

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PEDAGOGIA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

JULIANA FRANÇA DE SANTANA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: ENLACES E
CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE**

JOÃO PESSOA

2021

JULIANA FRANÇA DE SANTANA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: ENLACES E
CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia à banca examinadora no Curso Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo do Centro de Educação (CE), Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador/a: Ana Célia Silva Menezes

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S232e Santana, Juliana França de.

Educação do campo e educação popular: enlaces e contribuições a uma educação pública e de qualidade / Juliana França de Santana. - João Pessoa, 2021.
67 f. : il.

Orientação: Ana Célia Silva Menezes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Educação popular. 2. Educação do campo. 3. Escola Viva Olho do Tempo. 4. Escola pública. I. Menezes, Ana Célia Silva. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37.018.8(043.2)

JULIANA FRANÇA DE SANTANA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: ENLACES
E CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de LICENCIADO EM PEDAGOGIA.

Aprovado em: 13/12/2021.



Documento assinado digitalmente
ANA CELIA SILVA MENEZES
Data: 27/12/2021 11:01:29-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profª. Dra. Ana Célia Silva Menezes (Orientadora/UFPB/CE/DHP)



Documento assinado digitalmente
Lucielio Marinho da Costa
Data: 18/12/2021 10:49:44-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Luciélío Marinho da Costa (Examinador/UFPB/CE/ DFE)



Documento assinado digitalmente
ORLANDIL DE LIMA MOREIRA
Data: 22/12/2021 14:49:16-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira
(Examinador/UFPB/CE/DME)

A minha família, amigos, professores, minha eterna gratidão por construir comigo nossos conhecimentos e acreditar em momentos melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Maria, Nossa Senhora da Conceição, Santo Expedito e meus anjos protetores pelas bênçãos que me permitiram chegar até aqui.

Agradeço a minha mãe Jussara França Silva, a minha irmã Lívia França de Santana e ao meu pai José Severino de Santana que são minha ancestralidade viva e alimentam quem eu sou, cada um a sua forma. Minha mãe, mulher negra, professora, minha referência de poder, beleza e superação de barreiras. É quem me ensina a viver e me mostra a origem da minha força. Minha irmã, que foi e é minha primeira melhor amiga. E meu pai que, cantando, me mostra seu amor e cuidado.

Agradeço a toda minha grande família viva de matriarca Marlene França Silva que junto a Mário de França, abrilhantou o mundo com as filhas Jurema França, Jascitara França, Jaciara França, Creuza França, Maria das Graças e Michele França, também inspiradoras, também professoras.

Seguindo, agradeço a todas as professoras que cruzaram meu caminho e são referências para continuar acreditando na educação e em como ela transforma e traz esperança.

Agradeço especificamente às professoras Ana Menezes e Margareth de Lima por existirem, me enxergarem, acreditarem em mim e onde quero chegar, me auxiliando e caminhando ao meu lado. Agradeço ao Observatório de Educação Popular pelo acolhimento e direcionamento.

Agradeço imensamente a Maria da Penha, que possibilitou e mediou a realização deste trabalho. Estendo a Mestra Doci, Célia, Ivanildo, Sandra, Nalva, Dani, Flávia, Mari, Thiala, Leninha, Sandra, Geovana, Bruno, Carlindo, Josimere, todas e todos que se dispuseram a contribuir com seus saberes construídos na vivência, docência, gestão e coletividade, que enriquecem a educação e o território. Estar em contato com uma experiência enriquecedora como a da Olho do Tempo, me impulsiona a continuar.

Agradeço a Raquel por ter sido companhia e porto seguro, Mariana pelas motivações e trocas e Flávio por estar presente nesse longo processo de construção do trabalho de conclusão. Vocês me apoiaram e contribuíram de diversas formas para que esta pesquisa pudesse acontecer.

Por fim, agradeço a oportunidade de estudar na cidade de João Pessoa, que me acolheu e cuidou até o fim de minha graduação, da qual saio com muitos aprendizados e carregando sonhos.

Coco do Beija-flor

Quando tô aqui
Me sinto em minha casa
Passa, para, beija-flor
Com seu bater de asas

No olho do Tempo tudo é bonito
pra gente brincar
Tem canoa, viola, capoeira de angola
pra gente jogar

No olho d'água o rio que desce vai pra lá
E o cair da água traz sossego para cá

Mas no Rio Gramame não me banho mais
Se o homem soubesse o tanto mal
que ele faz

Tem a casa de “dez”,
uns peixe bonito, tambor e apito,
um povo feliz pra gente ver
Essa é minha vida, é o que tenho pra falar

Composição: Diogo Amorim e Robson Carlos
Padrinho: Bruno Miranda

RESUMO

O presente trabalho discute as aproximações teórico-metodológicas dos campos de conhecimento da Educação Popular e Educação do Campo a partir da pesquisa de campo realizada com a Escola Viva Olho do Tempo, instituição pública localizada no Vale do Gramame (João Pessoa-PB). O trabalho se desenvolve a partir da questão: Quais as aproximações teórico-práticas entre a Educação Popular e Educação do Campo? O Objetivo é compreender as aproximações teórico-práticas entre Educação Popular e Educação do Campo, para fortalecer a luta dos movimentos por uma educação pública e de qualidade. A metodologia é inspirada nos princípios da pesquisa de campo participante de caráter qualitativo, que utilizou como instrumentos a observação, diários de bordo, entrevistas e análise documental. Como referencial teórico, Brandão (2006, 2009), Torres (2013) e Freire (1997, 1996, 1974) dialogam sobre elementos históricos, concepções e princípios da Educação Popular, enquanto Silva (2018), Arroyo (1999), Molina e Freitas (2011) e Fernandes e Molina (2004) debatem trajetórias históricas, princípios e caráter contra paradigmático da Educação do Campo. A partir da análise dos dados coletados é possível afirmar que as concepções de educação contra hegemônicas, a contextualização como princípio e fundamento da práxis educativa, a superação das opressões, a busca do “ser mais”, a afetividade no fazer educativo bem como o planejamento e a prática realizados por sujeitos do campo, são evidências presentes no trabalho educativo popular da Escola do Campo Viva Olho do Tempo. Esses são também elementos constitutivos de uma práxis de Educação Popular.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação do Campo. Escola Viva Olho do Tempo. Escola pública.

ABSTRACT

This paper discusses the theoretical-methodological approaches of the fields of knowledge of Popular Education and Rural Education based on field research carried out with the Escola Viva Olho do Tempo, a public institution located in Vale do Gramame (João Pessoa-PB). The work develops from the question: What are the theoretical-practical approaches between Popular Education and Rural Education? The objective is to understand the theoretical-practical approaches between Popular Education and Rural Education, in order to strengthen the movement's struggle for quality public education. The methodology is inspired by the principles of participatory field research of a qualitative nature, which used observation, logbooks, interviews and document analysis as instruments. As a theoretical framework, Brandão (2006, 2009), Torres (2013) and Freire (1997, 1996, 1974) discuss historical elements, concepts and principles of Popular Education, while Silva (2018), Arroyo (1999), Molina and Freitas (2011) and Fernandes and Molina (2004) debate historical paths, principles and counter-paradigmatic character of Rural Education. From the analysis of the collected data, it is possible to affirm that the conceptions of education are against hegemonic, the contextualization as a principle and foundation of the educational praxis, the overcoming of oppressions, the search for “being more”, the affectivity in the educational action as well as the planning and the practice carried out by subjects from the countryside, are evidences present in the popular educational work of Escola do Campo Viva Olho do Tempo. These are also constitutive elements of a Popular Education praxis.

