o país aos interesses do mercado financeiro internacional, o que acarreta a desindustrialização e o retorno à chamada “vocalização agrícola do Brasil”, disponibilizando não só as áreas agricultáveis, mas também as de preservação, com o sacrifício do meio ambiente para satisfazer os interesses dos grandes proprietários de terras nacionais e estrangeiros. (Saviani, 2018)

Mas, nessa conjuntura pouco “humanizante”, há um aspecto bastante animador: os movimentos sociais se organizam para a resistência, tanto no campo como nas cidades – MST e MTST são pautados diariamente dando visibilidade à luta; o Movimento Feminista toma novo fôlego junto a movimentos de igual importância como o Movimento Negro, Movimento LGBT, Movimento Indígena e muitos outros que se mobilizam em torno da defesa dos direitos humanos, diuturnamente violados.

É da própria essência do ser humano a vontade de mudar. Este parece ser o elemento sempre presente e atuante, clamando por outra globalização, que passe pela solidariedade, pela mundialização dos direitos humanos, pela democracia e pela cultura da paz. O planeta Terra precisa de uma ecologia social, que reedifique o ser humano a conviver com a natureza e a relacionar-se fraternalmente com ela, pois o efeito final da devastação e do uso avassalador dos recursos naturais resulta na baixa qualidade de vida humana. Nesse sentido, a ética planetária representa um apelo e uma alternativa mais do que global para o problema.

Tendo como pano de fundo esse cenário global, um dos desafios mais prementes enfrentados pelos educadores é como promover a formação de cidadãos, que inseridos neste contexto sejam comprometidos com a transformação da sociedade.

II. MARCO SITUACIONAL

O Espaço das Escolas Municipais Terezinha de Moura e Franco Montoro

As escolas municipais Terezinha de Moura Rodrigues Gomes (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e Franco Montoro (Ensino Fundamental II) estão localizadas no assentamento Pirituba II – Agrovila I, no município de Itapeva. A comunidade também é conhecida como Bairro 13 de maio, em referência à data da ocupação, realizada em 13 de maio de 1984.

Este território foi conquistado pela luta organizada das famílias Sem Terra, luta como resistência herdada desde os primeiros tempos da ocupação colonial no Brasil do Século XVI, que por meio da escravização e dizimação dos povos indígenas e negros, da usurpação das riquezas naturais e da apropriação do território brasileiro por meio das Sesmarias formam o alicerce da estrutura fundiária no país que se tornaram a imagem típica da identidade rural brasileira (VENÂNCIO, 2009, p. 3).

Nas décadas de 1960 e 1970 inicia-se segundo Silva, (2004, p. 36) a morosa (des)concentração da Fazenda Pirituba localizada nos municípios de Itapeva e Itaberá ao sudoeste do Estado de São Paulo com área total de 17.420 ha. Dada a morosidade do Estado de São Paulo para a regularização fundiária, a conquista do assentamento só foi possível devido às ocupações de terras organizadas pelas próprias famílias sem terra. A ocupação em maio de 1984 formou o primeiro Assentamento, a Agrovila I onde se localizam as escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro.

Após a formação dos assentamentos I e II, segundo Venâncio, (2009, p. 40) todas as pesquisas da região constataam que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) contribuiu decisivamente nos desdobramentos das lutas camponesas na região Sudoeste, onde as lutas e conquistas dos assentamentos na Pirituba II desde 1984 resultaram hoje em oito assentamentos (Agrovilas I e II em 1984, Agrovila III em 1986, Agrovila IV em 1991, Agrovila V em 1992, Agrovila VI em 1994, todos no PA Pirituba II, localizado em Itapeva e Itaberá; Assentamento Luiz Davi Macedo em 2004, em Apiaí; Assentamento Emergencial 08 de março, de 2008, em Riversul).

No PA Pirituba II há 426 (quatrocentas e vinte e seis) famílias beneficiadas, segundo o Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – ITESP, tais agricultores cultivam estas terras públicas do Estado de São Paulo, com autorização de uso do governo estadual. O vínculo administrativo entre as famílias assentadas e o Estado é estabelecido através

da Fundação ITESP para terras públicas estaduais e através do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para terras da União.

Conquistada a terra, a luta organizada se amplia para a luta pela Reforma Agrária, ou seja, criar as condições para garantir a permanência na terra com qualidade de vida (trabalho na terra, alimentação, moradia, posto de saúde, créditos, canais de comercialização, entre outros), assim, parte das famílias assentadas organizam a produção de forma cooperada, outras de forma individual e outras, ainda, de forma mista, combinando ambas.

Histórico da Educação no Projeto de Assentamento Pirituba II

A implantação da escola é uma das primeiras preocupações das famílias na formação do assentamento. A organização das comunidades dos Assentamentos na Pirituba com a participação do Coletivo de Educação do MST se materializou na conquista de cinco escolas que atendem educandos oriundos de assentamentos e bairros rurais circunvizinhos, localizadas nos seguintes espaços: na Agrovila I a Escola Municipal “Terezinha de Moura Rodrigues Gomes” (do berçário ao 5º Ano) junto à EM. “Franco Montoro” (6º ao 9º Ano) e Escola Estadual “Agrovila I (Ensino Médio)”; na Agrovila III existe um Centro Municipal de Educação Infantil (6 meses até 4 anos) e uma de 1º ao 5º Ano. Nas agrovilas II, IV, V e VI da Fazenda Pirituba não há escola, mas os educandos/as estudam nos assentamentos ou bairros vizinhos. O Bairro Engenheiro Maia, no município de Itaberá e localizado entre as Agrovilas III e V, acolhe duas escolas atendendo desde Pré-escolar ao Ensino Médio, onde aproximadamente 80% dos educandos/as são filhos/as de assentados/as.

Este mapeamento escolar constata que o direito à escolarização no Projeto de Assentamento Pirituba II, e especialmente na Agrovila I, tem avançado, pois permite iniciar a escolarização aos 18 (dezoito) meses de idade e concluir com Ensino Médio completo, garantindo o princípio da **Educação do Campo**, como se regulamenta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no art. 3º “O poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”.

Histórico da construção da Educação do Campo nas escolas “Profa. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes” e “Governador Franco Montoro”.

Qual o retrato da Escola que temos ?

Patrimônio pedagógico da escola

A Escola Terezinha de Moura em parceria com o Coletivo de Educação ao longo dos anos concretizou diferentes iniciativas e práticas para também avançar no princípio da **Educação do Campo**, voltado para a identidade camponesa da escola. Entre elas, a participação por parte de membros da comunidade, gestores e educadores em seminários, conferências e congressos de âmbito estadual e nacional como na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1997); no ENERA em 1998; no VI Congresso Nacional do MST de 2014 e no Seminário Estadual das Escolas Itinerantes no Paraná em 2013; a realização do Encontro de Educadores da Reforma Agrária na E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes (2015), os Seminários da Educação do Campo do Vale do Ribeira (2018 e 2019).

A parceria entre o movimento social, a universidade e a escola proporcionaram também a o acesso à formação com indicação de cinco educadores/as no curso de Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos oferecido pela UNESP, com financiamento do PRONERA (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária).

Junto a este acúmulo de participação soma-se a visita à EM. da Educação do Campo “Hermínio Pagotto” em Araraquara/SP; Comemoração anual do Aniversário da Agrovila no 13 de maio; 1º Desfile da Reforma Agrária no Assentamento; participação no Encontro Regional das Crianças Sem Terrinha³⁰ em diversos anos em nível regional (anualmente), estadual (2017) e nacional (2018); recepção de visitas e pesquisadores nacionais e internacionais interessadas na Educação do Campo e a participação em 4 gestões como conselheiros no Conselho Municipal de Educação.

³⁰ É uma forma de integração de formação executado pelo Movimento Social sendo um evento cultural que perpetua a identidade Sem Terra aos filhos de acampados e assentados, tem o objetivo de dar voz às crianças do campo, torná-los sujeitos de sua história.

Perpassando o espaço da escola, em âmbito municipal, nas Diretrizes Curriculares do município de Itapeva, se nomeia as Escolas da Agrovila I e Escola do Quilombo do Jaó, como experiências piloto na implantação da Educação do Campo: “Foi escolhida uma escola-piloto, devido às suas características específicas, localizada no assentamento (Agrovila)”³¹ inclusive com a designação na época de uma diretora para sua execução, mas que não avançou.

Uma conquista importante veio no ano 2015, quando a Secretaria Municipal de Educação organiza a elaboração participativa do Plano Municipal de Educação – PME (Lei 3.859/2015) com base no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), onde conseguiu-se pautar um novo segmento: A Educação do Campo. Criou-se uma comissão municipal para tal, com a atribuição de elaborar os princípios, objetivos e metas da Educação do Campo, onde quatro educadoras da escola Terezinha de Moura foram integrantes. O Plano Municipal de Educação foi sancionado na Câmara Municipal dos Vereadores e publicado na imprensa oficial no dia 30/11/2015³², passando a ter caráter de lei municipal.

Já no campo do trabalho pedagógico cotidiano, existem práticas em algumas das salas de aula, que as vezes acontecem de forma isolada e outras sem visibilidade ou registro, mas culminam sempre em experiências pedagógicas embasadas nessa realidade local de consonância com a Educação do Campo. Entre elas, na Educação Infantil ocorre:

- Trabalho com a horta, preparo do solo, plantação, cuidados e colheita.
- Projeto meio ambiente (inclui o passeio de charrete, classificação do lixo,)
- Alimentação saudável (incluiu comer bananas no cacho do quintal de um assentado, preparo de lanche na sala com verduras e legumes colhidos pelas crianças).
- Visita ao viveiro de mudas e horta.
- Projeto: de onde vem o leite? E seus derivados (incluiu visitas em lotes onde tinha vaca com bezerro e o laticínio e se empacotava o leite, bebida láctea e queijos).
- Projeto animais com pena (incluiu visitas às galinhas nos quintais vizinhos próximos à escola)
- Pintura do cartaz coletivo com urucum, carvão, terra e demais elementos naturais existentes na região.
- Manuseio de argila

³¹ ITAPEVA/São Paulo. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Itapeva. Itapeva, Vol. 1, p. 190, 2012.

³² Na atualidade, está passando por uma revisão para adequação e quantificação das metas.

- Construções de cartazes coletivos
- Trabalho individual a partir de folhas verdes e secas (onde os alunos fazem a coleta nas áreas verdes do assentamento)
- Leituras e músicas embasadas na valorização humana
- Projetos Pedagógicos de sala: elaborados e executados a partir de diagnóstico contextual dos alunos e os conceitos de educação do campo como: Brinquedos e brincadeiras tradicionais, Teatro, Alimentação saudável, Leitura, entre outros.

Já no Ensino Fundamental I

- Projetos e trabalhos interdisciplinares com a horta: alimentação saudável, ciências naturais (tipos de solo, minerais, estudo da vida vegetal, construção da composteira), matemática (pesos e medidas, proporção, profundidade, formas), projeto “Mais Educação” e algumas vivências em parceria com estudante de agronomia do assentamento.
- Projeto de estudo da água: problematizar a realidade da água na agrovila (qualidade, escassez, desperdício) resultando na reivindicação de melhorias de saneamento por parte dos alunos à prefeitura.
- Projeto Memórias Literárias: Abrangendo componentes curriculares e a realidade local entrevistando assentados/as.
- Projetos de leituras: literatura da realidade da luta pela terra e do modo de produção: “Pascoalzinho pé no chão – Fábula da Reforma Agrária”, “Um fantasma ronda o acampamento”, “Sonho com a terra”, “Semente da letra”, “Comunidade dos gatos”, “De onde vem nossa comida?”, “Nossos compromissos com a terra e com a vida”, “Alice e o mistério das palmeiras”.
- Gêneros textuais relacionados à realidade: notícias, biografias, relatos de vivência, carta do leitor.
- Assembleias dos educandos: onde acontecem reflexões, discussões acerca de temáticas pertinentes à realidade escolar e tomada de decisões coletivas, potencializando a criticidade e argumentação.
- Participação nos Encontros Regionais dos Sem Terrinhas.
- Participação nas comemorações do aniversário da Agrovila I (13 de maio).

Já no Fundamental II:

- Participação nos Encontros regionais dos Sem Terrinhas (6º ano).
- Participação nas comemorações do aniversário da Agrovila I (13 de maio).
- Realização de avaliação da disciplina e educador pelos educadores nos finais de bimestre (todas as salas).

Mais recentemente, a comunidade demandou que a escola retomasse o processo de implementação da Educação do Campo, observando a necessidade de que as escolas se mantivessem enquanto duas unidades e com funcionamento em todos os turnos, com vistas a atender as particularidades da comunidade. De tal mobilização, foram retomadas algumas questões junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e alguns momentos de debates foram realizados:

No dia 05 de setembro de 2018, realizou-se a Sessão da Câmara dos Vereadores Itinerante na Escola Franco Montoro a pedido do MST para abordar as necessidades da comunidade e, especialmente, a Educação do Campo. Com a presença de autoridades como o Prefeito, Secretário de Educação, Juiz Federal, vereadores, presidente da câmara e outros secretários se estabeleceram acordos, entre eles, a aprovação na Câmara do Projeto de Educação do Campo no mês de novembro do presente ano.

Entre os limites e possibilidades, a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura apoia a implantação da Educação do Campo no município demonstrando a intencionalidade de institucionalizá-la considerando a caminhada, identidade e protagonismo das comunidades camponesas e movimentos sociais com suas especificidades.

A história do Assentamento Fazenda Pirituba, a conquista das escolas e o processo em andamento de implementação da Educação do Campo nos aponta o momento privilegiado para elaboração de um projeto político pedagógico transformador que proporcione um avanço na qualidade da educação para as crianças e jovens do assentamento, na perspectiva da educação do campo, condição indispensável para superar as barreiras impostas pela burocratização da escola.

