

“A escola vai fechar”?: um relato crítico das experiências com a educação do campo

Patrícia Tams Gasperin¹, Fabiano Bossle²

Resumo

O presente texto trata de um relato acerca da educação do campo em uma escola no Rio Grande do Sul. A narrativa é construída na perspectiva de uma professora de Educação Física que se torna diretora de uma escola do campo e se depara com situações e demandas que tornam o processo particular de uma educação que é do campo, produzida e significada pelas pessoas que vivem e trabalham nessa realidade. Ao problematizar estas questões, ela decide realizar uma pesquisa participante, produzindo diálogos com diferentes segmentos da escola, com vistas a buscar alternativas ao projeto de extinção à educação do campo que se impõe pelas políticas neoliberais. A questão suleadora do texto foi assim delimitada: como as experiências de uma professora e diretora têm possibilitado significar a luta pela educação do campo? O estudo é de abordagem qualitativa, com enfoque crítico-participativo, e utiliza a roda de conversa como instrumento principal para coleta de informações. Os diálogos e as críticas provenientes da produção de informações da pesquisa participante apontam para processos de conscientização e mobilização política pelo direito à uma educação do campo.

Palavras-chave

Educação do campo. Pesquisa participante. Gestão democrática.

¹ Mestranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ptgasperin@gmail.com.

² Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; estágio pós-doutoral pela mesma instituição; professor na Universidade Federal do Rio Grande Sul, Brasil. E-mail: fabiano.bossle@ufrgs.br.

“Will the school close”?: a critical report of the experiences with countryside education

Patrícia Tams Gasperin³, Fabiano Bossle⁴

Abstract

This text deals with a report on countryside education in a school in Rio Grande do Sul/Brazil. The narrative is built from the perspective of a Physical Education teacher who becomes the principal of a countryside school and is faced with situations and demands that make the process particular of an education from the countryside, produced and signified by the people who live and work in this reality. By problematizing these questions, it decides to carry out a research participation, creating dialogues with different segments of the school, to seek alternatives to the project of extinction of countryside education that is imposed by neo-liberal policies. The guiding question of the text was thus delimited: how have the experiences of a teacher and principal made it possible to signify the struggle for countryside education? The study has a qualitative approach, with a critical-participatory focus, and uses conversation circles as the main tool for gathering information. The dialogues and criticisms coming from the production of information from the ongoing participant research, point to processes of awareness and political mobilization for the right to a countryside education.

Keywords

Countryside education. Participant research. Democratic management.

³ Master's student in Human Movement Sciences at the Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: ptgasperin@gmail.com.

⁴ PhD in Human Movement Sciences from the Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; post-doctorate internship at the same institution; professor at the Federal University of Rio Grande Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil. E-mail: fabiano.bossle@ufrgs.br.

Introdução

Este é um relato de uma professora com formação em licenciatura plena em Educação Física, diretora de uma escola do campo da rede estadual do Rio Grande do Sul, e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assumo a função da direção escolar por convite de algumas professoras, sendo que, até então, não conhecia a escola. Este desafio me propôs diversos questionamentos que se constituíram, posteriormente, na pesquisa de mestrado que estou finalizando.

Assim, venho narrar minhas primeiras impressões acerca da realidade desta escola do campo, a respeito da qual ouvia bons relatos sobre projetos sustentáveis e vinculados à agricultura e a abordagem rural (como os de fora denominavam), cujo lema estampado na fachada é “criatividade, originalidade, humanidade e integração”, conceitos amparados em Paulo Freire. Não demorou muito e as questões sobre gestão administrativa e pedagógica começaram a revelar que essa nova realidade carecia de algumas atenções, como a necessidade de estudo, de ampliação da consciência e da luta. Sobretudo, este relato apresenta, também, os percalços com uma gestão na direção que se apresenta solitária.

Essa gestão solitária me conduziu a uma intenção de administração participativa e que posteriormente me levou a optar pela realização de uma pesquisa participante no mestrado. Por fim, esta é uma breve síntese de um processo ainda em andamento da construção de uma consciência coletiva da realidade e as possibilidades de luta que podem emergir dos diálogos e das reflexões em uma escola do campo de Ensino Fundamental.