Keywords: Popular Education. Rural Education. Escola Viva Olho do Tempo. Public school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 EDUCAÇÃO POPULAR ENQUANTO TEORIA DO CONHECIMENTO.....	15
2.1 Elementos históricos da Educação Popular.....	15
2.2 Concepções e princípios da Educação Popular.....	19
2.3 Educação Popular enquanto matriz teórico-metodológica da Educação do Campo..	22
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM NOVO PARADIGMA.....	24
3.1 Quebrando paradigmas (Educação Rural x Educação do Campo).....	24
3.2 O que é Educação do Campo: história e princípios.....	27
4 ENLACES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	32
4.1 Caracterização da metodologia.....	32
4.2 Procedimentos metodológicos e o método de análise.....	33
4.3 Caracterização do campo de pesquisa.....	36
4.4 Análise e Discussão dos resultados.....	38
4.4.1 Perfil dos(as) entrevistados(as).....	38
4.4.2 Quem são os(as) educandos(as) da EVOT?.....	40
4.4.3 Sobre a proposta pedagógica da escola.....	42
4.4.3.1 <i>Sobre a metodologia da proposta pedagógica.....</i>	<i>44</i>
4.4.3.2 <i>Sobre a Formação Continuada.....</i>	<i>47</i>
4.4.4 Relação escola e comunidade.....	49
4.4.5 Sobre a importância da escola para a comunidade.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE.....	59
6 REFERÊNCIAS.....	62
7 ANEXOS.....	66

1 INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado “Educação do Campo e Educação Popular: Enlaces e contribuições a uma educação pública e de qualidade”, se constitui em um trabalho de conclusão apresentado ao curso de Pedagogia - Educação do Campo. Discutiremos os entrelaces históricos e objetivos comuns a esses dois campos teóricos, relacionando concepções e questões contemporâneas, visando fortalecer ambos campos de pesquisa e o comprometimento da educação com os movimentos sociais.

Embora haja uma diversidade de estudos acerca da Educação Popular, é relativamente recente o estudo desta enquanto teoria do conhecimento. Isso acontece somente a partir de 1960, em um contexto de fortalecimento dos movimentos sociais. Antes disso, poderia ser interpretada como a reprodução dos saberes das comunidades populares ou como uma educação voltada às classes populares, no sentido de “levar a educação”, “democratizar” o ensino, ou seja, referindo-se estritamente ao acesso à escola e ao saber sistematizado.

Já na década de 1980, a redemocratização brasileira traz uma nova consciência coletiva que potencializou as lutas dos movimentos por uma educação que não se distanciasse da política e da transformação social, ao mesmo tempo em que o poder público neoliberalista “apropriou-se do sentido contra-hegemônico do popular para vinculá-lo, imediatamente, a um caráter populista encobrendo suas dimensões culturais, sociais, econômicas” (STRECK *et al*, 2014, p.37). Essa estratégia de dominação levou à busca da refundamentação das teorias da Educação Popular, desenvolvendo um campo de pesquisa que rompe com a educação popular que significava classe.

Segundo Torres (2013), atualmente, não só há diferentes sentidos atribuídos à Educação Popular, como ela também pode ser interpretada de diferentes maneiras, acarretando, evidentemente, em práticas diferentes, como a redução desta a uma ferramenta ou apenas uma perspectiva de educação. Além disso, há uma escassa produção sobre a pedagogia envolvida na Educação Popular, ainda que, no caso da América Latina, existam diversas experiências valiosas nas instituições educativas públicas.

Nestes espaços, nos quais os desafios são enfrentados na práxis, são construídas práticas educativas enriquecedoras originadas na organização popular e comunitária. Ao identificar uma experiência como esta e convidá-la a participar do estudo, a pesquisa valoriza experiências positivas vivas que possam ser referência para os movimentos do campo, para a formação da estudante pesquisadora e, conseqüentemente, para o curso de licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

A modalidade continuará em movimento, sendo construída e reconstruída sempre que aproximar estudantes de práticas que vêm sendo exitosas no que se refere a valorização da identidade do campo, aos saberes locais, ao processo de ensino-aprendizagem e aproximação com as pautas dos movimentos sociais do campo. Além disso, este estudo pretende contribuir acadêmica e socialmente, quando estabelece uma relação entre universidade e comunidade externa, promovendo o encontro de diferentes saberes no processo de pesquisa.

Essas questões apontam para a necessidade de pesquisas de campo que possam acompanhar experiências e analisar como esses campos de conhecimento são explorados na prática das instituições. Tal estudo fortalece a Educação Popular no que se refere ao seu objetivo de atender as demandas dos movimentos sociais, agregando conhecimento ao seu campo epistêmico; e fortalece a Educação do Campo, na medida em que revisita conceitos e teorias que garantem os conhecimentos já construídos pela Luta por Uma Educação do Campo, podendo também identificar outros saberes e práticas que fortaleçam o movimento e as práticas educativas das Escolas do Campo.

A aproximação com os temas começou com a inserção da estudante em ambientes não escolares, atuando em movimento por uma educação comunitária subversiva, considerada assim por ser acessível, contextualizada e com foco na transformação social. Durante a graduação, o desejo de aprofundamento da investigação acerca da Educação Popular se desenvolve durante a disciplina Pesquisa e Extensão na Educação do Campo II, que tinha como propósito realizar projetos de extensão elaborados pelos(as) próprios alunos(as). Além das referências teóricas, é proposto aos futuros professores o desafio de elaborar um projeto pedagógico alinhado aos princípios e abordagens da Educação Popular, com o intuito de estimular a busca por soluções de um determinado problema identificado pelo grupo criado na disciplina. É após essa experiência, que o interesse sobre esse campo de conhecimento se expandiu e se tornou campo de pesquisa e prática.

Depois disso, foram as participações em ações de extensão e a participação no grupo de estudos e pesquisas Observatório de Educação Popular, que foram fundamentais para mergulhar no tema através da práxis. Dessas experiências resultaram a aproximação dos conceitos, debates críticos, a construção de trabalhos acadêmicos e, conseqüentemente, a ampliação dos conhecimentos sobre a Educação Popular.

As experiências que envolveram a imersão na escola do campo para desenvolver planos de trabalho e lecionar, como os estágios e o programa Residência Pedagógica, tiveram dois efeitos na relação com o tema: o primeiro foi o de construir uma prática educativa baseada nos princípios e teorias da Educação Popular, visualizando e criando possibilidades; o

segundo, foi o efeito de desvelamento dos desafios enfrentados nas escolas do campo referente à prática da Educação do Campo.