III. O MARCO CONCEITUAL

“Educar é depositar em cada pessoa toda a obra humana que a antecedeu; é fazer de cada pessoa uma síntese do mundo até o dia em que vive...” (José Martí)

Neste tópico explicitamos os conceitos, princípios, concepções e objetivos que nos propomos a atingir para a concretização de uma escola transformadora que promova por meio do trabalho pedagógico a formação integral humana numa perspectiva ética e de responsabilidade social. Neste sentido consideramos as seguintes dimensões: a) o território e seus vínculos educativos; b) educação integral, território educador e pedagogia da reiteração; c) campo educação do campo e escola e; d) infâncias e juventudes.

Em um segundo momento, abordamos a questão: Quais as utopias que nos movem neste mundo? com o objetivo de demarcar conceitualmente os valores e princípios da escola.

a) O território e seus vínculos educativos

Em tratados sobre agrimensura encontramos o conceito de território como sendo um pedaço de terra apropriada, a palavra deriva do latim *territorium* que por sua vez deriva da palavra terra. Atualmente, a concepção de território assume uma perspectiva mais simbólica, assumindo um papel diferenciado, no qual os grupos sociais se identificam e se relacionam com a experiência vivida, marcados por um passado afetivo mantido pelas representações culturais. Esse conceito de território como categoria social engloba processos formadores como o econômico, político, cultural, ambiental e educativo (Corá, 2014, p.69). É nesse sentido pois que consideramos fundamental o diálogo da escola com o território onde está inserida, dada as possibilidades educativas que oferece.

A educação tem como finalidade principal a humanização³³ das pessoas e a escola é compreendida como um dos espaços dessa formação humana. Esta tem sido a luta do movimento social no seu processo de construção da qual a escola comunga e que traz importantes implicações não só para a educação das famílias que formam os assentamentos e acampamentos, mas também para o repensar das próprias teorias pedagógicas e das políticas públicas. Concebe-se a educação como um processo de formação humana. Caldart (2006, p.104) afirma ser a educação: “um tipo de prática social que se funda na produção de saberes ou de conhecimentos, na especificidade de relações entre ensino e aprendizagem e, finalmente, nas transformações pessoais que potencializam a humanidade, ou seja, que tornam os seres humanos mais humanos”.

Neste sentido, ARROYO (1999, p. 26) afirma que assim como o trabalho tem sido concebido como princípio educativo, os movimentos sociais também têm sido matrizes educativas extremamente ricas que as teorias pedagógicas deveriam captar. A relação do movimento social com a educação traz consigo a história e a cultura do direito à terra e os meios para permanecer nela. Neste processo, busca-se oportunizar aos educandos a construção de novos conhecimentos a partir de suas vivências, de modo que o

³³ Paulo Freire concebe a educação como um processo de humanização, que precisa ser construída com e não para os oprimidos, para que assim eles possam, através da dialética da reflexão e ação, recuperar a humanidade roubada.

acampamento, o assentamento e a própria escola se constituam em espaços educativos.

Esta perspectiva não pode ser compreendida apenas nos limites de uma escola comum, mas dentro da Pedagogia do Movimento a própria dinâmica presente nos assentamentos, articulada com um Movimento maior, já é “uma grande escola” onde os sujeitos se educam.

b) Educação integral, território educador e pedagogia da reiteração

O território é nosso quadro de vida. A noção de território educativo se dá ao considerarmos que este se constitui nas ações, como sinônimo de espaço usado, espaço habitado. Com essa concepção, para além do espaço onde a escola está localizada é possível pensar a educação integral não centrada na ampliação do tempo/jornada e sim na possibilidade educativa que se dá na relação entre educação, política e cultura transformando o espaço em território educador. Esse por sua vez oferece inúmeras possibilidades formativas dos sujeitos, essa formação passa pelos campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família, num diálogo permanente entre saberes, capaz de promover um aprendizado mais amplo além de agregar novas formas de aprender. (Corá, 2014,p.71).

O território educador oferece a possibilidade de romper com estruturas de padronização do ensino forjadas na forma escolar. Esta padronização, ao longo da história tem contribuído para a exclusão de crianças e jovens na medida em que buscava a homogeneização nos processos e uniformização nos pontos de chegada ao longo da escolarização. Romper com essa perspectiva é o que se propõe com este projeto político pedagógico, transformar a prática cotidiana por meio de estratégias de reiteração, numa visão ampla de educação em que os percursos possibilitem o entrelaçamento de saberes na perspectiva da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Nessa pedagogia da reiteração, o saber valorizado pela sociedade é apreendido de diferentes modos, o que permite que professores e estudantes vivenciem por meio da criatividade inerente ao ser humano diversas formas de fazer e produzir conhecimento. Nos planos de curso e planos de aula estes conceitos deverão ser a base dos projetos, ações e atividades propostas para que elas tenham sentido para professores e educandos.

c) Campo, educação do campo e escola

O campo é o espaço/território de vida, onde pessoas moram, trabalham, estudam e precisam ter sua dignidade reconhecida a partir do seu lugar, da sua identidade cultural. O campo deve ser visto como um lugar de vida e não apenas de produção, com possibilidades de construir políticas públicas e um projeto educativo específico para seus sujeitos. Contudo, esse projeto deve estar firmado na luta, na resistência e na organização em defesa da soberania, humanização e acesso dos camponeses aos bens que

a humanidade já produziu.

O campo brasileiro está em constante tensionamento, portanto em movimento, assim como a educação. Podemos dizer, conforme Caldart (2006, p. 70) que a constituição da Educação do Campo tem sua origem numa contradição que é a própria contradição de classe no campo. O modelo de agricultura capitalista que sobrevive da morte e exclusão dos camponeses se reflete na escola que se opõe entre Educação Rural e Educação do Campo.

A Educação do Campo e tudo o que contempla, tudo o que lhe é específico (políticas públicas, processos de escolarização, formação humana, formação de professores, concepções de campo, de educação, de escola) são conceitos em construção. Dessa forma, devem ser objeto de estudo e reflexão permanentes e temas de formação continuada na escola em um currículo em movimento que articule formação docente, prática educativa e produção de conhecimento por docentes e estudantes.

Neste sentido precisamos entender o campo como um espaço de vida, de trabalho, de cultura e de produção do conhecimento na sua relação com a existência e a sobrevivência dos povos. Assim como a compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, configurando-se como um conceito político, também devemos considerar as particularidades do sujeito e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva da educação do campo articula-se através de um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.

A Educação do Campo tem como foco principal a formação humana vinculada a uma concepção do campo e luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação. Faz-se necessário esclarecer que a definição de escola do campo só tem sentido quando pensada a partir dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p.37).

A escola do campo deve corresponder à necessidade de formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, na perspectiva inclusiva), de acordo com o artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A LDB, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

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

I- conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Este projeto considera a já extensa bibliografia e normas legais produzidas acerca da Educação do Campo, considera também a necessidade de se estabelecer eixos temáticos que traduzam as problemáticas centrais e específicas dessa modalidade a serem focalizadas nos projetos e planos da escola, nos diferentes tempos e espaços no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Estes eixos são os seguintes:

Cultura e identidade

Cultura aqui é entendida como toda produção que se constrói a partir das inter-relações do ser humano com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Não pode ser resumida apenas a manifestações artísticas, devendo ser compreendida de modo mais abrangente, observando-se os modos de vida dos sujeitos, seus costumes, relações de trabalho, familiares, religiosas, sociais, dentre outras. Estes são elementos culturais que caracterizam os diferentes sujeitos no mundo e, portanto, os diferentes povos do campo.

Interdependência campo-cidade, questão agrária e desenvolvimento sustentável

A interdependência explicita a relação indissociável entre campo-cidade, podendo ser problematizada a partir das atividades cotidianas e das necessidades sociais básicas, como alimentação, água potável, dimensão sócio-ambiental do ser humano, da sociedade e do planeta.

Outra possibilidade do debate sobre campo-cidade está na caracterização dos estados brasileiros e de seus municípios. O censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) aponta que cerca de 18% da população brasileira reside no campo, mas a realidade da maioria dos pequenos municípios é a predominância de características econômicas e socioculturais rurais, o que fundamenta a problemática da questão agrária no Brasil.

Organização política, movimentos sociais, cidadania e democracia

A representação político-partidária não dá conta dessa organização na sociedade. A existência de movimentos ou organizações sociais e associações comunitárias indica a

organização política dos moradores de um determinado local. Os povos do campo historicamente têm demonstrado a sua organização por meio da reivindicação de condições de trabalho e divisão da terra, de forma a garantir a produção de subsistência, a reforma agrária, a delimitação territorial das terras dos povos indígenas, a indenização pelos danos gerados nas áreas de construção de usinas hidrelétricas, enfim, manifestações que anunciaram outras relações sociais de trabalho.

Organizar-se politicamente é valorizar a população brasileira das cidades, do campo e da comunidade escolar, observando as características de gestão, a organização de familiares ou pais e mães dos educandos, a organização dos estudantes, dos funcionários, educadores, pois estes indicam formatos políticos. O resgate das lutas por direitos civis, políticos e sociais no país, também se trata de um debate sobre a construção da cidadania.

É a partir do eixo da organização política, dos movimentos sociais e da cidadania que o educador ampliará possibilidades de analisar com os educandos as condições existenciais dos sujeitos, compreender os enfrentamentos políticos e as lutas sociais na história.

No que se refere à escola e seu projeto educativo, há que se considerar democracia como um valor a ser aprendido e valorizado por meio de todas as ações a serem efetivadas no cotidiano de todos os dias do ano letivo. (Saviani, 1986, p.72-73), nos alerta para a necessidade de uma pedagogia articulada com os interesses populares, em uma escola que não seja indiferente aos problemas sociais. Para tanto é necessário ter como ponto de partida *a prática social*, comum a educadores e estudantes dentro de uma metodologia que estimule a iniciativa dos alunos sem abrir mão, da iniciativa do professor, favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. “Não se ensina democracia através de práticas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade” (Saviani, 1986, p. 80). Na escola isso significa revitalizar e incrementar os espaços de participação já existentes (Grêmios estudantis, Conselhos, Associações, etc.), considerando esses espaços, como espaços pedagógicos de participação e melhoria da escola como um todo.

O projeto educativo que tem como princípio a formação humana deve levar em conta que a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, ou seja, o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Assim há que se prestar muita

atenção no processo. Este não pode ser justificado por si mesmo, ele é “*sempre algum tipo de passagem (de um ponto a outro); uma certa transformação (de algo em outra coisa). Enfim, a própria catarse (elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens)*”. (Saviani, 1986, p81).

d) Trabalho

Tendo em vista que trabalho é transformação da natureza e do ser humano, considera-se pertinente que este seja um dos eixos para a reflexão sobre a organização produtiva na sociedade capitalista bem como em outros modos de produção. O ponto de partida é a reflexão sobre as atividades humanas produtivas desenvolvidas pelos povos do campo e da cidade.

Os saberes sociais são gestados na prática produtiva e na prática política do campesinato. Se trabalho é atividade que gera transformação humana e territorial, estudar quais atividades os povos do campo desenvolvem e quais atividades agrícolas, industriais e de serviços marcam determinadas conjunturas dos países, é uma forma de aprofundar o conceito de trabalho e compreender as relações sócio-territoriais.

e) Infâncias e juventudes

Peloso (2015) nos sugere pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social, ou seja, devemos pensá-la na história e como sujeito que afirma sua identidade nas relações sociais e nos contextos de que participa. É preciso reconhecer que o tempo da infância não é algo padronizado, mas tem características diferentes que variam de acordo com a classe social, com a cultura, com a etnia, com o gênero, com a experiência socioeconômica e política de cada sujeito em seu tempo histórico e da sociedade de que participa. Essa forma de conceber a infância aplica-se também à adolescência ou juventude.

Pensar a infância e juventude na contemporaneidade é dar visibilidade às crianças e jovens que participam de diferentes espaços, que recriam outras culturas e, a partir disso, nos permitem outras compreensões de infância e juventude. Sob esse olhar, se faz necessário pensar e reconhecer outros tempos e espaços de produção da infância e educação das crianças, espaços que têm emergido como formas de organização da própria sociedade civil.

A infância do campo sempre existiu. Ao que concerne ao território brasileiro, talvez tenha surgido antes mesmo da infância urbana. Whitaker (2002) sustenta que a ciência contemporânea por ser urbano centrada e ter em suas raízes históricas o padrão europeu cartesiano, criou dicotomias próprias da razão dualista ocidental hierarquizadora: masculino x feminino, cultura x natureza, homem branco x homem

não-branco, cultura ocidental x outras culturas, urbano x rural, nas quais o primeiro pólo é sempre valorizado em detrimento do segundo (WHITAKER, 2002, p. 21).

Com base na afirmação de Whitaker (2002), consideramos que a concepção de infância, aquela compreendida como universal ou generalizada, também foi construída no alicerce de uma cultura e/ou ciência urbanocêntrica. Logo, a infância do campo ficou subjugada a essa concepção e não foi considerada em suas especificidades.

As crianças e jovens do campo estão inseridos em uma geografia específica e em uma rede heterogênea, posto que inclusas e partícipes de um contexto que é universal e comum a todas as pessoas: o mundo. Quando pensamos nessas infâncias e juventudes há algo que é comum a todas elas: fazem parte de grupos socioculturais historicamente excluídos, oprimidos, explorados. Por isso, aparecem no cenário social numa linha tênue entre a inclusão e a exclusão. Incluídas num processo de exclusão. Quando pensamos especificamente nas crianças e jovens do campo no contexto brasileiro, historicamente, podemos identificar infâncias e juventudes que foram negadas pela distribuição desproporcional das riquezas, tanto simbólicas quanto materiais. Essa situação produziu e produz condições sociais desfavoráveis para uma parcela da população. Essas condições sociais dizem respeito ao acesso a bens culturais, à educação formal de qualidade, aos processos de socialização potencializadores de práticas humanizadoras, à saúde, à moradia, ao saneamento básico, ao esporte, ao lazer, dentre outras. Dessa forma, podemos dizer que as populações do campo tiveram seus direitos sociais e humanos violados.

No Brasil, esses direitos são garantidos pela Constituição de 1988 e, no caso das crianças e adolescentes (re) afirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Ambos os documentos operam em favor das crianças e jovens como sujeitos de direitos, que devem ser reconhecidos e consumados pela sociedade e pelo Estado.