A realidade que está sendo

Logo que cheguei na escola sob a condição de diretora, passei a questionar-me sobre as questões pedagógicas. Primeiramente, refleti se eu saberia ministrar uma aula de Educação Física de acordo com os princípios de uma educação do campo. Após o primeiro encontro com os colegas, alguns pontos são levantados: i) “somos escola de campo, mas algumas famílias não são agricultoras e muitos/as alunos/as são de bairros da cidade”; ii) “somos escola do campo, mas os objetos e as habilidades da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) não abordam nossa especificidade”; e iii) “somos escola do campo, mas a formação continuada exigida aos/às professores/as não contemplam nossos

anseios e nem resta tempo para buscas paralelas”⁵. Desde o primeiro encontro com os familiares, emergiram questões de acessibilidade e direito à educação do campo. Entre elas, a insegurança em relação ao transporte escolar e à redução gradativa do número de alunos/as, tanto quanto a falta que fazia o turno integral, que recentemente havia sido fechado. Desse modo, começo a questionar como e quais leis amparam a garantia à educação do campo.

Ao mesmo tempo, vou percebendo problemas de ordem administrativa e me sentindo sobrecarregada com uma gestão solitária, pois os critérios de recursos humanos não contemplavam servidores e serviços fundamentais em nossa escola, como secretária, vice-diretora, orientadora, bibliotecária, sendo que havia apenas uma supervisora com dez horas semanais de trabalho que, em seguida, foi removida da escola. Sob a gestão de um estado que reduz gastos, terceiriza serviços, centraliza as questões pedagógicas e inviabiliza a educação do campo, passo a refletir – e confesso, com certa preocupação – que “a escola vai fechar!”.

Pensava: quem vai querer assumir esse cargo que fere direitos trabalhistas com cumprimento de demandas em detrimento da carga horária? Será que eu aguentarei até o fim nessas condições desesperançosas? Como ampliar as matrículas de alunos/as e reduzir as transferências em virtude de falta de turno integral? Como fazer o governo estadual entender que nossa micro realidade não se enquadra em todas as determinações administrativas? Como ser criativa e original e estimular a práxis pedagógica sem autonomia pedagógica, com tantas demandas vindas da mantenedora e com redução de horas de atividades? Qual é a responsabilidade e intencionalidade do atual governo com essa política de redução de quadros? Quais os critérios de recursos humanos construídos pelo gabinete da secretária de educação junto com o departamento de Gestão Pedagógica? Onde estão as escolas do campo nas propostas do governo? A menção da nomenclatura “escola rural”, na fala de abertura de ano da secretária de educação, revela-nos um flagrante interesse de governo? Como essas determinações administrativas impactam no fazer pedagógico? São muitos problemas e, destarte, muitas questões.

Passo a perceber que os problemas do componente curricular Educação Física, em relação à educação do campo, não eram diferentes dos problemas dos demais componentes. Parece que os componentes curriculares estavam inscritos em um problema maior, que é o direito à Educação Básica do Campo. Partindo da premissa que escolas do

⁵ Questionamentos apresentados pelas professoras na primeira reunião.

campo não devem ser fechadas, o que me parece é que o governo estadual não vai “comprar esta briga”, mas vai esgotar os recursos humanos até que não se tenha mais quem assuma as escolas, ou, ainda, mingua-las ano a ano por falta de estrutura e recursos humanos que possam atender às demandas e necessidades da comunidade, estimulando a não matrícula ou transferência opcional dos/das alunos/as para outras escolas, em especial, as municipais.

Eu tenho forças para transformar ou serei adaptada? Há caminhos para uma transformação? Como engajar? Com que carga horária? Meus direitos trabalhistas e minha vida particular valem a causa coletiva? Temos um coletivo? A comunidade tem interesse? Escolas do campo são locais de luta, mas a Escola Estadual de Ensino Fundamental Girassol⁶ luta?