Este percurso vivido ao longo da graduação levou a refletir: Quais as aproximações teórico-práticas entre a Educação Popular e Educação do Campo que contribuem para uma educação pública e de qualidade? Para responder a esta pergunta, este trabalho tem como objetivo principal O Objetivo do trabalho é compreender as aproximações teórico-práticas entre Educação Popular e Educação do Campo, para fortalecer a luta dos movimentos por uma educação pública de qualidade. Decorre deste, objetivos específicos, quais sejam: Discutir elementos históricos e concepções da Educação popular, caracterizar a história e concepções da Educação do Campo; Problematizar as aproximações teórico-práticas entre Educação Popular e Educação do Campo a partir da pesquisa de campo.

O campo escolhido para a pesquisa de campo é a Escola Viva Olho do Tempo (EVOT), localizada na região do Vale do Gramame, entre as cidades de João Pessoa/PB e Conde/PB. O território compreende áreas rurais e urbanas, além da comunidade quilombola (Mituaçu) e área indígena, reconhecidos como patrimônio ambiental. A escola foi escolhida por estar em um território vivo de cultura popular, além de localizar-se no Campo, atendendo ao propósito da pesquisa.

Para tal, foram utilizados como referencial teórico: os estudos de Brandão (2006, 2009), Paiva (1987), Torres (2013) e Leal (2020) para fundamentar elementos históricos da Educação Popular, enquanto Freire (1967, 1996, 1974), Torres (2013) e Barreiro (1980) fundamentam concepções e princípios da Educação Popular, contribuindo para a compreensão desta enquanto teoria do conhecimento. Para caracterizar a Educação do Campo, seus trajetos históricos, princípios e caráter contra paradigmático, que guiam o movimento de luta por uma educação pública e de qualidade, fundamentam o texto Silva (2018), Arroyo (1999), Molina e Freitas (2011), Fernandes e Molina (2004), Caldart (2002) e Whitaker e Antuniassi (1992) e Menezes (2012)

No que se refere à metodologia, foi utilizado como referência os estudos de Oliveira (2007). Inspirada nos princípios da pesquisa participante de caráter qualitativo, utilizei como instrumentos as entrevistas, complementadas pela análise documental. Dessa forma, os materiais para análise foram definidos, sendo estes: o projeto da escola (documento construído em parceria com a Secretaria de Cultura do Estado), o diário de bordo e os registros das entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica e educadores(as) da instituição. A análise foi realizada após os processos de aproximação, observação e participação na dinâmica da instituição.

A execução do estudo aconteceu em etapas, tendo sido definido dessa forma: Etapa I: Aproximação e Análise Documental; Etapa II: Observação; Etapa III: Participação em canais de relacionamento da escola; Etapa IV: Elaboração e Aplicação do questionário; Etapa V: Análise dos dados.

Sendo a aproximação entre Educação Popular e Educação do Campo resultado dos entrelaces históricos e da relação dialógica de concepções e objetivos, é fundamental compreendê-las de forma interdependente. Então de forma estratégica a responder a questão que guia o trabalho, destinou-se o primeiro capítulo a introduzir o tema, delimitar os objetivos, referenciais teóricos e justificativas para a realização da pesquisa. O segundo capítulo é destinado ao campo de estudo da Educação Popular, seus conceitos, sentidos e a história (desde quando passou a ser compreendida como campo de conhecimento). O capítulo seguinte destina-se ao campo de estudo da Educação do Campo enquanto projeto educativo resultante da luta dos movimentos sociais e modalidade de ensino que carrega sua própria história e princípios e campo de conhecimento.

Para apontar as aproximações entre ambos os campos de estudo, o quarto capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada na escola Viva Olho do Tempo, instituição educativa aberta à comunidade que propõe atividades socioeducativas dentro e fora do ambiente escolar, em caráter complementar ao ensino regular das escolas da rede pública. Ainda neste capítulo foram identificados os enlaces entre os campos de conhecimento. Já o quinto, e último, capítulo, é destinado a resgatar os objetivos da pesquisa e tecer as considerações finais sobre as contribuições a uma escola pública de qualidade.

2 EDUCAÇÃO POPULAR ENQUANTO TEORIA DO CONHECIMENTO

Para discutir sobre o campo de conhecimento da Educação Popular dividiu-se o capítulo em três subtópicos. O primeiro revisita os elementos históricos que contextualizam sua constituição enquanto teoria, resultante da luta dos movimentos sociais populares; o segundo destina-se aos sentidos atribuídos à teoria ao longo do tempo, diferenciando as concepções assumidas e indicando os princípios construídos em movimento; o terceiro subtópico, destina-se a relacionar a Educação Popular, no sentido da teoria do conhecimento, com a Educação do Campo, contextualizando a consolidação da primeira enquanto matriz teórico metodológica da segunda.

2.1 Elementos históricos da Educação Popular

A construção da Educação Popular é resultado do embate político no campo de disputa pelo acesso à educação e ‘sentido’ que a mesma carrega. Entre avanços e retrocessos, foi-se construindo uma teoria que tem início nas experiências educativas de resistência dos movimentos sociais populares. Com o tempo, referências como o marxismo, existencialismo, fenomenologia e Escola de Frankfurt se tornam referências clássicas da Educação Popular, e mais tarde, esta também recebe influências dos movimentos da América Latina e referências interdisciplinares, como os estudos culturais, que fizeram parte do processo de refundamentação (STRECK *et al.*, 2014). Para compreender como essas teorias se fundem com a luta dos povos marginalizados chegando a tornar-se o campo de conhecimento da Educação Popular, é preciso conhecer sua história que está entrelaçada com os projetos políticos e econômicos do Estado.

Brandão (2006, 2009), ao resgatar o histórico da Educação Popular, afirma que Fernando de Azevedo descreveu a experiência desenvolvida pelos jesuítas, voltada a crianças indígenas, mestiças e brancas como “embrião” do que vem a ser hoje Educação Popular. Porém, esse “modelo” de educação oferecido era muito restrito e além disso, provisório, sem expectativas de transformação da realidade.

Com o tempo, um primeiro “sistema escolar” tomou no Brasil a forma usual da educação na sociedade colonizada: algumas missões com escolas para alguns grupos indígenas; algumas raras escolas de ordens religiosas dirigidas predominantemente a filhos e filhas de senhores da Coroa e homens ricos da cidade ou do campo; uma rede espontânea de pequenas escolas de primeiras letras, exercidas por professores leigos, muitos deles pouco mais do que

“alfabetizados”, como costuma acontecer até hoje no interior do país. Mais tarde, raros centros “reais” de ensino profissionalizante, ao lado de conventos, mosteiros e seminários, foram durante muito tempo os únicos lugares de uma educação escolarizada acima da “elementar” (BRANDÃO, 2009, p. 13).

Isso quer dizer que até o início do século XX, o Brasil implementou e reproduziu uma educação colonizadora e, sem modificar o olhar sobre os povos marginalizados, toma outra roupagem a partir da década de 1920, logo após a I Guerra Mundial, quando houve um deslocamento da economia brasileira da agricultura para o setor industrial (BRANDÃO, 2006). Ou seja, quando houve a necessidade de obter mão de obra barata com formação técnica, para ocupar funções em uma sociedade agora urbanizada e industrializada. Só então o Estado passou a pensar na ampliação do acesso à escola. Esse projeto, no qual a educação é direcionada às classes populares constituiu-se enquanto uma primeira concepção de Educação Popular.