Entre as políticas públicas, o termo adolescência também ganhou mais peso, já que entrou na agenda dos direitos humanos, a partir das discussões dos direitos da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente foi resultado da reivindicação realizada em prol dessas fases da vida. No ECA, a adolescência se dá dos 12 aos 18 anos, período no qual se alcança a maturidade legal.

A partir dos anos 90, notou-se a necessidade de também definir o período que ia além dos 18 anos, já que dadas as circunstâncias de cada local, mesmo o indivíduo alcançando a maioridade legal, as oportunidades do mundo do trabalho, por exemplo, não eram semelhantes para todos. Assim, as políticas públicas pensadas para a adolescência já não davam conta das necessidades desse grupo³⁴. Em agosto de 2013, a presidenta Dilma Rousseff aprovou o [Estatuto da Juventude](#), que aponta os direitos e políticas

³⁴ Adolescência x Juventude: Geralmente, quando psicólogos vão se referir a fase entre a infância e a maturidade, chamam-na de adolescência. Já os historiadores, demográficos e sociólogos a definem como juventude. Centro de referência em Educação Integral, 2014, disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/juventudes/>

públicas da juventude brasileira. No Estatuto, são considerados jovens os indivíduos entre 15 e 29 anos³⁵. Esses documentos legitimam os direitos para todas as crianças e jovens em igual teor.

O reconhecimento das diferentes infâncias e juventudes nos permite direcionar o olhar para a pluralidade existente no campo. Esse olhar nos denuncia a disparidade existente nas distintas formas de ser crianças e viver o período da infância ou jovem e viver a juventude.

Consequentemente, os processos de humanização das crianças e jovens do campo são pautados na compreensão dessa realidade complexa, plural e desigual, exigindo que a escola e seus educadores ao compreenderem essa especificidade olhem e vejam as crianças e jovens como elas são e assumam o compromisso de, ao transformar sua prática, propiciem o acesso e a democratização do conhecimento e produção de novos saberes.

Quais as utopias que nos movem neste mundo ?

Queremos uma sociedade mais justa, humana, fraterna e democrática, com homens críticos, politizados, de ampla visão do mundo, capazes de superar os preconceitos sociais, uma sociedade em que todos usufruam dos direitos e deveres presentes na Constituição Brasileira.

Partindo desses pressupostos, buscamos uma sociedade em que valores como solidariedade, fraternidade e honestidade, devem transcender as barreiras do individualismo, pois cada momento de nossas vidas, estamos juntos construindo a nossa história, buscando liberdade e a felicidade desejada por todos.

Estamos empenhados na educação de pessoas que valorizam sua época de vida e seu meio, para poder atuar positivamente na sociedade através da participação, na forma de presença, atuação e comprometimento nas diversas oportunidades de discussão, elaboração e efetivação de projetos, programas, ações educacionais e outras situações.

Acreditamos que a fé é um valor importante também para os homens de hoje. Fé, enquanto crença nas pessoas e na vida, esperança nos projetos e sonhos coletivos e pessoais que construímos e buscamos realizar.

Sabemos que o ser humano é o sujeito principal da construção da sociedade e por

³⁵ Nota de rodapé De acordo com Morch, a juventude pode ser concebida como uma categoria etária ou etapa de amadurecimento (áreas sexual, afetiva, social, intelectual e físico-motora). Segundo Dávila León, há uma divisão convencional, que aponta a adolescência como a primeira etapa da juventude, ocorrendo dos 12 aos 18 anos; a juventude entre os 15 e 29 anos, sendo esta última separada em três faixas etárias: 15 a 19, 20 a 24 e 25 a 29 anos. Em alguns países, porém, a idade que encerra a a juventude pode chegar até 35 anos.

consequintes, da história; portanto, queremos que este homem busque a verdade, que tenha ideais e objetivos definidos, e que seja agente transformador, defendendo os seguintes princípios:

- 3.1.1 *Solidariedade:* Com todas as pessoas, alunos, pais profissionais da educação e comunidade em geral, no apoio, na sensibilidade, na cooperação e compreensão em todos os momentos internos e externos à escola.**
 - 3.1.2 *Participação:* Na forma de presença, atuação e comprometimento nas diversas oportunidades de discussão, elaboração e efetivação de projetos, programas, ações educacionais e outras situações do sistema educacional.**
 - 3.1.3 *Autonomia:* Na ação e nos projetos pedagógicos, na gestão escolar, na administração dos recursos financeiros, sempre no sentido de corpo e unidade do sistema e sem ultrapassar as limitações legais e orçamentárias previstas.**
 - 3.1.4 *Inclusão:* De todos na escola, na sociedade, na vida, desde o simples fato de garantir o acesso à escola até o direito de aprender, de se desenvolver e tornar-se uma pessoa feliz e realizada.**
- Visão Humanista: Que pense o bem-estar e a felicidade das pessoas, que promova e valorize o homem e a vida de qualidade para todos, e que trabalhe e aluno como um todo, completo e integral em suas diversas dimensões.
- 3.1.5 *Democracia:* No sentido de que haja abertura para a participação de todos, com acesso e sucesso; que a escola e a educação sejam de todos; e que nela todos aprendam e participem com poder de decisão.**
 - 3.1.6 *Ética:* Como valor humano central, que signifique respeito mútuo, cuidar do outro e do meio em que vivemos, natural e social, numa convivência democrática e saudável, e que promova a paz.**

Compromisso: Como valor de garantia de um trabalho mais sério e competente, seja uma meta de todos, especialmente dos profissionais da educação, explicitação de uma adesão coerente e apaixonada com a profissão, com a aprendizagem, com o sucesso dos alunos e com o projeto político-pedagógico da escola.

Qualidade: Na perspectiva da qualidade de vida e da construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais fraterna, a partir de um processo educativo que desenvolva a pessoa em todas as suas dimensões.

Igualdade: Na oferta de ensino, nas condições de aprendizagem, na distribuição dos recursos, no tratamento das diferenças e da diversidade, na estrutura das escolas, no relacionamento com os atores da comunidade escolar e local.

Dialogicidade: Instrumental de convivência democrática e de relacionamento interpessoal, de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Responsabilidade : Numa postura de consciência e compreensão de que podemos colaborar para transformar ou manter a sociedade injusta e desigual a partir de nossas ações educativas, consciência política e crítica.

Liberdade: Atitude e sentimento no fazer educação com compromisso responsabilidade e democracia.

Princípios da educação

Os princípios que fundamentam a educação desta escola são àqueles que articulados apontam formas de conceber a formação humana na escola e indicam para a organização do trabalho pedagógico. São eles:

- Educação para a transformação social
- Educação para as várias dimensões do ser humano
- Educação com/para os valores humanistas e socialistas
- Educação como um processo permanente de formação e transformação humana
- Relação teoria e prática
- A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos
- Organização dos tempos educativos através de ciclos de formação humana
- Conteúdos formativos socialmente úteis
- Educação para o trabalho e pelo trabalho
- Educação para o trabalho e a cooperação
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais

- Gestão democrática e participativa
- Auto-organização dos educandos
- Formação permanente dos profissionais da educação

IV - MARCO OPERACIONAL

QUAL A ESCOLA DOS NOSSOS SONHOS?

Optamos por uma escola fundamentada na Educação como direito, para a e pela cidadania, nos termos de Paulo Freire, uma pedagogia que viabiliza a cidadania de quem está na escola e de quem vem a ela, uma escola de produção comum do saber e da liberdade. Enfim, uma escola que pratique a educação libertadora, aquela que transforma o educando. Sua prática é essencialmente dialogada. Trata-se de um diálogo crítico e criativo que se nutre do amor, da humildade, de esperança, da fé e da confiança. Optamos por uma ação pedagógica que leve em conta que a aprendizagem ocorre desde o nascimento e requer educação e cuidado, e que leve em conta ainda o desenvolvimento das crianças e jovens como processo dinâmico, vivido aos poucos, gradativamente, de modo que a criança e o jovem acumulem experiências e conhecimentos, inseridos e integrados ao meio em que vivem para que possa despertar e desabrochar suas capacidades e, assim se realizar plenamente como pessoa.

A prática pedagógica deve levar em conta que os primeiros anos de vida de uma criança se constituem em um período de intenso aprendizado e desenvolvimento, em que se assentam as bases do aprender a conhecer, aprender a viver junto, aprender a fazer e aprender a ser. Desta forma os profissionais da educação têm o compromisso de atualizarem-se constantemente com as teorias que o auxiliem a repensar melhor as práticas com as crianças.

A Instituição Educacional tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte de todos os alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, afirma a necessidade de serem superadas as formas conservadoras de organização e gestão, adotando

formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias adequadas e eficazes de organização e gestão.

Gestão Democrática Da Escola

Gadotti afirma que a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político pedagógico.

A gestão democrática exige uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Nela, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

A gestão democrática deve estar impregnada por uma atmosfera que se respira na escola, na circulação de informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos profissionais, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

A conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola. A participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana e, por esta razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos. Através de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para

conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil.

Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, pais, professores e alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade. Por outro lado, a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A escola é lugar de compartilhar valores e de ampliar conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural.

A escola com qualidade social reconhece o direito do aluno a se apropriar de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, tecnológicos de forma não fragmentada. Busca fazer com que alunos e alunas possam construir e transformar o conhecimento, na condição de sujeito de seu próprio processo, vendo respeitada e considerada sua identidade constituída por processos sociais e culturais exatamente complexos.

Objetivos da escola

Os objetivos da escola se traduzem como objetivos para a formação humana:

- 1 - Gerar, construir, transmitir e disseminar o conhecimento, em padrões elevados de qualidade e equidade na educação;
- 2 - Promover e valorizar o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, artístico e cultural.
- 3 - Valorizar o ser humano, a cultura e o saber.
- 4 - Promover a formação omnilateral do sujeito com capacidade crítica.
- 5 - Conservar e difundir os valores éticos e de liberdade, igualdade e democracia.
- 6 - Estimular a solidariedade humana na construção da sociedade e na (re)estruturação do mundo da vida e do trabalho.
- 7 - Educar para a conservação e a preservação da natureza.
- 8 - Propiciar condições para a transformação da realidade visando à justiça social e ao desenvolvimento auto-sustentável.
- 9 - Estimular o conhecimento e a busca de soluções de problemas do mundo contemporâneo, em particular os regionais e nacionais.

- 10 - Promover e oferecer situações de aprendizagem que possibilitem a formação do cidadão comprometido com uma sociedade justa.
- 11 - Implantar ações comprometidas com a realidade local a que serve.
- 12 - Criar na Escola um lugar propício para o trabalho cooperativo, participativo, harmonioso, desenvolvendo atividades que despertem atitudes e valores.
- 13 - Fazer um trabalho de cooperação entre todos os setores da comunidade, mostrando sempre que a escola está inserida no contexto da sociedade.

Formação humana

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.”

Rosa Luxemburgo

Buscamos construir uma educação que desenvolva a consciência da classe trabalhadora, em que educadores e educadoras, educandos e educandas assumam suas trajetórias de vida e por meio delas resgatem a possibilidade de fortalecer a transformação social. Para isso, partimos do princípio de que a educação desempenha papel estratégico na transformação social e necessita assumir o processo pedagógico de forma política, reforçando valores como a justiça social, democrática e os valores humanistas.

Na busca por um processo de formação humana e de criar novas necessidades nas escolas do assentamento, queremos ampliar o ambiente cultural e social por meio da luta pela terra, pela educação, enfim, uma luta de múltiplas dimensões (omnilateral). Considerando estes fatores de forma integrada, articulada e sintonizada, queremos ter por base a realidade social, que forma os sujeitos numa perspectiva histórica e de transformação.

A luta pela construção de um modelo de desenvolvimento sustentável para o qual a cooperação é elemento estratégico, rompe com o individualismo, o comodismo e o conservadorismo, pois considera as limitações de cada ser humano, posto que cada um tem seu tempo e espaço. Este é um processo de transformação de cada pessoa, e ocorre de diferentes maneiras e em diferentes tempos.

Pedagogia da luta social

Educar para uma postura diante da vida é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformado com o atual estado das coisas, mais humana é a

pessoa. A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias a fim de que se tornem diferentes do que estão.

Pedagogia da organização coletiva

Nasce de uma coletividade que descobre um passado comum, fazendo com que os sujeitos se sintam artífices do mesmo futuro. Essa raiz que torna os sujeitos membros de uma coletividade lhes concede a convicção de reafirmar sua identidade.

Pedagogia da terra

Brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nós também somos terra. Por isso, precisamos aprender a sabedoria de trabalhar a terra e cuidar da vida. A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e de cultuar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue para que ela retornasse aos que nela se reconhecem. Temos como objetivo ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra-natureza para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo.

Pedagogia do trabalho e da produção

Surge do valor fundamental do trabalho que gera a produção necessária para garantir a qualidade de vida social, identificando os sujeitos como pertencentes à classe trabalhadora. As pessoas se humanizam ou se desumanizam, educam-se ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa.

Pelo trabalho, o educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a educar-se para e pelo trabalho.

Pedagogia da cultura

Tem sua origem através do modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres, e surge no movimento social, no jeito de ser e viver, no jeito de produzir e reproduzir a vida, na mística, no símbolo, no gesto, na religiosidade, na arte. Tem como uma de suas dimensões fortes a

pedagogia do gesto, que é também pedagogia do símbolo, pedagogia do exemplo. O ser humano se educa manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. É a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que simples troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende fazer e aprende a ser olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. Os educandos olham especialmente para os educadores que são sua referência como modo de vida.

Pedagogia da história

Aparece a partir do cultivo da memória e da compreensão, do sentido da história e da percepção, de ser parte dela, não apenas como resgate de significado, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a (re) construção de uma identidade.

PROJETO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO HUMANA

Organização da escola e currículo em movimento

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo (Mia Couto)

1 – Educação Infantil

Crianças e infâncias são marcadas por conceitos constituídos social e culturalmente. O modo como são percebidas e compreendidas interfere, direta e indiretamente, na organização do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições educativas para a primeira infância. Lembrando que as tradições não são isoladas, elas se movimentam com o fluxo do processo histórico, possibilitando o resgate e a continuidade de tradições, dialogando com a sociedade atual, em uma dinâmica de resistência e transformação.