Leituras do mundo

Há projetos de sociedade e projetos econômicos em disputa e que refletem na educação e na forma de gestá-la. O projeto defendido pela educação do campo é humanizador e participativo, enquanto o projeto hegemônico do Estado neoliberal é gerencialista. Semeado a muitas mãos, emerge na Conferência “Por uma Educação Básica do Campo (PEBC)” um projeto popular da educação do campo, com um outro jeito de educar, diferenciado, alternativo, participativo, democrático, um “processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2017, p. 23). Surge, então, uma proposta de característica contra-hegemônica, conforme afirma Caldart:

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

A educação do campo pressupõe também a formação dos educadores e das educadoras do campo como sujeitos do processo educativo. Arroyo, Caldart e Molina (2017) lembram uma lição importantíssima para o pensamento pedagógico: “não esquecer dos sujeitos da ação educativa, dos seus processos formadores. Não vê-los como

⁶ Nome fictício da escola.

destinatários passivos de propostas”. O projeto educativo de educação do campo dialoga com três vertentes pedagógicas: a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; a *Pedagogia do Movimento*; e a *Pedagogia da Terra*.

Caldart (2017) justifica que a *Pedagogia do Oprimido* reafirma a insistência de que os oprimidos são sujeitos da própria educação e libertação, e insiste na cultura como matriz da formação do ser humano. Já a *Pedagogia do Movimento* reafirma a dimensão educativa da participação das pessoas nos movimentos e nas lutas sociais, e a *Pedagogia da Terra* reafirma a relação do humano com a terra, como o cultivo da vida, de luta pelo meio ambiente, da reeducação do povo, para que sejam “guardiões da terra” e não proprietários, de modo que aprendam a cuidar da terra.

Por outro lado, o projeto de educação ao qual o atual governo do estado do Rio Grande do Sul se alinha pode ser classificado na condição de neoliberal, mercantilista e que transforma tudo em mercadoria, inclusive, a educação. O neoliberalismo, de acordo com Freitas (2018), é o nascimento da nova direita. Combinando liberalismo econômico com autoritarismo social, possui ligação com a política conservadora, não tem compromisso com a democracia e instaura o livre mercado. A mercantilização da educação no Brasil, explica Souza (2017), assume contornos de projeto de Estado, com reformas estruturantes de criação de um mercado educacional, que é um negócio lucrativo com a criação de leis que favorecem aos negócios e que passam a receber recursos públicos para a educação.

Percebemos este projeto de Estado nas leis e regras administrativas que dizem respeito à destinação e ao uso de verbas públicas, quando prioriza a contratação de serviços administrativos a empresas privadas; na gestão dos recursos humanos, quando se opta pela terceirização e contratos temporários ao invés de concursos públicos; e nas políticas pedagógicas que têm sido impostas às escolas por meio de pacotes educacionais e de treinamento de professores/as. Caetano e Peroni (2015) alertam para as implicações da mercantilização da educação pública, dada a inversão de diagnóstico feita pelo neoliberalismo sobre as causas de crise fiscal, que foi gerada pela crise do capital e precisará da intervenção pública para superação. As autoras seguem explicando que:

Entendemos que a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas

do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (Caetano; Peroni, 2015, p. 238).

Dessa forma, persiste a reflexão manifestada acerca da preocupação de que a escola possa fechar.

Nesse ínterim, para atender às demandas dos grupos econômicos, tem sido feita uma série de cortes de gastos públicos que impactam a educação. Alertam Taffarel e Munarim (2015) que a política econômica tem relação com a implementação do ajuste fiscal, com propósito de promover superávit primário, o que implica em cortes no orçamento geral da União, em especial nos Ministérios da Educação e no de Desenvolvimento Agrário, que acabam por atingir as políticas sociais vitais para a classe trabalhadora.

Com restrições orçamentárias desta monta, programas e projetos serão cortados, diminuídos, encerrados, determinando a continuidade do que poderia estar dando certo e, ainda, a inviabilidade do funcionamento de instituições como as universidades que vêm sendo parceiras na implementação de programas de governo que beneficiam as populações do e no campo (Taffarel; Munarim, 2015, p. 45).

Albuquerque, Queiroz e Taffarel (2022) ressaltam que o fechamento das escolas do campo decorre da política econômica neoliberal que impõe o ajuste fiscal, implicando em cortes no orçamento da União, o que atinge contextos sociais vitais à classe trabalhadora. Como a política educacional é direcionada ao financiamento de acordo com o número de alunos, as escolas com poucos discentes são duramente penalizadas, uma vez que essa lógica de financiamento do custo gerado pelo aluno torna precária a escola da comunidade campesina, ao impor o ensino em classe multisseriada, sinalizando para o caminho do fechamento.