Com esse movimento o governo continua a concentrar o poder para si e, lançando mão de outras estratégias de dominação, como a utilização da escola para desenvolver processos de apagamento das culturas e memórias de luta das classes populares, delimitando o que é verdade e o que é conhecimento. Porém, é preciso destacar, que ao mesmo tempo que o governo buscava maneiras de manter o poder, os grupos marginalizados forjaram experiências pelas quais os saberes foram compartilhados e difundidos até hoje, como por exemplo, de acordo com Brandão (2009), as oficinas de trabalho, que uniam mestres e aprendizes na aprendizagem de práticas populares. O autor ainda salienta:

Mas o que a memória erudita que escreve as histórias da educação no Brasil, via de regra, oculta com cuidado é que esses próprios “setores” viveram momentos importantes de história de sua própria educação, como a criação de escolas para filhos de operários, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, fundadas e mantidas por associações dos próprios operários. As escolas partidárias e as experiências de educação escolar entre militantes anarquistas e comunistas, operários de uma indústria emergente, muitos deles imigrantes europeus, são frações de um trabalho político de classe através da educação; através da escola, pensada como o local de formação de uma nova geração de proletários educados segundo os princípios ideológicos de seus grupos partidários de militância (BRANDÃO, 2009, p. 20).

Então durante as quatro primeiras décadas do século XX, existiu uma forte pressão popular dos movimentos sociais e setores da educação que lutavam pela erradicação do analfabetismo através de reivindicações e das experiências forjadas, problematizando a

realidade na qual se encontravam, gerando assim, os primeiros repertórios de ideias e referências de uma educação transformadora para a Educação Popular (BRANDÃO, 2006).

Nesta mesma fase, a educação brasileira recebeu muita influência da psicologia e dos sistemas educacionais europeus e estadunidenses, tomando a forma aqui no Brasil da Escola Nova. Esse momento gerou uma animação em relação ao debate sobre a qualidade da educação brasileira, porém Paiva (1987) afirma que a Escola Nova chamou atenção por ser revolucionária estritamente no sentido pedagógico e por isso mesmo teve o apoio do governo, que apenas demonstrou interesse no caráter instrucional, deslocando ainda, a atenção do caráter social e histórico da questão do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, foram criados programas financiados pelo governo federal como o CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), depois o MEB (Movimento de Educação de Base) e os programas de educação de adultos do CEEA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), ações realizadas com o intuito de gerar uma diminuição nos níveis de analfabetismo. Alguns dos programas ainda tiveram incentivo para expansão, porém ainda não atendiam as reivindicações da população pois eram projetos pensados “para” os grupos marginalizados e não “com” eles e elas.

Para além dos objetivos limitantes do Estado com o ensino elementar para adultos, foram gerados efeitos positivos para a organização popular, que entre 1950 e 1960 aumentou em 50% o número de eleitores (PAIVA, 1987), revelando naquele momento, a potência da educação na subversão de algumas estratégias de dominação do governo. Assim, enquanto os movimentos de esquerda lutavam pela educação de adultos em massa e reformas políticas, visando maior participação popular e arriscando a ordem vigente, grupos políticos de direita ameaçavam um golpe de estado. Dos grupos de esquerda, haviam as experiências desenvolvidas pelo Campanha de Educação Popular da Paraíba - CEPLAR, a experiência de Freire em Angicos e as experiências do Movimento Educacional de Base (MEB), como exemplo.

Em 1964 inicia o regime da ditadura militar, freando a força política conquistada pelos movimentos populares. Durante 1960 a 1970, se intensificaram os programas do Estado com foco na educação de adultos e criação de modelos educativos, os quais Freire (1974) chamou de “educação bancária”, domesticadora, alienante. Ao mesmo tempo, Brandão (2009) constata que foi também na década de 1960 que foi reconhecida “uma primeira experiência de educação com as classes populares (com essa concepção), a que se deu sucessivamente o nome de educação de base, educação libertadora e, mais tarde, educação popular” (BRANDÃO, 2009, p. 27).

De 1960 a 1970 se fortalece a concepção de que a cultura popular deve ser parte importante no processo de educação e esta passa a ser um recurso pedagógico no efeito conscientizador na prática pedagógica. Já entre 1980 e 1990, pós-ditadura militar e durante o período de redemocratização do país, a Educação Popular retoma o fôlego e já não é mais vinculada a uma ideia de desenvolvimento local, mas desenvolvimento na vida das pessoas envolvidas no fazer educativo, considerando seus contextos políticos, sociais e culturais. Sabendo disso e diante desse novo cenário, a partir da década de 1990, estudiosos da Educação Popular reconheceram a necessidade de refundamentá-la, dialogando com processos semelhantes da América Latina e se aproximando de teorias atuais, de acordo com as leituras de conjuntura que consideravam os contextos populares.

Já nos anos 2000 os movimentos populares conseguiram estreitar canais de relacionamento com os governantes, devido a chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores que acolheu pautas de movimentos do campo, de mulheres, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e +). Essa aproximação demonstrou o interesse em apoiar algumas reivindicações, porém não se fez suficiente no que se refere a fomentar a Educação Popular. De acordo com Mejía (apud Leal, 2020, p. 83), neste momento:

a educação popular não é uma proposta totalmente original, pois bebe de seu passado e agrega elementos originários e inéditos. É um ponto de inflexão que redefine a educação e, especificamente, a educação que existia com setores populares.

Essa trajetória, que continua em movimento, foi e é a constituição da Educação Popular enquanto campo de conhecimento, revelando que este é um movimento que resiste diante de modelos eurocêntricos e norte-americanos, impossível de ser parado porque parte da resistência dos grupos marginalizados e “representa um resgate das memórias, denunciando as práticas opressoras e se fazendo perceber ao oprimido sua capacidade de libertação, mas uma libertação plena” (LEAL, 2020).

Outra leitura a ser destacada referente a esse processo inacabado, é a de que duzentos anos de educação “por si só, não produziram mudanças na situação econômica e social das pessoas. No entanto, ao mesmo tempo, isso nos permite considerar que não se pode prescindir das políticas educacionais para a realização das transformações.” (STRECK *et al.*, 2014, p. 37).

Isso quer dizer que a educação planejada e oferecida pelo Estado, não carrega em seu projeto a mesma urgência de transformação das experiências forjadas pelos movimentos sociais em desenvolver uma consciência coletiva e gerar aprendizagens que levam a superação de opressões desses sujeitos. Há uma intenção em não mover estruturas, portanto, é imprescindível beber das experiências dos movimentos por uma Educação Popular que possuem conhecimentos consolidados que garantem resistência frente à negação do Estado em promover educação pública de qualidade para as classes populares.

2.2 Concepções e princípios da Educação Popular

Se hoje a Educação Popular é compreendida na amplitude do seu conjunto de significados e dimensões transgressoras, nem sempre ela esteve associada ao objetivo da emancipação. Torres (2013) escreveu que, conhecendo a história e o contexto político da educação brasileira, nota-se que diferentes organizações e instituições atribuíram significados e sentidos diferentes à Educação Popular.