Destaca-se que a intencionalidade do trabalho educativo com crianças das mais diversas culturas deve estabelecer vínculos com seus valores culturais, sociais, históricos e econômicos de suas comunidades, onde a escola está inserida. Desta forma, Educação Infantil se estabelece como “um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade social das crianças, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao

território”

No cotidiano da Educação Infantil, o docente deverá propiciar momentos de escuta e rodas de conversa com vistas a identificar as características culturais individuais das crianças. Em geral, as crianças quilombolas, indígenas, bem como as do campo, convivem nos espaços naturais disponíveis e se desenvolvem nas atividades realizadas nesse contexto.

De olho nas Matrizes

Em relação às crianças do campo, vale destacar que as rotinas ambientais, sensoriais, afetivas, culturais e sociais envolvem particularidades voltadas aos ciclos de produção, à sazonalidade de plantio e de colheita, de estiagem das águas, das épocas de reprodução dos peixes, das aves e de outros animais, de idas e vindas de aves e de outros bichos (SILVA; PASUCH, 2010).

Outro aspecto importante a considerar na Educação Infantil é o desenvolvimento de uma educação que promova a igualdade racial, no sentido de apresentar às crianças a realidade existente e provocar reflexões sobre a diversidade humana e o respeito a essa diversidade, isso em relação a todas as raças e etnias que constituem a humanidade.

A Educação Infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988): tanto é direito das crianças com idade entre zero e cinco anos (Art.208, IV), como é direito das trabalhadoras e dos trabalhadores das cidades e do campo em relação às suas filhas, filhos e dependentes (Art. 7, XXV). Ou seja, a Educação Infantil ilustra a relação recíproca que caracteriza os direitos humanos ao unir o direito à educação e ao trabalho. Nesse sentido, a Educação Infantil volta-se como expressão dos direitos humanos, com foco na dignidade e no direito de aprendizagem das crianças. Além disso, representa possibilidades de emancipação, uma vez que a garantia de oferta da Educação Infantil viabiliza o ingresso ou permanência de trabalhadoras e trabalhadores, com destaque às mulheres, no mercado de trabalho.

No Brasil, a década de 1980 marca a virada do processo de reconhecimento e valorização da infância, porque o enfoque sai da tutela da família e recai sobre o direito assegurado pelo Estado. A criança passa a ser considerada sujeito de direitos, fruto da mobilização da sociedade civil organizada, do movimento de mulheres e de pesquisadoras e pesquisadores da educação, em especial da Educação Infantil, que, por meio de intensas lutas e discussões sobre a necessidade da educação formal, culminou com os avanços registrados na CF de 1988, que passa a considerar a

criança como sujeito de direitos: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à liberdade, às convivências familiar e comunitária.

Uma das consequências desse movimento é o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança. Se a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em 1990 foi um dos primeiros marcos nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em dezembro de 1996, é a consolidação que firma o elo entre a primeira infância e o atendimento educativo em instituições de educação coletiva.

A Educação Infantil, segundo os artigos 29 e 30 da LDB é a “primeira etapa da Educação Básica”. Essa lei consagra definitivamente o atendimento às crianças de até cinco anos de idade, como parte da estrutura e do funcionamento dos sistemas educacionais.

De olho na qualidade:

1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos

1 professor para cada 15 crianças de 3 anos

1 professor para cada 20 crianças de 4 a 5 anos

De olho na BNCC

Seguindo a mesma direção, a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica, afirmando a necessidade e importância de atendimento educativo às crianças da primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 05).

Uma nova organização dentro dessa já estabelecida na legislação brasileira foi apresentada pela BNCC: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), compreendendo esses três períodos singulares da infância em suas especificidades e necessidades para cada momento do desenvolvimento, sem a pretensão de enturmação seriada, que tem como critério as

idades estanques. Entende-se essa forma de organização como constituinte da unidade da Educação Infantil – Primeiro Ciclo.

A Educação Infantil não é assistencial, tampouco preparatória, pois trata-se de uma etapa da Educação Básica que abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais e atuais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral.

Segundo o artigo 29 da LDB, a Educação Infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade”. E, conforme o artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2010, a Educação Infantil é oferecida em estabelecimentos de educação, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos. Esses estabelecimentos são públicos ou privados e precisam *educar cuidando* e *cuidar educando*, compreendendo a unidade indissociável desses Eixos Integradores, entre crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De olho nos eixos integradores do currículo da educação infantil e nas matrizes pedagógicas

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento delibera, em seu artigo 9º, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores a brincadeira e as interações.

Assim, esta escola adota como Eixos Integradores do Currículo estes elementos basilares do trabalho educativo com as crianças: **Educar e Cuidar, Brincar e Interagir.**

O cotidiano de educação coletiva é permeado por essa transversalidade, que reclama ações acerca da biodiversidade e diversidade cultural, étnico-racial, de crença, de gênero e configurações familiares, inclusão das crianças com deficiência, atendimento à heterogeneidade e à singularidade, direito às aprendizagens e diversas formas de viver a infância e convivências entre as gerações.

Educar e Cuidar, por Rafaella Pereira Cardoso

Os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam compreender as especificidades

dessa etapa da educação e a concepção da criança como sujeito de direitos, de modo a pautar sua ação em atividades que contemplem o cuidar e educar, compreendendo a unidade que implica tais ações.

É por meio das relações sociais que as crianças se apropriam, reproduzem e produzem atividades vivenciadas em sua sociedade. No contexto da Educação Infantil, “(...) essa experiência estará vinculada aos desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado”

(BARBOSA, 2009, p. 82). Dessa forma, o cuidado com o corpo é aprendido, associado à cultura e às relações sociais. Conhecimentos como alimentação, brincadeiras, higiene, controle corporal, movimento, repouso e descanso e recepção e despedida das crianças são práticas sociais que devem ser problematizadas e orientadas no espaço da Educação Infantil a fim de garantir o desenvolvimento integral das crianças (BARBOSA, 2009).

O ato educativo diz respeito não apenas à apropriação do patrimônio cultural da humanidade, expresso nas artes, ciências, tecnologias, tradições, acesso ao qual as crianças efetivamente têm direito, mas, na Educação Infantil, todas as ações se prestam a educar, a apresentar suas tradições culturais às novas gerações e inseri-las na sua sociedade. As crianças aprendem como se alimentar, repousar, higienizar-se, vestir-se, interagir no seu meio social. Daí a necessidade de que as ações pedagógicas, na instituição que atende à Educação Infantil, sejam planejadas, tenham intencionalidade e partam de situações reais do cotidiano. Quando as crianças são cuidadas, aprendem também a cuidar de si, dos outros, dos ambientes, dos animais, da natureza. Portanto, educar e cuidar são ações indissociáveis. O ato de cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos, e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a conhecimentos, experiências e práticas sociais: “ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda, significam uma educação cuidadosa” (BARBOSA, 2009, p. 70). O cuidado é, portanto, uma postura ética de quem educa.

Brincar e Interagir, por Clara Batista Lima

Na Educação Infantil, as aprendizagens ocorrem em meio às relações sociais, tendo em vista que, a partir delas, a criança interage tanto com crianças da mesma faixa etária e de outras idades quanto com os adultos, o que contribuirá efetivamente para seu desenvolvimento.

Ressalta-se que as interações se estabelecem nas relações sociais, desde o nascimento, por meio de comunicação gestual, corporal e verbal. Constituem-se como possibilidades de ouvir o outro, de conversar e trocar experiências e de aprender coletiva e colaborativamente.

A maneira como as relações sociais acontecem, no âmbito da instituição de educação para a primeira infância, influencia na qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Em vista disso, o coletivo, a troca de experiência, a relação com os objetos, pessoas e os elementos sociais e culturais contribuem para a constituição de vínculos com o outro e com o conhecimento, a curiosidade, o espírito investigativo, criativo e imaginativo.

Nas interações que se estabelecem em uma educação cuidadosa, a unidade afeto-intelecto precisa se consolidar, pois a atividade intelectual envolve a afetividade intrinsecamente como ações indissociáveis presentes nos relacionamentos humanos.

Portanto, em meio às práticas educativas, é essencial a possibilidade de expressão das emoções e dos sentimentos, pois as pessoas envolvidas nessa prática educativa afetam e são afetadas (VIGOTSKI, 2009).

A compreensão da criança como ser que pensa e sente simultaneamente pode mensurar a relevância da afetividade como parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que deve pautar a reflexão sobre as interações estabelecidas na instituição de educação para a primeira infância. Assim, é importante conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros elegidos para os diferentes tipos de tarefas e suas narrativas. Essas observações e percepções podem ajudar o profissional da educação a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. As interações criança/criança são essenciais e merecem conquistar tempos e espaços no planejamento e nas atividades.

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento não entendem o desenvolvimento como uma conquista individual, mas coletiva e que ocorre a partir do caminho de desenvolvimento de cada criança, em meio às relações sociais e culturais. Nas relações interpessoais, intra e intergeracionais, com os objetos da cultura e com os saberes, a criança aprende, desenvolve-se e humaniza-se.

Outro aspecto importante, traz-nos Kishimoto (2010) ao afirmar a necessidade de integrar a educação ao cuidado e à brincadeira, apresentando como elementos exigidos a(s):

■ Interação com o docente;

- Interação com os pares;
- Interação com os brinquedos e materiais;
- Interação entre criança e ambiente;
- Interações (relações) entre a instituição que oferta Educação Infantil, a família e/ou responsáveis e a criança.

Segundo Kishimoto (2010, p. 01), “a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”. Brincando, a criança lança mão de variadas formas de expressão: gesticula, fala, desenha, imita, brinca com sons, canta, entre outras possibilidades.

Brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais. Para as crianças, brincar é algo muito sério, sendo uma de suas atividades principais. Enfatiza-se que essa atividade não é a que ocupa mais tempo da criança, mas aquela que contribui de modo mais decisivo no processo de desenvolvimento infantil (ELKONIN, 2012).

Segundo Vigotski (2008), a brincadeira cria a chamada zona de desenvolvimento iminente³⁶, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Para o autor, o brincar libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias.

Brincar é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura. Quando duas crianças brincam de ser um bebê e uma mãe, por exemplo, fazem uso da imaginação, mas, ao mesmo tempo, não podem se comportar de qualquer forma; devem obedecer às regras do comportamento esperado para um bebê e uma mãe, dentro de sua cultura. Caso não o façam, correm o risco de não serem compreendidas pelos companheiros de brincadeira.

Contudo, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, ninguém nasce sabendo brincar. A brincadeira emerge da vida em sociedade entre os seres humanos. Aprende-se pelas interações com outras crianças e com adultos, pelo contato com objetos e materiais, pela observação de outrem, pela reprodução e recriação de brincadeiras, pelas oportunidades ofertadas

³⁶ Segundo Zoia Prestes (2012), a tradução correta para o termo utilizado por Vigotski é “zona de desenvolvimento iminente”, pois o desenvolvimento está na iminência de acontecer. Vigotski estabeleceu um pensamento dialético, e, nesse sentido, não tratava de etapas que se sucedem de forma linear.

para isso. Aprende-se nas instituições de Educação Infantil, em casa e na sociedade, nas interações que se estabelecem entre os familiares e amigos. As possibilidades de exploração do brinquedo, por exemplo, dependem da ação dos adultos e do que a criança incorpora dessa relação.

Diante de tudo isso, sugerem-se algumas perguntas que podem orientar a vivência da brincadeira no cotidiano da instituição de Educação Infantil:

- Por que as crianças brincam?
- Brincar é realmente importante na instituição de Educação Infantil?
- Qual a relação entre brincadeira, aprendizagens e desenvolvimento?
- De que maneira organizar e incentivar brincadeiras que quebrem os estereótipos de gênero e etnia?
- Como articular as brincadeiras e interações com as experiências da comunidade?
- Como preservar a memória cultural popular e vinculá-la às novas tecnologias?
- Como observar, acompanhar e participar das brincadeiras para estabelecer vínculos e contribuir para o desenvolvimento da criança?
- Como contribuir com a imaginação infantil instigando a criatividade, investigação, curiosidade?
- É possível e desejável inserir atividades lúdicas, jogos e cantigas tradicionais no repertório contemporâneo da brincadeira infantil?

Permitir que as crianças sejam protagonistas nas ações de brincar não significa deixá-las sem a supervisão e orientação de adultos. A criança, em todos os espaços e tempos da instituição de Educação Infantil, é o centro do planejamento curricular: mesmo quando brinca sozinha, o professor precisa ter um olhar atento ao que está acontecendo, observando as ações, indagações e conquistas que as crianças estabelecem por meio das brincadeiras. Tal como ressalta Kishimoto (2010),

São inúmeras as experiências expressivas, corporais e sensoriais das crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente de outra e tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, há crianças que estão mais avançadas, outras, em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende os diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses (KISHIMOTO, 2010, p. 4).

A brincadeira deve se fazer presente nos gestos e nas diferentes formas de apresentação oral, nos brinquedos e jogos e nos exemplos habituais dados pelos profissionais da educação. Ela também precisa guiar outras atividades, como troca de fraldas, banho, alimentação e escovação dos dentes, independentemente da faixa etária.

A brincadeira, como prática educativa, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da experimentação e da descoberta.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, por Alice Ribeiro Costa Passos

De olho na BNCC

EIXOS INTEGRADORES – CUIDAR E EDUCAR / BRINCAR E INTERAGIR

CAMPO DE EXPERIÊNCIA – O EU, O OUTRO E O NÓS
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

EIXOS INTEGRADORES – CUIDAR E EDUCAR / BRINCAR E INTERAGIR

CAMPO DE EXPERIÊNCIA – CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

EIXOS INTEGRADORES – CUIDAR E EDUCAR / BRINCAR E INTERAGIR

CAMPO DE EXPERIÊNCIA – TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

EIXOS INTEGRADORES – CUIDAR E EDUCAR / BRINCAR E INTERAGIR

CAMPO DE EXPERIÊNCIA – ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

EIXOS INTEGRADORES – CUIDAR E EDUCAR / BRINCAR E INTERAGIR

CAMPO DE EXPERIÊNCIA – ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

A organização do trabalho pedagógico é de suma importância na condução e consolidação do processo educativo, sobretudo na Educação Infantil. Para orientar o trabalho pedagógico do desenvolvimento infantil, é preciso promover uma ação educativa devidamente planejada, efetiva e aberta ao processo avaliativo. Por isso, é imprescindível pensar os tempos, os ambientes, os materiais, bem como as rotinas que são organizadas nesse contexto educativo.