Depois dos cortes destinados à infraestrutura da escola, seguem os cortes em recursos humanos, que implicam em dificuldades e desmotivação em relação ao trabalho docente, pela excessiva burocratização administrativa, pela falta de autonomia pedagógica e pelos baixos salários, como explica a análise feita por Paludo e Vitória (2014):

Há uma lógica na política pública atual, que dificulta enormemente o protagonismo da escola na educação que realiza. Na pesquisa realizada (...) uma das problemáticas indicadas pelas escolas no campo está relacionada às condições infraestruturais, que exigem das escolas e

famílias a solução, até com a busca da iniciativa privada, de muitos dos problemas nesse âmbito. A outra é a da gestão, que cada vez mais superpõe à dimensão administrativa à pedagógica: “A administração toma muito tempo”, explicita uma das entrevistadas, “os pais só participam das festas, diz a outra”, revelando que não há condições de realização de trabalho diferenciado, de cunho pedagógico, com as famílias. “Quase inexistente o trabalho coletivo, cada um vai fazendo”, diz a outra entrevistada (Paludo; Vitória, 2014, p. 83).

Freitas (2018) alerta que a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender aos objetivos ideológicos do segmento. Dessa forma, a educação deixa de ser um direito, porque o Estado não mais se responsabiliza, justificando, assim, as privatizações, que propiciam maior controle político da escola aliada às padronizações, nivelando a escola aos novos processos produtivos. Molina e Sá (2012) conclamam a educação do campo para que ela se posicione em uma condição antagônica às concepções de escolas hegemônicas e ao projeto educacional proposto pelo sistema do capital. A concepção de escola do campo faz parte de um movimento de construção de um projeto de campo e sociedade, mobilizado para a disputa contra-hegemônica.

Sigamos pensando: haverá caminhos para a transformação?

Gestão democrática

A partir de uma perspectiva democrática, com diálogo e consulta ao coletivo, venho tentando tomar as decisões na escola – a menos que a mantenedora nos demande tarefas sem tempo hábil para nos reunirmos (e isto acontece frequentemente). Com uma trajetória docente sempre alinhada às vertentes progressistas em minha prática educativa, acreditava nessa possibilidade de gestão e tinha certeza, pois vivi no ano de 2001, no início de minha carreira, a experiência do maior e mais aglutinador momento de debate sobre educação: a Constituinte Escolar organizada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), em um governo democrático e popular. Seguindo os conselhos de Paulo Freire, “a nós educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar” (Freire, 2005, p. 30).

Nas reuniões pedagógicas, sempre que há tempo, passamos a fazer momentos de escuta e debate entre as professoras acerca das práticas pedagógicas. Considerando que a escola é pequena e não possui um grêmio estudantil, criamos um coletivo de alunos e alunas representantes de turmas, que se reúnem com certa frequência para avaliar e fazer

sugestões. Quanto aos demais educadores, converso e peço opinião sobre cada decisão. Com os familiares, a cada momento de entrega de boletins ou de assembleia do Círculo de Pais e Mestres (CPM), aproveitamos a oportunidade para um diálogo que caiba no tempo disponível para estarem ativamente presentes. O amparo para essas pequenas atitudes vem de Freire (2005), quando ele afirma que mudar a escola não acontece por um ato de vontade, mas que implica em ouvir meninos e meninas, professoras, supervisoras, merendeiras, zeladores, para nos engajarmos na luta por uma escola democrática.

Foi quando a SEDUC/RS propôs rever o projeto político-pedagógico da escola – um tanto aligeirado –, que nós, comunidade escolar, pudemos perceber, entre metas e responsáveis por execuções que ficavam emperradas, as necessidades que dependiam do Estado. Em vão foi a participação dos presentes, afinal, as sugestões dadas pelos familiares e alunos/as esbarravam em limites financeiros, burocráticos e pedagógicos, devido às imposições e exigências determinadas pelo Estado. Nos demos conta de que, entre eu, a diretora, a comunidade escolar e a educação do campo está o Estado, na condição de opressor da escola, na medida em que demanda as pautas do ambiente escolar de maneira verticalizada, gestando, assim, suas políticas públicas visivelmente de forma empresarial, com foco em redução de gastos e recursos humanos. Em consequência disso, nota-se o excesso e o acúmulo de trabalho, sendo os profissionais da escola levados a optar e se enquadrar às políticas de educação padronizadas, que invisibilizam a educação do campo e roubam o tempo de estudo e debate. Essa atuação do Estado reflete diretamente no atuar em sala de aula e nas relações com outros segmentos da comunidade escolar.