Tais concepções, ou sentidos, estão relacionadas com quem tece o olhar sobre a realidade para defini-la, como é o caso de uma das primeiras concepções atribuída por Fernando de Azevedo, um dos “pioneiros” da Educação que esteve presente nos processos de estudo e construção de uma educação “para” o povo. Com essa perspectiva e lugar de reflexão, Fernando de Azevedo relaciona a educação direcionada aos povos originários, mestiços e brancos oferecida pelos jesuítas, às primeiras experiências de educação popular, ou seja, no sentido daquela dada ao povo (BRANDÃO, 2009).

Fazendo um balanço ao longo da história da Educação Popular, Brandão (2006) registra quatro concepções fortes que tiveram destaque: “1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária” (BRANDÃO, 2006, p. 6).

Sobre a primeira, Torres (2013) explica que, através de um olhar antropológico, o conhecimento construído na vida em comunidade necessitava ser passado adiante. O conhecimento, chamado de capital cultural destes povos, é o que foi compreendido por educação popular, referindo-se ao conjunto de saberes anterior à escolarização. Já a segunda, refere-se ao momento em que o Estado considera vantajoso para a economia estender a educação e ampliar o acesso, em um momento de democratização educativa, como por exemplo, os programas criados para alfabetizar adultos.

A terceira e quarta concepções se complementam diante das influências e experiências dos movimentos sociais. Mas já é possível perceber que a perspectiva de educação é diferente, pois a partir desta terceira concepção, são consideradas as interpretações dos movimentos sociais sobre a realidade e as experiências forjadas diante das muitas estratégias de dominação e apagamento social, cultural e político, sendo Educação Popular então, porque é feita pelo povo, partindo de sua perspectiva da realidade e de sua cultura. Mais tarde essa concepção se amplia e assume o propósito de transformação social, ao reconhecer que a realidade das classes populares e grupos marginalizados é uma injustiça social. Essas concepções ganharam força na década de 1960 com o Movimento de Cultura Popular do Recife impulsionado por Paulo Freire e hoje fazem parte do ponto de partida para compreender a Educação Popular nos tempos atuais. Brandão (2006) descreve estas últimas concepções:

Primeiro um novo paradigma de educação se volta contra a educação. Depois ele se volta contra as condições sociais da sociedade desigual. Mais adiante ele se afirma como a possibilidade de a educação ser um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político, capaz de transformar relações sociais de que as da educação são apenas um símbolo, uma artimanha e uma dimensão (BRANDÃO, 2006, p. 48).

Para Freire (1967), a criticidade é natural ao ser humano, ao passo que este responde algo, elabora, reelabora frases e toma atitudes. Além disso, sua capacidade de reflexão e sua capacidade de existir/vivenciar o levam à capacidade de transcender, porque são seres que se integram com seu contexto e se este não está em plena relação de conhecimento com seu contexto, passa a ser passível de alienação, massificação, perdendo cada vez mais seu poder de decisão, sendo assim, desumanizado.

E como resposta a essa desumanização, Freire (1974) propõe que a educação realize processos de conscientização, exigindo a inserção crítica das massas na realidade através da práxis. Ou seja, a Educação Popular jamais pode ser pensada pelo opressor e nem a liberdade chegará aos grupos marginalizados enquanto não sairmos do que Freire (1967) chamou de “consciência transitiva ingênua”, que nada mais é que a tendência de simplificar a interpretação dos problemas para caminhar para uma consciência crítica.

Isso quer dizer que a Educação Popular é compreendida “como um instrumento de contribuição imediata a uma efetivação popular em processos de transformação da sociedade classista e opressora” (BARREIRO, 1980, p. 28), sendo assim um campo de conhecimento contra hegemônico, descrito por Torres (2013) como um paradigma emancipador:

Deste modo, quando, no âmbito da educação popular, falamos de paradigmas emancipadores, estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica da realidade), a uma dimensão política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e a uma dimensão prática (que orienta as ações individuais e coletivas voltadas à transformação da realidade) (TORRES, 2013, p. 16).

Esse é um dos consensos (TORRES, 2013) que devem ser compreendidos por quem se compromete com a luta pela libertação através da educação. Há outros, como a necessidade de buscar a emancipação dentro do campo político-pedagógico, considerando que é a autonomia que leva ao questionamento e transgressão. Além disso, o acúmulo teórico acerca dos processos formativos, também deve ser considerado, visto que partem dos contextos de grupos marginalizados e devem se tornar objetos de reflexão para a contínua reconstrução do campo de conhecimento da Educação Popular.

Existe então um cuidado nos últimos tempos, sobre o que se compreende por Educação Popular para que a trajetória de luta e acúmulo de saberes possam desenvolver-se partindo do que já foi construído. De acordo com Barreiro (1980), não restam dúvidas de que houveram modificações nos grupos e movimentos de Educação que reformularam “às vezes drasticamente, a sua fundamentação teórica, o sentido e a estratégia de sua ação, e aspectos da metodologia de mobilização e formação de quadros populares” (BARREIRO, 1980, p. 32-33).

Por esse motivo que ao tratar sobre o campo de conhecimento da Educação Popular, se faz necessário reconhecer seus princípios. Em *Cultura Rebelde*, Brandão (2009) elenca alguns pontos de partida:

- 1) a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares, que se constitua como base de um trabalho de acumulação de poder popular;
- 2) a cultura popular como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente “dominados” e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe;
- 3) a progressiva participação do trabalho do educador no trânsito dos sujeitos populares de agentes econômicos a agentes políticos;
- 4) a descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de prática pedagógica entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a “causa popular” e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares) (HUIDOBRO; MARTINIC, 1983 *apud* BRANDÃO, 2009, p. 24).

É a partir dessas concepções e princípios que é realizada a práxis na Educação Popular, referenciada na construção dos movimentos sociais e pesquisadores deste campo de

conhecimento. Concluo este tópico em acordo com Torres (2013, p. 19), quando ele afirma que é necessário “reconhecer a educação popular não só como concepção ou enfoque pedagógico, mas também como movimento e como prática educativa situada.”

2.3 Educação Popular enquanto matriz teórico-metodológica da Educação do Campo

O encontro da Educação Popular com a Educação do Campo enquanto matriz teórico-metodológica, acontece quando a primeira já se encontrava com o acúmulo de práticas e teorias que se constituíram em uma concepção de educação preocupada em relacionar a formação, com os processos de luta e organização das classes populares.

Este novo olhar sobre a educação, mais o fortalecimento dos movimentos populares e teorias freireanas, estabeleceram “o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade” (PALUDO, 2012, p. 282), além de reconhecer que a Educação Popular é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1974, p. 32).

Entre as décadas de 1980 e 1990 se fortalecem as articulações de luta por terra e educação. Nesse momento, os movimentos sociais do campo constroem a luta Por uma Educação do Campo e retomam os pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos da Educação Popular como matrizes para afirmação de seus princípios e cultura dos sujeitos do campo. Caldart (2004) discorre sobre isso quando traz elementos discutidos nos encontros e articulações, que resultaram na construção do projeto da Educação do Campo. É possível perceber que os elementos citados, também estão presentes nos pressupostos filosóficos da Educação Popular:

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeito concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (CALDART, 2004, p. 12).