Materiais

Os materiais compreendem objetos, livros e impressos de modo geral, brinquedos, jogos, papéis, tecidos, fantasias, tapetes, almofadas, massas de modelar, tintas, madeiras, gravetos, figuras, ferramentas, flores, sementes, dentre outros. Esses podem ser reutilizáveis,

industrializados, artesanais, de uso individual e/ou coletivo, sonoros, visuais, riscantes e/ou manipuláveis, de diversos tamanhos, cores, pesos e texturas, com diferentes propriedades. Entretanto, a intencionalidade pedagógica não pode ignorar e sobrepujar a capacidade da criança de transformar e criar por meio desses materiais no contexto educativo.

Vale destacar que as crianças produzem cultura e são produto dela, de modo que a interpretação e releitura que fazem do mundo e das coisas que estão à sua volta revertem-se em possibilidades de novos conhecimentos e aprendizagens.

Ambientes³⁷

Os ambientes da Educação Infantil têm como centro a criança e precisam ser organizados em função de suas necessidades e interesses, inclusive com mobiliário adequado. É interessante que os ambientes, seja dentro dos espaços da instituição de Educação Infantil ou fora de seus muros, permitam explorações individuais, grupais, simultâneas, livres e/ou dirigidas pelos profissionais da educação, não limitando a intencionalidade das atividades propostas.

É importante que as crianças vivenciem experiências diversificadas em espaços que disponibilizem uma variedade de atividades, percebendo os formatos, cores, texturas, odores, dentre outros aspectos que podem ser sentidos e compartilhados entre as crianças.

Tempos

Quando a criança tem a oportunidade de participar de situações cotidianas que lidam com duração, periodicidade e sequência, ela consegue antecipar fatos, fazer planos e elaborar sua noção de tempo. Neste espaço, cabe uma breve consideração sobre as possíveis denominações que um currículo pode comportar em relação à organização do trabalho pedagógico: atividades, temas geradores, projetos, vivências, entre outras. O importante é que essas estratégias sejam passíveis de atribuição de sentido por parte das crianças, e não sirvam apenas para mantê-las ocupadas ou controladas, afastando-as das experiências de vivenciar seu protagonismo infantil no processo educativo.

Além disso, é importante considerar as necessidades e interesses das próprias crianças, ou seja, o tempo destinado às atividades precisa ser organizado a partir de suas manifestações, isso em relação às brincadeiras, de seus momentos de descanso e de outras questões que permeiam a

³⁷ Indicamos o livro *Vivências com a natureza*, de Joseph Cornell, Ed. Aquariana Ltda, 2005 e <http://www.territoriodobrincar.com.br>

organização do trabalho pedagógico no contexto da Educação Infantil.

Rotina

É importante enfatizar que a rotina é apenas um dos elementos que compõem o cotidiano.³⁸ Geralmente, a rotina abrange recepção, roda de conversa, calendário, clima, alimentação, higiene, atividades de pintura e desenho, descanso, brincadeira livre ou dirigida, narração de histórias, entre outras ações. Ao planejar a rotina da turma, o professor deve considerar os elementos: materiais, espaços e tempos, bem como os sujeitos que estarão envolvidos nas atividades, pois tudo deve adequar-se à realidade das crianças.

A rotina pode ser o caminho para evitar atividades esvaziadas de sentido, rituais repetitivos, reprodução de regras e fazeres automatizados. Para tanto, é fundamental que a rotina seja dinâmica e flexível. Barbosa (2006) aponta que a rotina inflexível e desinteressante pode vir a ser “uma tecnologia de alienação” se não forem levados em consideração o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. A rotina é uma forma de organizar o coletivo infantil diário e, concomitantemente, espelha o Projeto pedagógico da escola. Ela é capaz ainda de apresentar quais as concepções de educação, de criança e de infância que se materializam no cotidiano educativo. Com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, o suprimento das necessidades biológicas (alimentação, higiene e repouso), isso porque contém elementos que devem proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

No caso da jornada em tempo integral, sugere-se que, no período da manhã, sejam incluídas atividades físicas, observando o tempo e a intensidade de calor ou frio. Já no período da tarde, podem ocorrer atividades como sono ou repouso e banho, ou seja, práticas sociais que envolvem as necessidades vitais dos seres humanos.

Nas jornadas de tempo parcial, por serem mais curtas, tais práticas sociais aparecem com menor frequência, ainda que também estejam presentes. É essencial abrir espaço e reservar tempo para as brincadeiras, sejam livres ou dirigidas, isso em contextos de Educação Infantil de tempo integral ou parcial.

³⁸ “O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar...é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior, é uma história a meio caminho de nós mesmos Michel de Certeau – p.31. A invenção do cotidiano, v.2)

Vale destacar que as ações da rotina devem se pautar nas necessidades das crianças, e não nas relações de trabalho dos adultos. Os horários de lanche, almoço, limpeza das salas, funcionamento da cozinha, ou seja, as atividades relacionadas às crianças precisam estar sintonizadas com suas próprias necessidades. Por vezes, as crianças querem ou propõem outros elementos que transgridam as formalidades da rotina, das jornadas integrais ou parciais, dos momentos instituídos pelos profissionais da educação, sejam no sono, na alimentação, na higiene, na “hora da atividade”, nas brincadeiras, entre outros.

A partir da observação, é possível detectar como as crianças vivem o cotidiano da instituição de Educação Infantil. Esses sinais das crianças ajudam a apontar possibilidades que não se limitam às rotinas formalizadas e ainda oferecem subsídios para trazer à tona a valorização da infância em suas relações e práticas. Cresce a relevância de um planejamento cuidadoso, flexível, reflexivo que minimize o perigo da rotina ser monótona, distante e vazia de sentido para as crianças e até para os profissionais da educação.

Datas comemorativas : (de olho nas Matrizes pedagógicas)

A exploração das datas, festejos, eventos comemorativos no calendário da Educação Infantil está bastante naturalizada em suas instituições educativas.

Entretanto, tal fato não pode obscurecer a necessidade de reflexão acerca dessa realidade. Nesse sentido, ao propor celebração de datas comemorativas no calendário letivo, é importante que, coletivamente, os profissionais da educação reflitam a respeito disso, respondendo questões como:

- Por que a instituição de Educação Infantil acredita ser válida a mobilização de equipes para celebrar esta ou aquela data específica?
- Por que é necessário realizar atividades acerca das datas comemorativas, todos os anos, com poucas variações em torno do mesmo tema?
- As atividades relacionadas à temática ampliam o campo de conhecimento das crianças? Em que sentido?
- As atividades foram escolhidas pelo coletivo da instituição educativa, pela família e/ou responsável ou pelas crianças?
- Os sentimentos e as aprendizagens infantis são levados em consideração?
- O trabalho desenvolvido em torno das datas está articulado com os objetivos relacionados às

aprendizagens? Constan na Proposta Pedagógica da instituição educativa?

- As crianças são submetidas, ao longo dos anos, às mesmas atividades, ações e explicações?
- Considera-se as idades das crianças, seus interesses e capacidades ao se eleger as datas comemorativas?
- São feitas diferentes abordagens para diferentes faixas etárias?
- Interrompem-se trabalhos em andamento para incluir datas comemorativas?
- Quais são os critérios para a escolha das datas comemorativas? Algumas são mais enfatizadas que outras? Por quê?
- Os conteúdos e as atividades comemorativas são problematizados pelos adultos e pelas crianças?
- Como são tratados os aspectos culturais dessas datas comemorativas? Sob qual enfoque? Com qual aprofundamento?
- Quais valores, conceitos, ideologias atravessam essas celebrações?

Coletivamente, promover a crítica e a reflexão em torno das datas comemorativas auxilia na problematização de experiências curriculares. O que importa é tornar datas e festas carregadas de sentidos para as crianças, colocando, como centro do planejamento curricular, as aprendizagens dos estudantes, seu desenvolvimento e sua cidadania.

Autora: Samyra Pereira Garcia

INSERÇÃO E ACOLHIMENTO

É comum tratar sobre a adaptação da criança na etapa Educação Infantil.

Entretanto, não há unanimidade em relação ao termo utilizado para nomear o período de ingresso da criança na instituição de educação para a primeira infância. Podem ser usados os termos adaptação, acolhimento e inserção. Como se sabe, a escolha do termo revela concepções sobre as crianças e o modo de condução do trabalho dos profissionais da educação, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam a prática educativa. Nesse sentido, ao tomar como referência os pressupostos teóricos que fundamentam este Currículo, opta-se por outra terminologia, que não adaptação, pois, para a Psicologia Histórico-Cultural, o processo de adaptação contribui para a ocorrência da acomodação, favorecendo a estagnação do desenvolvimento humano. Para tal perspectiva teórica, o que contribui para o desenvolvimento humano é o processo de inadaptção, pois esse provoca o ser humano a desenvolver-se.

Se o ambiente não oferecesse nenhum obstáculo a seu desenvolvimento natural, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. Mas, ao contrário, a inadaptação é a condição principal para o desenvolvimento humano, pois faz emergir a necessidade de transformação do ambiente (SILVA, 2012, p. 21).

Portanto, este Currículo discorre sobre a inserção da criança na Educação Infantil e sobre como precisa ocorrer o seu acolhimento. Muitas vezes, a inserção da criança em um novo contexto vincula-se às experiências de separação de sua família por um determinado período do dia. Daí a importância de se debater sobre o acolhimento (e as formas de efetivá-lo) como ponto a ser contemplado no planejamento curricular. Mas por que discutir esse acolhimento na Educação Infantil?

Na verdade, todos os seres humanos vivenciam novas experiências e novos contextos ao longo de sua existência, e, nesse caso, é preciso debater a necessidade de realizar um acolhimento que contribua para o processo de desenvolvimento da capacidade da criança de fazer parte de um novo contexto.

O processo de inserção em novas experiências inicia já com o nascimento da criança, acompanha-a no decorrer de toda sua vida e ressurge a cada nova situação que vivencia. Como na Educação Infantil se lida com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em processo de transição da casa para o mundo mais amplo, o acolhimento ganha ainda mais sentido.

Ressalta-se que esse período pode ser abordado de diferentes pontos de vista: o olhar da criança, das famílias e/ou responsáveis, e o da instituição de educação para a primeira infância. Ações de acolhimento precisam prever que linguagens, sentimentos, emoções, aprendizagens estejam oportunizando a consolidação da liberdade, da autonomia e do protagonismo infantil, e não apenas respondendo ao cumprimento de ordens com o objetivo de disciplinar os corpos infantis para o modelo escolar tradicional.

Todos, crianças e adultos, são sensíveis ao acolhimento. Afinal quem não gosta de ser bem recebido? A qualidade do acolhimento garante o êxito da inserção da criança no contexto da Educação Infantil. Para que isso ocorra, é fundamental que se faça compreender que o processo de acolhimento exigirá esforços tanto da criança e de seus pais, que buscam adequar-se a essa nova realidade social, como também do professor e instituição educativa, que precisam preparar-se para recebê-la. Em suma, o estabelecimento de vínculos positivos depende fundamentalmente da forma como a criança e sua família e/ou responsáveis são acolhidos na

instituição que oferta Educação Infantil.

O acolhimento da criança envolve aconchego, bem-estar, amparo, cuidado físico e emocional. Sendo assim, o ato de educar não se separa do ato de cuidar, o que amplia o papel e a responsabilidade dessas instituições nesse momento. Por isso, a forma como cada uma efetiva o período de acolhida revela a concepção de educação e de criança que orienta suas práticas. Para tal, o planejamento das atividades é fundamental, para não reproduzir o espontaneísmo e a falta de reflexão.

Pensar como se dará a chegada das crianças (novas ou não) nos primeiros dias do calendário e no decorrer do ano letivo, pensar nos tempos, materiais e ambientes, nos profissionais da educação e suas atribuições, nas famílias e/ou responsáveis e suas inseguranças são aspectos importantes para assegurar a qualidade do acolhimento.

Apresentam-se alguns dos aspectos a serem considerados pela instituição educativa no período de acolhimento:

- planejamento coletivo;
- envolvimento de todos os profissionais da educação;
- participação das famílias e/ou responsáveis e da comunidade;
- atendimento à diversidade;
- consideração dos sentimentos das crianças e dos adultos.

Dentro do contexto educativo, manifestações, reações e sentimentos podem ser de caráter transitório ou permanente. Respeitar os jeitos de ser e estar no mundo e os rituais das crianças ajudam em uma transição suave e confiável. O acolhimento é um princípio a ser concretizado em várias situações que acontecem com as crianças: nos atrasos, no retorno após viagem ou doença, em um acidente ou incidente durante o ano letivo. Isso porque o acolhimento, para além das datas, materializa a humanização da educação, valendo, portanto, para os primeiros dias e também ao longo do processo educativo.

RECOMENDAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS SOCIAIS

(de olho nas Matrizes Pedagógicas)

As práticas sociais, segundo Barbosa (2009), são, para muitas crianças, as primeiras experiências curriculares, constituindo-se como elementos essenciais para sua formação a partir dos muitos preconceitos, interpretações, compreensões e valorações que são estabelecidos nessa

faixa etária, por meio dos encontros afetivos no convívio com pessoas. Para a autora, cabe-nos dar visibilidade e crédito a essas práticas e aos adultos que se responsabilizam por elas no dia a dia dentro da instituição que atende à Educação Infantil. As práticas sociais também são ações educativas que promovem aprendizagem e desenvolvimento, que se aprendem na cultura e constituem afetos, interações, conhecimentos e saberes.

Alimentação, brincadeiras, higiene, controle corporal, repouso e descanso, recepção e despedida das crianças, entre outros, são conhecimentos que precisam ser problematizados e orientados por todos os profissionais das instituições que ofertam Educação Infantil (BARBOSA, 2009).