De acordo com Freire (2022), na medida em que a estrutura social é uma estrutura rígida, dominadora, as instituições formadoras veiculam mitos e orientam sua ação no estilo próprio da estrutura. Percebemos isso na nossa escola, que é do campo, quando a lista das habilidades necessárias para avaliações externas não considera os saberes locais, desrespeitando as potencialidades do ser local, ao mesmo tempo em que força o nivelamento pedagógico. Estabelece-se a invasão cultural, que cerceia a criatividade, a originalidade e a transformação em detrimento da adaptação, de modo que “os invasores optam e os invadidos seguem sua opção” (Freire, 2022, p. 205). Paulo Freire também alerta que “sem crerem em si mesmas, destruídas, desesperançadas, essas massas dificilmente buscam sua libertação” (Freire, 2022, p. 222).

A invasão cultural, segundo Freire (2021), coerente com a matriz antidialógica e ideológica, não se dá por meio da problematização da realidade e dos conteúdos programáticos dos invadidos. Isso explica a invisibilidade e o sufocamento dos conteúdos que dizem respeito à cultura camponesa, pois: “como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz a inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades” (Freire, 2022, p. 206). Para Freire (2022), o modelo de sociedade que a burguesia impõe, com a possibilidade de ascensão, faz com que a parcela não burguesa aceite a palavra daquela, estabelecendo a manipulação dominadora antidialógica, que tenta conformar as massas populares – que, quanto mais imaturas politicamente, mais facilmente são manipuladas – aos objetivos burgueses. Essa manipulação se verifica por meio de pactos entre dominantes e dominados, não dialógicos e que se inscrevem no interesse da elite dominadora e servirão às finalidades dela. O último pacto antidialógico foi a BNCC, que se materializou em um pacto legalizado para a manipulação via Estado e escola. Freire é incisivo ao afirmar que:

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

Nem eu, nem as professoras e os/as alunos/as nos sentimos conformados em compactuar com o opressor. Apoiada em Freire (2022), reconheço-me contrária ao outro, me sinto prejudicada pela imersão a que sou submetida pelas prescrições que são impostas e controladas. Na E.E.E.F. do Girassol queremos fazer diferente, mas não conseguimos, não nos sentimos acomodadas, mas precisamos “nos adaptar na própria engrenagem da estrutura dominadora” (Freire, 2022, p. 47), que nos domina com planilhas, fotos, relatórios, atas, rubricas que comprovem cada ação exigida. Como afirma Freire (2022), somos castradas no nosso poder de criar e recriar. Contra a nossa vontade, assim fazemos também com os/as alunos/as, pois as avaliações externas trimestrais controlam quando e o que fazemos em sala de aula. Tenho percebido o resultado nas professoras assoberbadas, alunos/as entediados/as e direção que precisa motivar todos/as ao enquadramento. Os dominados “sentem a necessidade de renunciar ação invasora, mas os padrões dominadores estão de tal forma metidos dentro deles, que esta renúncia é uma forma de morrer aos poucos” (Freire, 2022, p. 211).

Freire (2022) reforça que a realidade social objetiva é produto da ação dos homens e que ela não existe e não se transforma no acaso tanto quanto transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens. Aos oprimidos, cabe lutar pela libertação, junto com aqueles que com eles se solidarizam, na construção de consciência crítica. Reflito, então, sendo a consciência crítica alcançada por meio de processo dialógico constante, e levando em consideração que as políticas educacionais somadas às políticas de gestão de recursos humanos estão articuladas, que há um desdobramento de tal forma que nas reuniões e salas de aula não sobra tempo para que os diálogos e as problematizações ocorram. A falta de tempo e espaço pedagógico para que o diálogo crítico aconteça é certamente um projeto de desarticulação, pois, de acordo com Freire (2022), para o opressor é preciso anestesiar as massas para que não pensem, já que o pensar certo e consciente é indispensável para a revolução. Será, então, o diálogo inviabilizado no horário escolar, nas salas de aula e nos horários de trabalho? Os/As alunos/as, professoras e direções se ocuparão com as avaliações externas e com o preenchimento de planilhas? Se pretendem a luta, que o façam fora da escola, no tempo livre, no tempo de militância. Fica a dúvida sobre como engajar essa comunidade.