Outros princípios teórico-metodológicos são compartilhados entre ambos campos de conhecimento e alguns foram identificados no trabalho de Santos e Batista (2017). O estudo

das autoras analisou documentos que apresentavam as matrizes da Educação do Campo e assim identificaram, referenciadas em Silva (2006), três elementos da Educação Popular, sendo estes: “a) a educação como formação humana; b) a educação como emancipação humana; e c) educação como ação cultural” (SANTOS; BATISTA, 2017, p. 184).

Do texto das autoras, destacam-se princípios como: o papel da escola na formação de sujeitos emancipados; a valorização de diferentes saberes, dos espaços e tempos de formação específicos; o vínculo da escola com a realidade dos sujeitos; a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável, assim como a busca da autonomia e colaboração, são matrizes da Educação Popular reafirmadas na Educação do Campo (SANTOS; BATISTA, 2017).

Ainda é possível complementar que a proposta de voltar o fazer educativo para o trabalho e a cultura dos sujeitos, identificada nos pressupostos pedagógicos da Educação Popular, é também identificada nos princípios teórico-metodológicos da Educação do Campo, que compreende os contextos culturais, sociais e políticos, como elementos educativos com potencial transformador:

A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas (CALDART, 2004, p. 19).

Brandão (2009) em *Cultura Rebelde*, ao ressaltar o significado da Educação Popular na atualidade, o faz elencando elementos definidores que estão enraizados na Educação do Campo: a fundamentação teórico-metodológica que parte da vivência e prática dos sujeitos, a coerência entre as concepções teórico-metodológicas e o posicionamento político-pedagógico, o protagonismo dos sujeitos populares na aprendizagem e a problematização junto ao diálogo para construir valores emancipatórios.

Santos (2017) também destaca alguns pressupostos pedagógicos da Educação Popular adotados pelos povos do campo na construção de suas experiências educativas, como: “a) o respeito à cultura e ao saber local; b) o entendimento do espaço como elemento educativo; e c) a necessidade do diálogo e da práxis no processo educativo” (SANTOS, 2017, p. 65).

As aproximações estabelecidas entre Educação Popular, enquanto matriz teórico-metodológica da Educação do Campo, têm origem em contextos de opressão e ambas buscam um projeto de educação articulado ao contexto dos sujeitos envolvidos e à cultura dos povos, para subverter a hegemonia dos projetos de educação opressores.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM NOVO PARADIGMA

Este capítulo é destinado a caracterizar o projeto educativo da Educação do Campo, trazendo aspectos históricos e conceituais. Início dialogando sobre o caráter contra hegemônico da Educação do Campo que, na amplitude de suas dimensões, se constitui como um novo paradigma desenvolvido em contraposição à Educação Rural, projeto educativo elaborado pelas elites brasileiras para os povos do campo. Em seguida, discuto a trajetória de luta por uma educação pública e de qualidade, contextualizando as concepções desenvolvidas neste processo de disputa com o Estado pela educação. Ao abordar estes aspectos, são revelados os princípios construídos pelos movimentos sociais e sujeitos do Campo que direcionam e fundamentam as ações pedagógicas.

3.1 Quebrando Paradigmas (Educação Rural x Educação do Campo)

Ao afirmar que a Educação do Campo quebra paradigmas, é dito que esta rompe com alguns modelos e concepções que são reproduzidos por um longo tempo e, portanto, influenciam a dinâmica da sociedade. Romper com os paradigmas construídos pelas elites brasileiras, criados para estabelecer dominação sobre outros grupos sociais, é um dos objetivos da luta dos movimentos, visto que alguns destes paradigmas resultaram na opressão sobre os povos do campo, que resistem forjando maneiras de lutar por qualidade de vida.

E não é por acaso que surgem os paradigmas. Estratégias são elaboradas e utilizadas por grupos que detêm poder para consolidá-los. Uma delas é suprimir informações e saberes da história e cultura campestre, construindo um imaginário de “verdades” sobre estes povos. Uma vez que esta verdade construída se torne uma verdade reproduzida, se torna referência para elaborar teorias e direcionar tratamentos diferenciados para os povos do campo. Fernandes e Molina (2004, p. 33) explicam como agem os paradigmas:

Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Estes têm como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade.

Partindo dessa abordagem, Menezes (2012, p. 51) também afirma que “na tentativa de interpretação de uma única realidade podem surgir diferentes paradigmas”. Ou seja, da

mesma forma que as elites brasileiras, detentoras de poder, constroem paradigmas com vistas a manter um sistema opressor, outros paradigmas surgem a partir de outras consciências sobre a mesma realidade. Por exemplo, o campo do agronegócio representa o olhar do Estado apoiado em um projeto externo ao campesinato que visa a produção de mercadorias no paradigma rural. Já o campo do camponês nasce das experiências do e no campo e tem como propósito a existência (FERNANDES, 2008). São duas visões e paradigmas diferentes sobre a mesma terra.

Assim se constituem dois paradigmas que podem ser chamados de paradigma capitalista agrário (FERNANDES, 2008), ou paradigma rural tradicional, e o paradigma da Educação do Campo (FERNANDES; MOLINA, 2004). A Educação Rural e Educação do Campo são resultados desse embate e exemplos de que, apesar de não serem tangíveis, os paradigmas estão presentes em suas manifestações, que neste caso, são os projetos educativos. Portanto, conhecer quem diz e o que dizem esses paradigmas, é importante para compreender a distinção entre os projetos.

O paradigma rural tradicional começa a ser constituído com a colonização brasileira e escolha de um padrão de exploração das terras. Desde então, compreende o campo enquanto um espaço de atraso e por isso, deve voltar-se apenas a atender as demandas urbanas. Para fomentar sua visão sobre o campo, exclui informações de modo a criar a uma impressão de não haver saberes, sujeitos e culturas a serem valorizadas, acarretando em uma ilusão de inferioridade na relação campo e cidade. Tanto o é, que “trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos e portanto, excluídos exatamente porque tal paradigma não entende o campo como território de vida” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 34).

A Educação Rural, projeto educativo criado a partir deste paradigma, pautou-se nos argumentos do ruralismo pedagógico (1920-1940) e logo após, o urbanismo pedagógico (1950 - até os dias atuais). Em suma, o primeiro defendia que por não haver desenvolvimento nas áreas rurais e haver uma intensa migração da população no sentido campo-cidade, não precisaria existir escolas do campo. Mais tarde o argumento se transforma na ideia de que a escola deve existir para recuperar o atraso do campo.

Essa escola rural possui características que, não obstante, seguem a visão de mundo do paradigma rural e sua lógica de dominação. Whitaker e Antuniassi (1992) descrevem esta escola a partir de três características, sendo estas: são urbanocêntricas, por valorizar apenas conhecimentos sistematizados, frutos de processos de dominação e destacar a cidade como algo a ser atingido, objetivo final do desenvolvimento; é sociocêntrica, pois não está voltada a interesses de toda a população, mas sim de uma parcela desta, a elite que possui mecanismos

de dominação. Não por acaso, nega diferentes culturas realizando, dessa forma, processos de apagamento. Por último, as pesquisadoras definem a Educação Rural como etnocêntrica, por reproduzir e privilegiar o conhecimento ocidental industrializado, criando e fomentando padrões de existência nos quais os povos do campo não se encaixam, passando a ter seus modos de vida e saberes lidos como atrasados.