Nas práticas sociais, as interações e a colaboração entre crianças e adultos favorecem a conquista da autonomia, a constituição da identidade, a expressão corporal, o diálogo, entre outros elementos que compõem a prática educativa da Educação Infantil. Tais práticas fazem parte do atendimento educativo que é ofertado às crianças da Educação Infantil em tempo integral com maior ênfase, mas também podem ser vivenciadas em contextos de oferta em tempo parcial, em menor proporção. Nesse sentido, é preciso refletir como elas podem ser contempladas na instituição com intencionalidade educativa, observando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Alimentação

Todas as atividades na Educação Infantil envolvem o cuidar e o educar.

Portanto, na hora das refeições, o profissional da educação também está educando, pois informa as crianças sobre a importância da alimentação saudável e do autosservimento, sobre o modo de sentar-se à mesa, como utilizar os talheres, a mastigação correta, entre outras práticas sociais. Ao mesmo tempo, alerta sobre os hábitos de higiene, a forma como, culturalmente, nossa sociedade se porta durante as refeições, o cuidado para não desperdiçar os alimentos, e oferece outras orientações.

Os momentos de refeição não devem se tornar períodos de automatismo ou de estresse. Para tanto, é fundamental observar se o ambiente onde as crianças fazem as refeições está em boas condições de higiene, segurança e se é propício para o exercício da autonomia e socialização, bem como se os alimentos são servidos em temperatura adequada. É importante ofertar a possibilidade de experimentar os sabores, as cores, as texturas e a consistência de diferentes alimentos, e assim empregar maior atenção às crianças que recusam alimentos ou que

apresentam dificuldades para se alimentar sozinhas, além de disponibilizar água potável e utensílios limpos individualizados para as crianças beberem água durante todo o dia.

Sono

As crianças têm necessidades diferentes, inclusive de sono, e isso precisa ser respeitado. No contexto da escola, as crianças não precisam dormir no mesmo horário ou ter o mesmo tempo de sono. Algumas precisam dormir de uma a duas horas, outras necessitam somente de momentos de descanso, relaxamento, um pequeno cochilo e há ainda as que não dormem. É preciso que cada instituição que ofereça Educação Infantil preveja propostas concomitantes para atender às crianças que queiram dormir ou descansar, bem como àquelas que não dormem.

Também cabe lembrar que o sono, como qualquer outra atividade que faz parte do dia a dia da Educação Infantil, não pode ser vinculado à punição, chantagem ou gratificação. A criança deve dormir ou ficar acordada porque sente vontade para tal.

Para atender às necessidades das crianças que dormem, das que querem descansar e das que não dormem, é preciso uma organização, sendo fundamental o empenho de todos os profissionais da instituição. Visando garantir a efetivação desses momentos, convém realizar entrevistas com as famílias e/ou responsáveis para conhecer os hábitos de dormir da criança, seu estado de saúde e práticas alimentares, isso além de ofertar lençol, fronha, travesseiro, manta ou cobertor e colchonetes, higienizados com álcool antes do uso. Importante destacar ainda que as crianças podem dormir com objetos trazidos de casa, se isto as deixar mais seguras.

Para as crianças que não dormem, as salas ou outros espaços da instituição devem ser organizados com propostas planejadas, incluindo local para relaxamento, com colchonetes, tapetes e almofadas. Também deve haver brinquedos ao alcance dos pequenos, como jogos de memória, quebra-cabeças, dominós, blocos de montar, bonecos etc., e serem realizadas brincadeiras, leitura de histórias, entre outras atividades.

Tanto nas salas que estejam com crianças dormindo quanto naquelas com crianças acordadas, deve ter um profissional da educação coordenando e/ou supervisionando as atividades infantis.

Banho

O banho é um ato de afeto que deve ser feito com calma. É um momento precioso, porque o adulto interage individualmente com a criança. Esse momento deve ser de conversa e de brincadeiras com a água, bem como, para as crianças pequenas, de começar a se exercitar na

autonomia de sua higiene pessoal. Convém lembrar que o banho é diário e seu horário deve observar a necessidade da criança; necessário usar sabonete líquido e não se recomenda a utilização de talco, pois pode provocar alergias e sufocamento. O local do banho de chuveiro precisa ser protegido por material antiderrapante e o piso deve ser mantido limpo. Tais práticas são mais frequentes com os bebês e as crianças bem pequenas, porém as crianças pequenas também podem precisar dessa atenção em alguns momentos em que houver a necessidade do banho, ou seja, indica-se aproveitar o momento com intencionalidade educativa.

Relevante lembrar que os produtos de uso pessoal de cada criança, como mamadeiras, copos, pentes, escovas de dentes, não podem ser compartilhados com outra; não se pode descuidar da higiene corporal (necessário lavar frequentemente as mãos, o rosto após as refeições e o sono), bucal, colaborando assim para que as crianças desenvolvam o autocuidado e a autonomia. É preciso manter também os objetos utilizados (brinquedos, almofadas, tapetes, lençóis, trocadores, banheiras etc.) em boas condições de higiene e de segurança; acolher a criança em momentos de choro, apatia, raiva, birra ou ciúme, ajudando-a a procurar outras formas de lidar com seus sentimentos, bem como relatar às autoridades competentes suspeitas de casos de maus tratos, negligência e/ou abusos.

DIMENSÃO RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? Uma questão a ser discutida entre os profissionais da educação

(de olho nas matrizes pedagógicas)

(de olho nas infâncias)

A humanidade, ao longo da história, empreendeu uma jornada de busca e de compreensão da vivência da espiritualidade. Esse movimento constitui-se em patrimônio cultural que converge para a edificação de relações humanas em sociedade. No mundo, essa busca se materializa das mais diversas formas, sendo necessária a prática do respeito a essas experiências.

No Brasil, tem-se a existência de diversas formas de expressão dessa busca, e, considerando o respeito à diversidade existente, o Estado brasileiro se declara laico em sua Constituição Federal (1988). Dito isso, é importante mencionar que a Educação Infantil pública não é proselitista, ou seja, não pode realizar práticas educativas que induzam as crianças a vivenciarem experiências de determinadas concepções, pois trata-se de um contexto pedagógico

laico e pluralista, em que cada criança precisa ser respeitada em sua individualidade e em suas experiências pessoais. No caso das instituições privadas, elas podem ser confessionais ou não.

Vale destacar que, na Educação Infantil, o ensino religioso não é tratado como componente curricular obrigatório, como acontece no Ensino Fundamental cuja oferta é obrigatória e matrícula facultativa. Portanto, não há a necessidade de sua efetivação, o que evidencia o respeito ao processo de identidade cultural da criança, que ainda está em fase inicial de desenvolvimento e, também, se consolidando por meio das experiências que vivencia com seus familiares.

Nesse sentido, tendo sempre em vista a laicidade e a perspectiva de superar conceitos e práticas equivocadas, excludentes ou discriminatórias, as instituições que ofertam Educação Infantil não se constituem em espaços religiosos, devendo acolher e valorizar a diversidade. Atividades que acabam privilegiando alguns credos em detrimento de outros, como realização de comemorações ou atividades ligadas a datas religiosas, orações, contação de histórias ou canções de caráter religioso, não devem ser praticadas nas escolas públicas. A religião é uma decisão pessoal e seu desenvolvimento se dá em meio às pessoas que compartilham da mesma crença, não cabendo, portanto, em um contexto de educação laico e pluralista.

É importante que as crianças conheçam culturas diversas, especialmente aquelas dos povos que constituíram a nação brasileira: indígena, africana e europeia.

O conhecimento dessas culturas engloba a alimentação, os costumes, as festividades e vestimentas que lhes são peculiares, dentre outros aspectos. Quando esses temas são abordados, devem ser de maneira a apresentar a cultura, e não a induzir crenças ou ressaltar preconceitos, julgando uma cultura melhor ou mais válida que as outras.

O respeito precisa ser vivenciado no contexto da Educação Infantil, portanto, a abordagem pedagógica precisa se constituir do conhecimento de si e do outro ao respeitar as semelhanças e diferenças que caracterizam cada sujeito, tratar de temáticas que contribuem para a formação das comunidades em sociedade, abordando aspectos humanos que envolvam convivência, responsabilidade, autoestima, solidariedade, colaboração, entre outros.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Processo sensível, sistemático e cuidadoso

Avaliar é uma ação indispensável para compreender, validar ou redimensionar o trabalho pedagógico. Em se tratando do trabalho em instituições de educação coletiva para a primeira infância, é preciso pensar sobre avaliação na e da Educação Infantil.

Sobre a avaliação na Educação Infantil, as DCNEI alertam que as instituições devem “criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2010a, p. 29). Essa ideia reafirma o que já havia estabelecido a LDB, no art. 31, Seção II: “a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Assim sendo, a avaliação das crianças tem como referência os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos no Currículo e não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias, tampouco uma prática para avanços de estudos.

A ação avaliativa, na Educação Infantil, dá-se no sentido de compreender os processos, e não os produtos das atividades. Assim, por meio das brincadeiras e interações, os profissionais da educação acompanham como as crianças recebem suas propostas e como se apropriam do patrimônio cultural da humanidade, como se posicionam nas relações sociais, como desenvolvem a criatividade, a imaginação, as experimentações e vivências e o fazem não para atribuir notas ou atestar fracassos ou avanços, mas para, de acordo com Vigotski (2012), atuar na zona de desenvolvimento iminente, a fim de colaborar com o desenvolvimento de novas formações nas crianças.

De acordo com as DCNEI, no que tange à avaliação, é necessário observar crítica e criativamente as ações, brincadeiras e interações das crianças; utilizar múltiplas formas de registro feitos pelos adultos e pelas crianças, como fotografias, desenhos, álbuns, relatórios e outros; propor a continuidade dos processos de aprendizagem, respeitando os diferentes momentos de transição vividos pelas crianças, e realizar uma documentação que permita às famílias e/ou responsáveis o conhecimento do trabalho da instituição da Educação Infantil e os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para

compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (BRASIL, 2013, p. 95).

A avaliação na Educação Infantil busca responder se e quando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão em processo de consolidação. Objetiva, portanto, cotejar a educação ofertada e os parâmetros indicadores de qualidade. Nesse sentido, a qualidade, embora seja um termo polissêmico, pode encontrar amparo se for negociada entre os envolvidos (BONDIOLI, 2004).

A finalidade básica da avaliação é servir para tomar decisões educativas, para observar e acompanhar o processo de desenvolvimento da criança e para planejar situações, relações ou ações na instituição que oferta Educação Infantil. Essa avaliação é responsabilidade dos professores, dos demais profissionais da instituição, das crianças e de seus familiares ou responsáveis. As crianças devem participar da avaliação nas atividades e em seu registro, inclusive iniciando o processo de autoavaliação, ao compreender que estão implicadas na organização do trabalho pedagógico, no planejamento, na execução, na avaliação e retomada dos projetos e ações.

A visão educacional proposta neste Currículo entende que, ao *dessilenciar* as crianças, escutando suas vozes, pode-se contribuir para torná-las cidadãs responsáveis por meio da autorregulação e do automonitoramento das próprias aprendizagens. Diante dessa perspectiva, compartilha-se do entendimento de que o uso ético e encorajador dos dados emanados pela autoavaliação podem garantir estreitamento e fortalecimento dos vínculos entre crianças e adultos.

No que diz respeito à avaliação da Educação Infantil, esta é de fundamental importância para que se assegure a qualidade no atendimento às crianças na primeira infância.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam sete dimensões que indicam a qualidade na primeira etapa da Educação Básica: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, mobiliários e materiais; 6) formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação; 7) cooperação e troca com as famílias e/ou responsáveis e participação

na rede de proteção social.

TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De olho na(s) infância (s)

As transições estão presentes na Educação Infantil das mais diversas formas: transição de casa para a escola de educação infantil; transição de uma escola de Educação Infantil para outra, transição no interior da própria escola, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

É importante mencionar que a transição de casa para a Educação Infantil pode ocorrer em qualquer período da infância, ou seja, pode ser entre os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas. Nesse sentido, a atenção ao acolhimento e às estratégias pedagógicas para esse momento precisam considerar as especificidades de cada um desses períodos, observando as necessidades de cada criança.

É preciso sensibilidade para o acolhimento, para a inserção e para as diversas possibilidades de transição que ocorrem na Educação Infantil, tais como períodos prolongados em que a criança fica afastada da escola e, ao retornar, depara-se com algum tipo de conflito por estar novamente adentrando um espaço que se diferencia, em vários aspectos, de sua casa; transições que ocorrem entre os períodos de férias ou de passagem de um ano para outro, entre outras. A passagem do conhecido para o desconhecido pode desencadear sentimentos de ansiedade, expectativas positivas e negativas, tensões, estresses, medos, traumas e crises, que, caso ocorram, incidem sobre o desenvolvimento integral da criança (FACCI, 2004).

Aos adultos cabe um olhar cuidadoso e uma postura acolhedora e afetuosa sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de acolhida, inserção e transição. Assim, durante a inserção inicial, a escola deve favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas e seguras para arriscarem e enfrentarem desafios.

Em relação à transição para o Ensino Fundamental, as DCNEI recomendam: *Na transição para o Ensino Fundamental o projeto educativo deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino*

Fundamental (BRASIL, 2010a, p. 30).