Pesquisa participante

Para dar conta das questões levantadas neste relato, tomo a decisão de realizar uma pesquisa de orientação teórico-metodológica qualitativa. A pesquisa qualitativa, para Triviños (1987), revela uma postura no campo da investigação que na pesquisa educacional tem o objetivo maior de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos.

A partir da qualificação do projeto de mestrado, decidi pela pesquisa participante, afinal, na medida em que fui observando e trabalhando naquela comunidade, pude perceber, conforme explica Freire (1986), a realidade concreta construída com os dados e fatos somados à percepção da população, na relação dialética entre objetividade e subjetividade. Dados e fatos extraídos de documentos das minhas atribuições de gestora escolar, bem como da percepção a partir da escuta à comunidade, dos educadores nas reuniões e diálogos diários, dos estudantes nos conselhos de classes participativos, a escuta frequente das solicitações destes, e dos pais em reuniões e encontros. Foi no processo de uma gestão de diálogo e escuta que passei a compreender que “na perspectiva libertadora em que me situo [...] a pesquisa como um ato de conhecimento,

tem como sujeitos cognoscentes, de um lado os pesquisadores profissionais; e do outro os grupos populares” (Freire, 1986, p. 35). Nesse sentido, minha pesquisa assume o compromisso de incluir a comunidade como sujeito cognoscente. De acordo com Borba (1986), o conhecimento popular, prático e empírico, assim como a interpretação da história e da sociedade feita pelos camponeses e operários, podem ser validados e colocados a serviço de suas lutas e metas. Assim, faço minhas as palavras de Borges e Brandão, quando afirmam que:

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

Para Gajardo (1986), a pesquisa participante é aquela que procura conhecer transformando, incorpora os grupos excluídos das esferas de decisão, troca informações para colaborar na mudança das condições de dominação, tem como objeto e meta da pesquisa o processo de aprendizagem, incentiva a tomada de consciência dos grupos sociais na interação entre pesquisadora e pesquisado/a ao utilizar uma comunicação horizontal e o diálogo. Sendo característica e compromisso de a pesquisa participante conhecer para transformar, ela se encaixa com enfoque “crítico participativo” (Triviños, 1987).

Se a educação do e no campo é um projeto popular contra-hegemônico de educação que nasce do debate coletivo, a pesquisa participante, por sua vez, é o desenho metodológico capaz de propor a reflexão crítica necessária à comunidade Girassol, bem como colocar a ciência de mãos dadas com os anseios dessa comunidade escolar. Segundo Borba (2022), a pesquisa participante, na condição de uma ciência popular, inspira-se nos interesses do povo, pois entende as massas como sujeitos ativos e como protagonistas da informação científica, enfim, uma ciência do povo e para o povo, conforme preconiza a educação do e no campo. A essa altura, já estou convencida da escolha pela pesquisa participante.

Nessa caminhada reflexiva em coletividade, utilizamos uma pluralidade de procedimentos para produzir informações, as quais Pita (2020) subdivide em convencionais e participativas. Em nosso estudo, utilizamos as participativas: rodas de

conversa, observação participante, diálogos em reuniões e conselhos de classe, e algumas das convencionais, como: diário de campo, entrevista semi-estruturada, análise de documentos.

As rodas de conversa têm sido o procedimento mais importante de nosso processo. De acordo com Warschauer (1993), elas possuem como característica reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, ao mesmo tempo em que não obedecem a uma lógica, pois um mesmo tema tem diferentes significados para cada participante. Na medida em que a interação aumenta, criam-se significados comuns, com potencial criativo e de construção de conhecimento. A partir deles, conseguimos reconhecer alguns de nossos problemas (redução de alunos/as, itinerário do transporte, falta de turno integral e de recursos humanos, estrutura, em especial, quadra esportiva, e redução da população camponesa), manifestamos nossas indignações (com o pouco caso do governo em relação à zona rural) e nossas esperanças (em lutar para mudar o mundo, estudar as leis e nos cercar de razões, engajar mais gente).