Em contrapartida, o campo do camponês, ao forjar espaços de resistência e práticas tidas como contra-hegemônicas, construíram uma identidade alinhada com suas compreensões do território com o passar do tempo. Esse campo do camponês foi o responsável pela constituição do paradigma da Educação do Campo. Ao tratar sobre esse paradigma em sua tese, Menezes (2012, p.52) o conceitua dessa forma:

O paradigma e a concepção de educação do campo se constroem em oposição à concepção clássica de educação rural, histórica e politicamente construída, no Brasil, como instrumento de dominação ideológica. Aos poucos esta concepção de educação tem se constituído enquanto campo epistemológico, campo de um saber que tem exigido daqueles que se dedicam ao seu estudo uma reelaboração conceitual e metodológica da educação referenciada e referendada por um contexto específico, cujo processo tem resultado na desconstrução de um imaginário social, político e ideológico que nega a simetria entre campo e cidade, que não reconhece a relação de interdependência e cooperação, mesmo que dialética entre as relações produtivas e sociais construídas e atuantes nestes espaços”.

Se no projeto de Educação Rural os sujeitos do campo têm o único papel de receptores e reprodutores utilizando da educação pública como mecanismo de dominação, na Educação do Campo os sujeitos buscam seu lugar nas políticas sociais, para enfim desestabilizar as estratégias do Estado de manutenção do poder sobre a educação, cultura, economia e visão de mundo dos povos do campo. Por isso pode-se dizer que:

A Educação do Campo busca proporcionar uma apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e do local onde ela se localiza. É um paradigma educativo emancipatório, autônomo, solidário, crítico, cidadão inspirado no pensamento educacional marxista, socialista, na pedagogia do oprimido de Paulo Freire e nas experiências e na pedagogia do movimento (BATISTA, 2009, p. 172).

Sendo assim, as práticas pedagógicas da Educação do Campo devem estar intrinsecamente relacionadas com as lutas sociais, a história e cultura destes povos. Por serem grupos bastante heterogêneos, as experiências também o são e devem ser, pois as práticas pedagógicas da Educação do Campo devem partir do contexto social, político, econômico e

cultural dos sujeitos envolvidos. Isso quer dizer que nem sempre as práticas pedagógicas da Educação do Campo seguem o mesmo caminho ou estão vinculadas necessariamente a práticas escolares, o que não anula a luta pelo direito essencial da escola pública de qualidade. O fundamental é o respeito às singularidades e o encontro das práticas nos princípios e fundamentos (SILVA, 2018), garantindo que não se afastem do que reivindicam os movimentos sociais do campo.

Por isso a Educação do Campo se constitui como um novo paradigma em constante construção e embate com a Educação Rural: ela nega o imaginário construído sobre sua existência, ao partir de um olhar crítico sobre a realidade e valorizar os saberes e os diversos modos de vida no e do campo. Pensada pelos sujeitos do campo e não para estes sujeitos, a Educação do Campo quebra paradigmas, por buscar a transformação social dos povos do campo marginalizados historicamente e constituir princípios para um novo projeto educativo.

3.2 O que é Educação do Campo: história e princípios

Seria um engano iniciar este tópico contando a história da Educação do Campo a partir dos primeiros encontros e conquistas, enquanto movimento social. É necessário destacar que a negação de escolarização para a população que não fazia parte da elite brasileira, data de 1500 e vai até o início do século XX, quando as leis educacionais começam a responder às pressões dos movimentos populares. De acordo com Silva (2018), já no início da colonização, começa a se formar um padrão de dominação que abrange dimensões políticas, econômicas, administrativas e culturais que:

(...) territorializou o capitalismo a partir de um tripé entre ‘colonialismo’ - concentração da terra, exploração do trabalho com a escravidão dos negros, a servidão dos índios e o assalariamento para os brancos pobres; ‘racismo’— exploração do negro como ser humano e negação de todas as suas formas de linguagem e de expressões culturais; e o ‘patriarcado’ – supremacia masculina e heteronormativa nas relações sociais, na divisão sexual do trabalho e na participação política (SILVA, 2018, p. 78-79).

A partir deste tripé de opressões, foi construída uma estrutura elitista que impôs um ideal de desenvolvimento que envolve a expropriação de terras e subalternização de conhecimentos, conseqüentemente, apagando culturas e impondo concepções políticas e econômicas. Uma das estratégias utilizadas até hoje para disseminar essas concepções e garantir a manutenção desse tripé, é a educação. Por isso esta é, desde então, um campo em

disputa, visto que na resistência às imposições de um projeto de educação com enfoque restrito à economia capitalista, o campo passa a forjar outro projeto educativo, “bem como a vivência da Educação Popular como um pensamento alternativo educacional e cultural na América Latina” (SILVA, 2018, p. 80).

Ainda na primeira metade do século XX, as Leis Orgânicas de 1942 (BRASIL, 1942) diferenciavam a educação voltada às elites, cujo objetivo era educá-las para conduzir o país, e às classes populares, direcionada aos filhos de trabalhadores ou “desvalidos”, com o único objetivo de capacitar para o mercado de trabalho. É neste momento que o Estado, para atender aos interesses dessa elite, regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), que reconhece uma educação diferenciada para as áreas rurais. Porém, no artigo 105 deste texto, é revelado o olhar lançado sobre os povos do campo, referindo-se a esses sujeitos como pessoas atrasadas que precisam adaptar-se ao meio e serem estimuladas a descobrir suas “vocações profissionais” (BRASIL, 2007).

Assim permaneceu até a agitação política e social do período da ditadura militar, quando a LDB é substituída pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que mantém esse olhar sobre o campo e continua a direcionar uma educação assistencialista para as camadas populares, ainda com foco na qualificação de mão de obra, subordinando a agricultura à industrialização (SILVA, 2018). Essa organização educacional brasileira aliada a outras questões de dimensão política e econômica deste contexto, esbarrou na resistência dos povos do campo que passaram a forjar práticas educativas nos acampamentos dos movimentos sociais por terra.

Em aliança com outras organizações da sociedade civil, principalmente as que estavam ligadas à Educação Popular, os grupos reivindicavam a redemocratização brasileira através de pautas como a educação. Assim, esse novo modelo de educação deveria estar de acordo com as especificidades culturais, com os direitos que possuem os povos do campo e também as particularidades dos modos de vida dessa parte da população (BRASIL, 2007).

Somente com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) o poder público, diante da mobilização dos movimentos sociais, responde legalmente através da lei maior brasileira, que passou a regulamentar que deve haver educação de qualidade para todos. Essa foi uma das conquistas da articulação dos movimentos Por uma Educação do Campo na luta pelo reconhecimento de suas especificidades e pluralidades.

A LDB aprovada em 1996, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), representa outro compromisso legal do Estado pois, apesar de regulamentar uma base comum para todas as regiões do país, regulamenta também a adequação da educação (de acordo com as

especificidades nos conteúdos e metodologias) e do calendário escolar, além de garantir o financiamento de escolas do campo.

A partir de um olhar decolonial, é possível perceber que a estrutura construída pelo governo cria camadas de dominação que de tão enraizadas ao longo do tempo, dificultam a execução destas leis. Foram séculos de privação de educação pública e processos de desterritorialização (ARROYO, 1999), que levaram a luta do movimento Por uma Educação do Campo (OLIVEIRA NETO, 2014) ser maior do que uma política pública, porque para estes grupos o debate é sobre a forma, conteúdo, olhar sobre o mundo e sujeitos envolvidos.