É perfeitamente possível uma passagem instigante e interessante entre as etapas da Educação Básica. Ao inserir-se no Ensino Fundamental, não é preciso que os pequenos se deparem com um hiato entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova etapa. Nesse sentido, é necessário que os docentes da educação infantil e do ensino fundamental efetivem ações que envolvam tanto as crianças da Educação Infantil como as que se encontram no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de se estabelecer um diálogo entre as etapas, com ações que superem a tradicional dicotomia que tem contaminado essa passagem. Seguem algumas sugestões de educação coletiva para a primeira infância, visando minimizar os impactos que ocorrem em momentos de transição:

- perceber a convergência necessária entre as etapas, tendo a educação como um direito das crianças, compreendendo-as como sujeitos de cultura e cidadãos de direitos;
- ler, estudar e discutir os currículos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, mais especificamente do primeiro ano do Fundamental I;
- possibilitar momentos de visita e contato com a sala que receberá as crianças da Educação Infantil no ano seguinte;
- promover roda de conversa entre as crianças da educação infantil e ensino fundamental para troca de experiências;
- envolver as famílias e/ou responsáveis no processo de transição entre as etapas, por se tratar de um momento de insegurança e dúvidas para muitos

O ENSINO FUNDAMENTAL – Segunda etapa da Educação Básica

Obrigatoriedade, fundamentos legais do direito à educação de qualidade

De olho nas matrizes pedagógicas

Pode parecer paradoxal que o ensino fundamental, segunda etapa da educação básica, se constitua em um direito obrigatório. É importante a compreensão desse fenômeno pois ele revela o caráter da luta histórica do povo por educação, configurada em um processo de décadas conforme demonstra a vasta e contundente legislação educacional produzida a partir da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, destacamos para este projeto o Parecer 11/2010 do Conselho Nacional de Educação pois acreditamos ser um documento essencial para nortear este Projeto Político Pedagógico. Documento longo, porém esclarecedor, o parecer do Conselho Nacional de Educação é parte integrante deste documento e encontra-se em anexo.

O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)²⁸, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO

O Ensino Fundamental I contempla a etapa do 1º ao 5º ano. Nessa etapa, os alunos iniciam a formalização de suas aprendizagens, e isso requer novas organizações de trabalho e desafios pois as demandas escolares se tornam mais complexas e envolvem mais tempo de aulas, mais tarefas, mais compromissos.

Assim o trabalho dos educadores é organizado visando a orientação dos alunos para a construção de novas competências e a adaptação às rotinas necessárias. Dessa forma o eixo do trabalho pedagógico é voltado à formação do aluno-estudante atento às suas responsabilidades e à necessidade de estudo e tudo o que isso envolve: organização, disciplina acadêmica e pré-disposição ao trabalho intelectual, por parte dos alunos e também dos educadores.

Como tão bem diz o Parecer CNE 11/2010, na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares.

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade.

Para dar conta dessa tarefa, a Escola Terezinha de Moura abordará o conteúdo das disciplinas em aulas, projetos de trabalhos interdisciplinares, estudos do meio, participação nos colegiados e participação na comunidade. Os aspectos lúdicos e recreativos são também levados a sério, pois contribuem fortemente para a formação integral de nossos alunos.

Do 1º ao 5º ano, as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e

Ciências são ministradas por um professor polivalente – pessoa capaz de fazer várias e múltiplas atividades/tarefas.

No entanto, os docentes ficarão lotados no Ciclo – Fundamental I podendo dividir/compartilhar entre si as disciplinas, planejamento, avaliação e outras atividades inerentes à função docentes, de acordo com o **Projeto Docência Coletiva, parte integrante do Plano de Trabalho da Coordenação pedagógica da escola.**

DE OLHO NAS MATRIZES PEDAGÓGICAS – Fundamentos da prática pedagógica na Educação do Campo

Pedagogia da luta social

Pedagogia da organização coletiva

Pedagogia da Terra

Pedagogia do trabalho e da produção

Pedagogia da cultura

As matrizes pedagógicas são a pedra fundamental da prática pedagógica na Educação do Campo. Devem ser a base de todo o currículo, dando sustentação à prática no processo ensino-aprendizagem articulando os Eixos Integradores, a saber:

Ensino Fundamental I – Primeiro Ciclo

1º bloco – 1º.2º.3º. anos:

Eixos integradores : Alfabetização/Letramento/Ludicidade;

2º bloco – 4º. e 5º. Anos

Eixos integradores: Letramentos e Ludicidade

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental (1º. Bloco) devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento;

b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o

aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;

c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

As articulações no interior do Ensino Fundamental, são elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos. Assim, trazendo as especificidades das fases do Ensino Fundamental, importante salientar que, nos Anos Iniciais, os Eixos Integradores (a Alfabetização, os Letramentos e a Ludicidade) são elementos que possibilitam a articulação dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988) em seus estudos sobre a teoria da psicogênese da língua escrita, a Alfabetização é um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética. Portanto, cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula e deve ser vista como um aspecto importante na organização do trabalho pedagógico, contemplando a lógica do processo de aprendizagem, em contextos significativos e com a variedade de gêneros textuais que circulam no meio social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988; FERREIRO, 2001).

Dessa forma, as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, como afirma Soares (2009, 2018), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais. Também nesse sentido, conforme estudos de Moraes (2012), é imprescindível um trabalho constante com as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, visando a compreensão e apropriação do mesmo pelos estudantes, ampliando e consolidando o processo de alfabetização. Assim, alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, possibilitando o ensino da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

De olho nos Pontos de Chegada – Fundamental I

Espera-se que, ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas. Esse processo alfabetização, iniciado no 1º ano, deve ser ampliado e consolidado para que, ao final do 1º Bloco (1º ao 3º ano), o estudante seja capaz de usar a leitura e escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento e da ludicidade.

Em continuidade ao processo de aprendizagem, ao estudante do 2º Bloco (4º e 5º anos), devem ser oportunizadas situações de letramento que retomem, aprofundem e ampliem conteúdos num desenvolvimento em espiral do currículo; aumentando a competência comunicativa para expressar-se de forma adequada nas diversas situações e práticas sociais, de modo a “[...] resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 2001). Além disso, o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ocorrer à medida que conhecimentos da língua sejam desenvolvidos de forma transversal, ou seja, perpassem o desenvolvimento dos demais componentes curriculares, contribuindo para a construção global e dialógica de conhecimentos.

Ensino Fundamental II – Ciclo II

Nesta etapa formativa consideramos:

1º. Bloco – 6º e 7º ano -

2º. Bloco - 8º e 9º ano

De olho

Nas Matrizes Pedagógicas

Nos Eixos Transversais: Educação para a cidadania, Educação em Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade

Nos Eixos Integradores: Letramentos e Ludicidade

No Ensino Fundamental II os componentes curriculares passam a ser ministrados por professores especialistas. Os docentes ficam lotados no Ciclo II, podendo ministrar mais de um

componente curricular, desde que esteja habilitado na área. Assim como no Ensino Fundamental I, os docentes devem compartilhar entre si o planejamento, visando a integração do currículo na perspectiva da interdisciplinaridade. Exercer a docência coletiva é fundamental nessa etapa da educação básica para evitar o compartimento do conhecimento em conteúdos estanques que não fazem sentido para os estudantes e a ação isolada dos professores. O papel do professor coordenador é fundamental para o trabalho coletivo integrado de todos os professores, em todas as áreas do conhecimento. A organização do trabalho docente estará contemplada no **Projeto Docência Coletiva, parte integrante do Plano de Trabalho da Coordenação pedagógica da escola.**

No Fundamental II (6º ao 9º ano), o estudo passa a ser tema central em torno do qual se desenvolvem as propostas e planos de ensino. É importante que o aluno aprenda a gostar de estudar, estudar muito atendendo às especificidades de cada disciplina; a prática pedagógica inclui pesquisas a partir de roteiros de trabalho que indicam percursos a ser seguidos, listas de exercícios, leituras variadas, entre outras.

No Fundamental II intensificam-se as orientações e ações no sentido de se desenvolverem formas eficazes de estudo. Aqui é preciso que a escola como um todo se mobilize para viabilizar a prática de monitoria ou tutoria, para que os estudantes recebam instruções específicas para o estudo de cada disciplina, assim como são orientados a descobrir e a identificar seu estilo de aprendizagem, criando estratégias pessoais de estudo. A produção realizada fora do período de aulas é bastante estimulada e exigida como procedimento indispensável à aprendizagem. Aqui o uso da biblioteca, laboratórios, sala de informática e outros espaços de aprendizagem disponíveis na comunidade é de fundamental importância.

A monitoria ou tutoria será contemplada no **Projeto de gestão pedagógica da escola**, a ser elaborado pela gestora e coordenação da escola.

No Ensino Fundamental II, gradativamente, o currículo passa a envolver mais reflexão e posicionamento diante dos fatos e conceitos. A formação de um aluno crítico e comprometido socialmente exige grande protagonismo, só possível de se alcançar e vivenciar se aliado ao conhecimento aprofundado dos conteúdos.

Nesse sentido os conteúdos dos diferentes componentes curriculares serão trabalhados nas diferentes atividades (aula na sala de aula, estudo do meio, projetos didáticos, participação nos colegiados e na vida da comunidade) tendo como base as Matrizes Pedagógicas já elencadas; os

Eixos Transversais – Educação para a cidadania, Educação em Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade e os Eixos Integradores Letramentos e Ludicidade.

Considerando os Eixos Integradores dos Anos Finais do Ensino Fundamental -Letramentos e Ludicidade, ressalta-se a importância da continuidade do ensino de Língua Portuguesa no processo de escolarização. Este deve propiciar a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, qualificando sua participação social, por meio de textos concretizados nos mais variados gêneros e suportes que circulam na sociedade.

Necessário destacar ainda que o trabalho com o eixo Ludicidade não se restringe ao jogo e à brincadeira, mas pressupõe pensar e incluir atividades que possibilitem momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. Segundo Luckesi (2000), essas atividades são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, em que o estudante se envolve por inteiro, estando flexível e saudável.

DE olho na BNCC

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco **áreas do conhecimento**. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Nos textos de apresentação da BNCC, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental são pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013), visam:

1. possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de

inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade;

2. promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos;

3. oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;

4. fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e a corresponsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia de acesso, permanência e formação integral dos estudantes;

5. compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil.

De olho na Prática Pedagógica

Os Projetos didáticos como estratégia

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários (GAUTHIER, 1998, p. 20-21).

Para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem, é fundamental que este Currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, sendo, para tanto, imprescindível a organização do trabalho pedagógico da escola. A utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora provocativa, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados. A BNCC enfatiza que:

“os **critérios de organização das habilidades** do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros).

Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.”

Dessa forma na Escola Terezinha de Moura, o currículo escolar é organizado nos projetos didáticos visando a articulação das diferentes áreas do conhecimento, com vistas à compreensão crítica e reflexiva da realidade.

A organização do currículo em projetos didáticos possibilita um diálogo entre os conhecimentos, proposta que quebra a fragmentação do currículo da escola.

A opção por um trabalho pautado nos princípios de unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização fortalece propósitos educacionais relevantes para a formação dos estudantes. Nesse contexto, abre-se espaço para experiências, saberes, práticas dos sujeitos comuns que protagonizam e compartilham conhecimentos e vivências construídos em espaços sociais diversos.

Também dentro dessa perspectiva, os estudantes do Ensino Fundamental assumem, em seu percurso formativo, a condição de sujeitos de direito e constroem, gradativamente, sua cidadania (BRASIL, 2013). O trabalho pedagógico desenvolvido portanto, deve estar voltado para as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, respeitando seus tempos de desenvolvimento, com a garantia de um processo contínuo de formação integral. O ensino, então, não fica restrito à transmissão de conteúdos e à prática de avaliações que valorizem apenas o caráter quantitativo ao final de cada bimestre; diferente disso, aprimora-se constantemente os processos de ensinar, de aprender e de avaliar, tendo como princípio fundamental a garantia das aprendizagens para todos os estudantes.

Na Pedagogia de Projeto ensinar deixa de ser uma mera transmissão de conteúdo e aprender tem um novo sentido que vai além do ato de memorização, pois aflora no aluno uma necessidade de aprender para solucionar uma situação problemática a ele apresentada, isso faz com que seu conhecimento seja criado numa relação muito próxima dos conteúdos na busca dessa solução (HERNÁNDEZ, 1998).

A escola deve propiciar ambientes educativos com recursos variados, materiais didáticos atrativos e diversificados e situações problematizadoras que contemplem todas as áreas do

conhecimento. Disponibilizar aos estudantes e professores esses elementos os tornarão capazes de promover as aprendizagens por meio da ação investigativa e criadora.

Para construir essa situação, a escola e todos os seus agentes são responsáveis para, com a liderança da diretora otimizar os recursos já existentes. Nesse sentido o planejamento cuidadoso é aspecto fundamental, Conselho de Escola, APM, Conselhos de Classe, Grêmio Estudantil são espaços para essa construção e reorganização curricular dentro deste Projeto Político Pedagógica transformador.

Anexo a este documento estão modelos para auxiliar no Planejamento Global da escola como um todo.

AValiação

Visando um processo ininterrupto de aprendizagem, a compreensão de educação trazida neste currículo adota o princípio da progressão continuada, que é basilar no modo de organização escolar em ciclos e pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes, diferentemente da chamada promoção automática, caracterizada pela aprovação dos estudantes nos anos escolares independente da conquista das aprendizagens.

O sistema de avaliação na Escola Terezinha tem por base os estudos e a legislação acerca do tema, fundamentando-se no Parecer 11/2010. Dessa forma os processos avaliativos são parte integrante do currículo, partindo do que determina a LDB em seus artigos 12, 13 e 24, cujos comandos genéricos prescrevem o zelo pela aprendizagem dos alunos, a necessidade de prover os meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento e consideram a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna

saná-lo.

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente.

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo, alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho.

Mas a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas.

A avaliação proporciona ainda oportunidade aos alunos de melhor se situarem em vista de seus progressos e dificuldades, e aos pais, de serem informados sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, representando também uma prestação de contas que a escola faz à comunidade que atende. Esse espaço de diálogo com os próprios alunos – e com as suas famílias, no caso do Ensino Fundamental regular – sobre o processo de aprendizagem e o rendimento escolar que tem consequência importante na trajetória de estudos de cada um, precisa ser cultivado pelos educadores e é muito importante na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a *transparência* dos processos avaliativos assegura a possibilidade de discussão dos referidos resultados por parte de pais e alunos, inclusive junto a instâncias

superiores à escola, no sentido de preservar os direitos destes, tal como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos. A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

Entretanto, a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes. A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, além do próprio ensino de História e de Geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. É importante ainda considerar que os resultados da educação demoram, às vezes, longos períodos de tempo para se manifestar ou se manifestam em outros campos da vida humana. Assim sendo, as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados, por sua vez, à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação, consideradas, inclusive, as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação

obriga os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação. Obriga, também, as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos alunos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que deles necessitem.