Ainda, segundo Stretch e Adms (2014), a pesquisa participante é uma prática coletiva que pode empoderar os sujeitos, proporcionando novos aprendizados e sentidos, porque, com o diálogo, as pessoas tornam o próprio cotidiano objeto de reflexão. Essas reflexões contribuem para processo de desvelamento da nossa realidade.

Considerações finais

A pesquisa participante, somada à gestão democrática, tem apresentado alguns resultados a caminho da conscientização, a respeito do direito à educação do campo, da necessidade de estudo e apropriação das leis e teorias, e de uma vontade de lutar. Acredito que estamos encontrando, conforme pressupõe Freire (2022), o antídoto contra a manipulação para alcançarmos a “organização criticamente consciente” (Freire, 2022, p. 200).

Considerando que a pesquisa está em andamento, já podemos perceber algumas interpretações. Pais e mães sugerem conversar e agendar reuniões com coordenadoria de educação, vereadores e deputados. As professoras demonstram necessidade e interesse em formação e diálogos acerca das práticas do campo, e os alunos pensam em protestar na Câmara de Vereadores do município. No decorrer desse processo, ações já se materializaram, tais como o encaminhamento de um abaixo assinado feito pelos/as

alunos/as para a coordenadoria de educação, que foi levado em mãos pelo representante discente do conselho escolar, a presidente do conselho e a presidente do círculo de pais e mestres; um debate acerca da realidade da escola junto com vereadores e secretários de governo, apontando a necessidade do plano de desenvolvimento rural do município; o dia de estudos sobre as legislações; o agendamento de uma reunião com a comissão de educação da Assembleia Legislativa do estado.

Outras ideias ainda serão sistematizadas e organizadas coletivamente, entre elas, a necessidade de aproximação com outras escolas e o engajamento com os setores de educação dos sindicatos rurais e movimentos regionais, como conclama a campanha “Raízes se Formam no Campo”, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura (CONTAG).

Na dimensão coletiva da luta é tempo de (re)criar, de (re)construir novos caminhos, de nos desafiarmos a estabelecer um projeto coletivo de humanidade. De refletirmos sobre a que projeto de sociedade daremos lugar. Que nossas lutas fortaleçam a construção do projeto popular de sociedade que supere a opressão e possibilite a transformação social (Carta manifesto em defesa das escolas do campo, 2023, p. 1).

Anuncio um futuro de conscientização e de organização desta comunidade. Esperancemos, nesse coletivo, que vale a pena a luta.

Referências

ALBUQUERQUE, J. O.; QUEIROZ, S. G.; TAFFAREL, C. N. Z. Educação do campo e pedagogia histórico-crítica: realidade e possibilidades. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador, v. 5, n. 8, 2022. DOI 10.38090/recs.2595-9980.v5.n8.10. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/13742>. Acesso em: 20 maio 2023.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BORBA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p. 42-62.

BORBA, O. F. Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. **Espacio Abierto**, Maracaibo, v. 31, n. 1, p. 193-221, 2022 disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12270216010>. Acesso em: 10 set. 2023

BORGES, M. C.; BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008. DOI

- 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- CAETENO, M. R.; PERONI, V. M. V. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. DOI 10.22420/rde.v9i17.584. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/archive>. Acesso em: 10 maio 2023.
- CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade. *In*: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 147-158.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. *In*: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 20-62.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-lo melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FEIRE, P. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GAJARDO, M. **A pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CONTAG. **Raizes se formam no campo**. CONTAG, Brasília. Disponível em:
<https://ww2.contag.org.br/raizes-se-formam-no-campo>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 324-330.
- PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B. Escolas no campo no estado do Rio Grande do Sul e a necessidade de democratização do índice de desenvolvimento da educação básica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 68-93, 2014. DOI 10.17058/rea.v22i2.5092. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5092>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- PITA, F. A. “**Com que roupa eu vou pro samba que você (não) me convidou?**”: entre desventuras da personificação jurídica e insurgências das lutas pelo trabalho associado popular. 2020. 491f. Tese (Doutorado em Sociologia do Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SOUZA, G. **Inimigos públicos**: ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2017.

STRETCH, D.; ADMS, T. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó v. 17, n. 35, 2015. DOI 10.22196/rp.v17i35.3053. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 30 set. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e o conhecimento. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1993.

Submetido em 30 de junho de 2024.

Aprovado em 22 de julho de 2024.