PROJETOS DIDÁTICOS PARA 2020

1 – Educação Infantil: De olho na BNCC

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.**
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados,

interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

Projeto Fraldas e brincadeiras em plenarinha

De olho na Base : Direito de aprendizagem

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Campo de experiência

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de

cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Projeto Coralzinho – Amigos da música

De olho na Base

Direito de aprendizagem:

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Campo de experiência

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), **a música**, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a **Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências**

artísticas.

Projeto maluquinhos e maluquinhas pela vida: Cuidando e brincando na Terra

De olho na Base

Direito de aprendizagem

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Campo de experiência

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em

seu cotidiano.

2 – Ensino Fundamental I

Projeto : A leitura no coração da escola, a escola no coração do Assentamento

1º. Ano – Maluquinhos e maluquinhas por leitura

2º. Ano – Apresentando a literatura

3º. Ano – Fazendo livros

4º. Ano – Fazendo amigos com os livros

5º. Ano – Apresentando nossos autores

De olho nas matrizes

De olho nos eixos integradores – Letramento e ludicidade

De olho na Base

Eixo Leitura

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

3 – Fundamental II

Projeto: Escola do campo em movimento: Conhecendo nosso lugar e fazendo nosso currículo com Temas geradores.

De olho nas Matrizes

De olho nos Eixos transversais – Educação para a cidadania, educação em direitos humanos e educação para a sustentabilidade

De olho nos Eixos integradores

De olho na Base

A área de linguagens

As linguagens permitem ao estudante uma leitura mais ampla do meio em que vive, de sua identidade nesse lugar, de quem é o outro como também das relações interpessoais entre os seres humanos. Elas possibilitam comunicação, que pode ser “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2017, p. 61), e permeiam todas as atividades humanas na produção de sentidos que representem o mundo e que socializem pensamentos. Tais atividades permitem a interação das pessoas, constituindo-se como sujeitos sociais e históricos, dotados de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Contempla-se ainda os diversos elementos das linguagens artísticas (Visuais, Dança, Música e Teatro), contextualizando-os no momento histórico, em uma concepção pedagógica que propicie a formação integral do estudante. Assim, a área de Linguagens tem o principal objetivo de possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam ampliar conhecimentos e capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, considerando o processo de constante transformação social

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, foto denúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros

lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

PLANO GLOBAL DA ESCOLA

1. **Dados de identificação da escola**
(Ver quais são os geralmente solicitados pelos órgãos oficiais)
2. **Base teórica**
(Organizar uma síntese das discussões feitas sobre a proposta pedagógica do MST e o que o Assentamento quer concretamente com esta escola)
3. **Descrição da realidade**
Resumo das informações levantadas sobre:
 - a) O Assentamento
 - b) O MST da região
 - c) O município em que se situa o Assentamento
4. **Os objetivos da escola**
(Os grandes e mais permanentes)
5. **Normas de organização e funcionamento da escola**
 - 5.1. Instâncias e funções
 - 5.2. Organização do trabalho
 - 5.3. Regras de comportamento
6. **Sistema de avaliação**
 - 6.1. O que avaliar
 - 6.2. Quem avalia o quê
 - 6.3. Quando avaliar
 - 6.4. Como avaliar
 - 6.5. Registro e divulgação das avaliações
7. **Orientações pedagógicas gerais**
(Sobre conteúdos, métodos, relação professor-aluno... enfim, os elementos que apareceram nas discussões. De preferência em itens e de forma resumida. Ex: * os professores devem estimular a participação ativa dos alunos em aula.)

META	ATIVIDADES	PERÍODO	RESPONSÁVEL	CONTROLADOR (Aquele que cutuca o responsável)
1. Iniciar trabalho de alfabetização de adultos	1.1. Fazer o levantamento do nº de analfabetos	Até Abril	Sr. João	Dona Maria
	1.2. Organizar campanha no Assentamento	Mai/Jun	Dona Maria	Profª. Rejane
	1.3. Capacitar monitores	Mai/Jun	Profª. Rejane	Seu Mário

Fonte: Caderno de educação número 6, Como fazer a escola que queremos: PLANEJAMENTO

PLANO ANUAL DA ESCOLA	
ANO:.....	
1. Dados de identificação da escola	
2. Diagnóstico da realidade	
2.1. Sobre o Assentamento	
a) Principais problemas	
b) Análise dos problemas	
c) Desafios e prioridades de ação	
2.2. Sobre a escola	
(idem ao anterior)	
3. Metas	
4. Programação	
5. Orçamento e fontes de recursos	
6. Metodologia de ensino	
6.1. Sugestões de temas geradores e suas justificativas e objetivos centrais	
6.2. Práticas a serem enfatizadas	
6.3. Outras orientações	
7. Avaliação	
a) Dos alunos	
b) Dos professores (e outros trabalhadores)	
c) Das atividades	
Anexo 1: Lista de conteúdos prioritários por área e por série.	
Anexo 2:	

Fonte: Caderno de educação número 6, Como fazer a escola que queremos: PLANEJAMENTO

Sugestão de roteiro: PLANO DE CURSO

1. Diagnóstico da turma (um resumo breve da análise).
2. Objetivos
3. Metas
4. Temas geradores
5. Práticas
6. Conteúdos prioritários
7. Fontes de pesquisa: revistas, livros, pessoas...
8. Organização do estudo entre os professores
 - a) Quem prepara o quê
 - b) Quando se reunir
 - c) ...
9. Métodos de avaliação

Fonte: Caderno de educação número 6, Como fazer a escola que queremos: PLANEJAMENTO

PLANO TEMÁTICO

1. Dados de identificação

Turma: ...

Série: ...

Professor(a): ...

Nº de alunos: ...

2. Descrição do tema

2.1 Título

2.2 Origem e importância

2.3 Questões que envolve

3. Objetivos

3.1 Em relação ao tema

3.2 Em relação à turma (a propósito do tema)

3.3 Em relação a cada série (se houver diferenciação significativa)

4. Conteúdos

4.1 Por área

4.2 Por série (os que forem diferentes entre uma série e outra)

5. Metodologia

Descrever as grandes atividades que marcarão o início, o desenvolvimento e a culminância (final) do estudo deste tema.

6. Recursos necessários

6.1 Humanos

6.2 Materiais

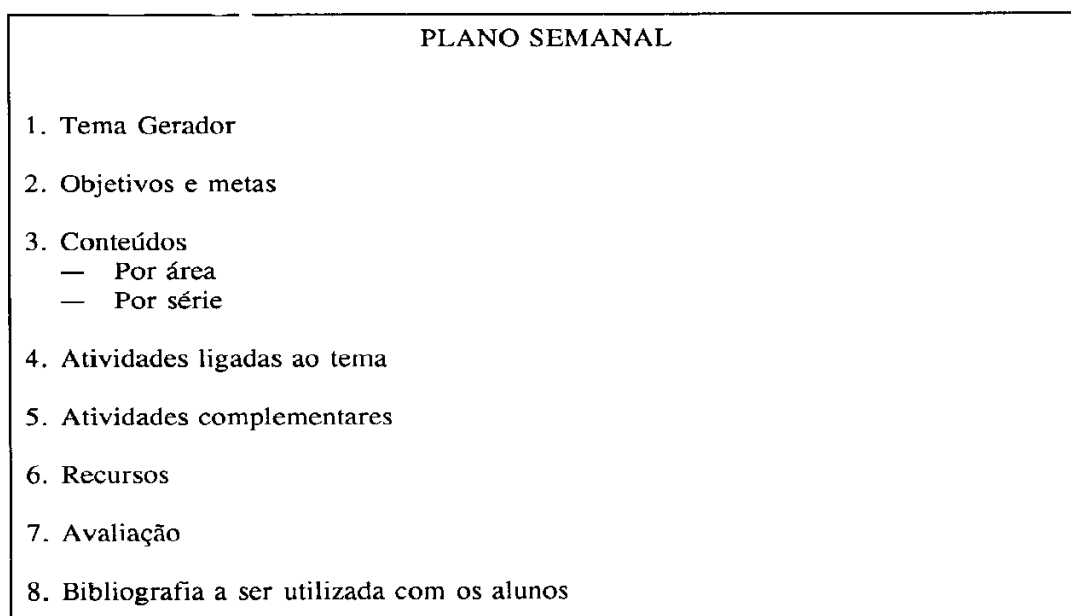
6.3 Como obter os recursos

7. Procedimentos de avaliação

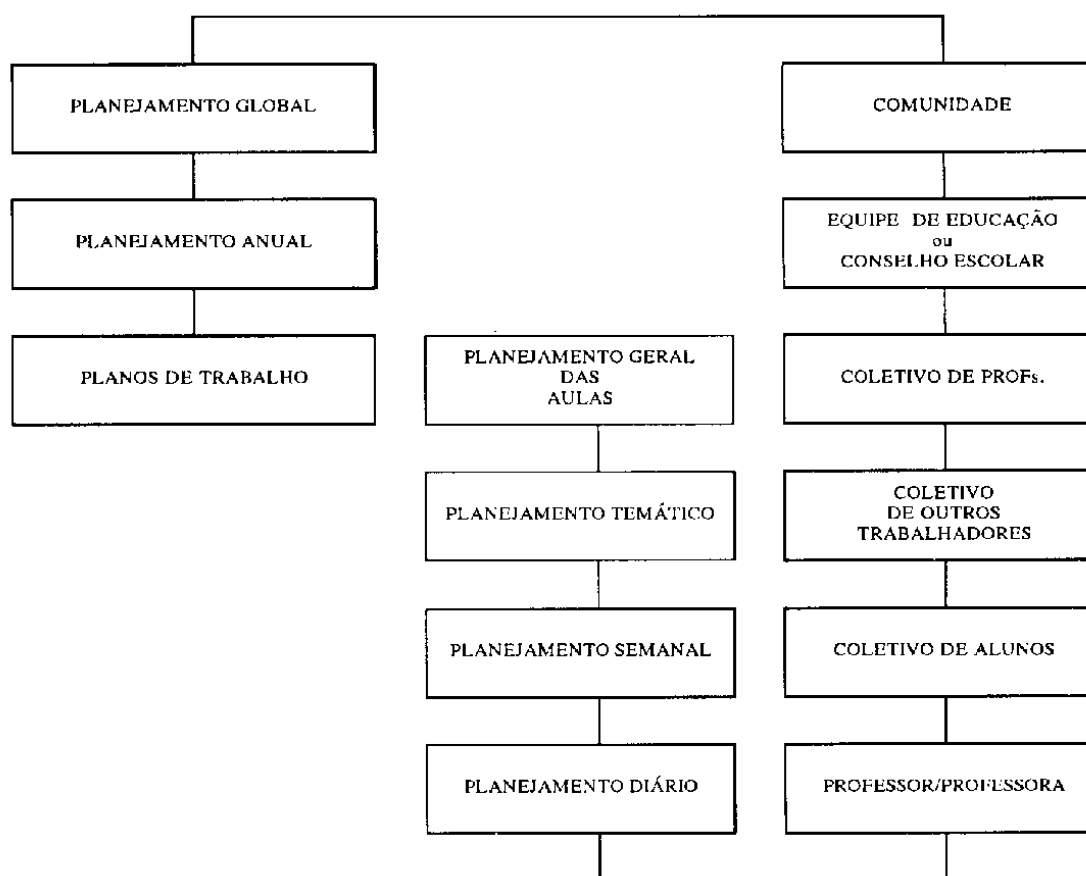
8. Bibliografia utilizada

9. Tempo de execução previsto para este plano

Fonte: Caderno de educação número 6, Como fazer a escola que queremos: PLANEJAMENTO



Fonte: Caderno de educação número 6, Como fazer a escola que queremos: PLANEJAMENTO



Fonte: Caderno de educação número 6, Como fazer a escola que queremos: PLANEJAMENTO

Anexo C Pauta dos Sem Terrinha

ENCONTRO REGIONAL DOS SEM TERRINHA DO SUDOESTE DE SÃO PAULO – 2018.

Pauta de reivindicação

Para prefeituras municipais, governos estadual e federal

Realizou-se no dia 14 de novembro de 2018, nas dependências da Escola Estadual Agrovila III e arredores, com a presença de 260 Sem Terrinhas, oriundos dos municípios de Apiaí, Itaberá, Itapeva, Itaporanga e Riversul, o Encontro Regional dos Sem Terrinhas da região Sudoeste do estado de São Paulo, com o tema “A escola que queremos”.

A atividade lúdico-educativa contou atividades de arte-educação voltadas para o diálogo sobre questões relacionadas à educação nas áreas de assentamentos e acampamentos na região e comunidades rurais vizinhas, que resultou na construção pelas crianças de uma pauta de reivindicação, que ora segue:

Queremos educação de qualidade, em um ambiente bonito, agradável e democrático adequado para o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas e de relações humanas respeitadas, amistosas e saudáveis, neste sentido consideramos necessário.

1. A reforma e pintura dos espaços já existentes e construção de novos espaços, que garantam a disponibilidade de salas de aulas amplas, banheiros em condições adequadas, pátio amplo, jardim, horta, quadra poliesportiva coberta e cercada, espaços para a realização de oficinas e atividades de leitura e pesquisa – como salas de dança e exposição de arte, sala de informática, biblioteca, laboratórios, sala de cinema, parque infantil e brinquedoteca.
2. Disponibilização de armários novos, lixeiras para separação do lixo reciclável, materiais didáticos diversificados, livros e brinquedos novos, jogos escolares, material esportivo e acesso à internet.
3. Construção de uma proposta pedagógica que contemple a participação de educandos e suas famílias na gestão escolar. E metodologias de ensino-aprendizagem que integrem atividades externas à sala de aula, oficinas diversas, atividades esportivas, gincanas, trabalhos em grupo, realização de pesquisas e experiências e uso da informática.
4. Queremos um cardápio baseado nos princípios da alimentação saudável, com maior oferta de frutas e legumes diversificados e sem agrotóxicos, adquiridos preferencialmente através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Itaberá, 14 de novembro de 2018.

Sem Terrinhas: com escola, terra e dignidade.