A identificação dos sujeitos que vivem no e do campo tem um grande peso na compreensão da Educação do Campo e seus princípios. São sujeitos marginalizados historicamente que, de acordo com Caldart (2002), possuem diversidade em seus modos de vida que não condizem com o modelo urbanocêntrico defendido pelo Estado. Estes sujeitos uniram suas diferentes histórias na luta pela Educação do Campo e contra tentativas de apagamento. Por isso destaco que eles e elas podem ser:

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

Esses sujeitos em articulação, promoveram, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que contou com a presença dos movimentos e de organizações nacionais e internacionais ligadas à educação e aos direitos humanos. A partir dos debates desse encontro, a Educação do campo toma uma dimensão maior do que a projetada anteriormente (OLIVEIRA NETO, 2014).

Toda essa trajetória de reconhecimento de processos de marginalização e negação de direitos sociais que leva a resistência em movimentos, se constitui como Educação do Campo. Ou seja, para compreender seus princípios, teoria e proposta metodológica, é preciso conhecer a história da educação e política brasileira, como afirmam Molina e Freitas (2011, p. 19) ao conceituar Educação do Campo:

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um

modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de Nação.

Esse projeto maior contendo seus próprios conceitos, princípios e pautas coletivas, foi elaborado pelos grupos em movimento e diálogo. Em 1998, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo foi criada, promovendo encontros fundamentais para a legislação que regularam a educação presente nos espaços educativos públicos do campo. Dentre eles estavam a “realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003” (BRASIL, 2007, p. 12).

Destas conferências e grupo de trabalho consolidaram-se demandas e obtiveram conquistas no âmbito legal, dentre elas: a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008), que apontam Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, o Parecer nº 1/2006 (BRASIL, 2006) que reconhece os Dias Letivos da Alternância, homologado pela Câmara da Educação Básica (CEB) e também o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Em Molina e Freitas (2011, p.21), elas afirmam que “no que diz respeito à legislação, o Movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais”. É inegável a necessidade de aprimoramentos, considerando que a Educação do Campo estará sempre em reconstrução e autoavaliação diante dos embates travados com o Estado. Porém, estas leis são importantes para definir, principalmente, a partir de seus pontos de vista o conceito, quem são os sujeitos envolvidos e quais são os princípios da modalidade.

Sobre os princípios, é possível encontrá-los no Art. 2, do Decreto Nº 7.532, que dispõe sobre o respeito à diversidade do campo em seus diversos aspectos culturais, sociais, ambientais, políticos, de gênero, incluindo raça e etnia. Ainda regula o incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para a realidade de cada escola do campo e o desenvolvimento de políticas para formação de profissionais capacitados a atender as especificidades, considerando as realidades vivenciadas (BRASIL, 2010).

Também foram garantidas a valorização da identidade da escola do campo, indicando a realização de projetos pedagógicos com conteúdos e metodologias adequadas às necessidades apontadas pelos próprios alunos do campo, estando no texto da lei a flexibilização da organização escolar. Uma forma de controlar a qualidade desse projeto, é a partir da participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais do campo, como registrado neste mesmo decreto (BRASIL, 2010).

Estes são princípios necessários à uma educação pública e de qualidade desenvolvidos pelos movimentos e povos do campo. São resultados de reflexões sobre a conjuntura do momento, sobre suas identidades, sobre o apagamento histórico em detrimento de uma política voltada apenas a interesses econômicos. Por isso a definição de Educação do Campo não pode estar desvincilhada de sua história de luta e do contexto ao qual foi submetida durante muito tempo. Ela é mais do que apenas uma modalidade, ela é “perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam” (MOLINA, 2010, p. 140).

Partindo dessa compreensão histórica decolonial que construiu os princípios e conceito da Educação do Campo, se abre o caminho para identificar as relações existentes entre os campos de conhecimento na práxis educativa de uma escola do campo referenciada na Educação Popular.

4 ENLACES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escolha da metodologia é orientada pelos princípios da pesquisa de campo participante e foi realizada na Escola Viva Olho do Tempo (EVOT). Optei pela EVOT, por reconhecer a instituição enquanto uma escola do campo que possui projeto pedagógico baseado nos pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos da Educação Popular. Para compreender a escolha da metodologia, dos procedimentos metodológicos e do método de análise escolhidos, este capítulo destina um subtópico para cada processo, método e resultados, apresentando as referências utilizadas nessa trajetória.

4.1 Caracterização da metodologia

A escolha do percurso metodológico foi feita com base nas reflexões que surgiram da experiência da graduação e na insuficiente inserção das instituições públicas de ensino superior nas pesquisas que podem contribuir com o desenvolvimento dos sistemas de educação (GATTI, 2001) e campo de conhecimento da Educação do Campo. Além disso, pelo caráter contra-hegemônico do estudo, as referências metodológicas seguem o mesmo caminho de investigação que objetiva não os resultados, mas a compreensão do objeto a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Partindo disso, a escolha de assumir os princípios teórico-metodológicos da pesquisa participante, que vem ganhando força na área da pesquisa educacional, possibilitou analisar as aproximações entre os campos de conhecimento da Educação Popular e Educação do Campo concretizada na práxis da EVOT. De acordo com Thiollent (1986, p. 74), “ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma do comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes”.

É qualitativa por se enquadrar no conjunto de principais características desse tipo de pesquisa (OLIVEIRA, 2007), que envolve ambientes naturais como fonte de dados e o(a) pesquisador(a) como instrumento fundamental. Por possuir um enfoque indutivo, analisa significados que os sujeitos envolvidos designam para as coisas e por último, possui caráter descritivo, considerando que este tipo de pesquisa propõe a análise de todas as informações que o ambiente poderá fornecer para responder à questão a que este trabalho se propõe.

Dessa forma a pesquisa qualitativa reflete e analisa a realidade, utilizando métodos e técnicas para compreender melhor o objeto de estudo, considerando também seu contexto. Esse tipo de investigação na educação, demanda um olhar mais amplo para as problemáticas e

busca compreender a raiz dos resultados para contribuir na projeção de melhores soluções. Assim, “os dados recolhidos são designados como qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Sobre a pesquisa qualitativa na área da educação, Zanette (2017, p.159) diz que:

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização.

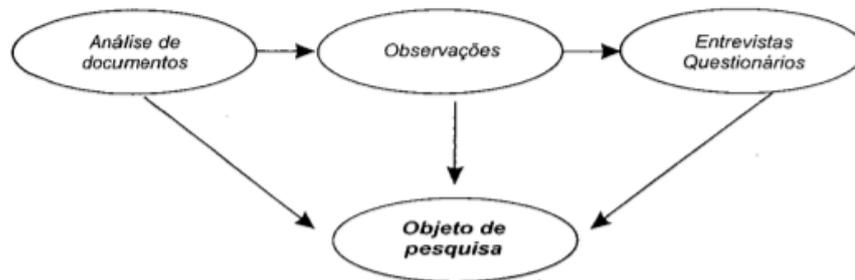
A investigação qualitativa possui cinco características (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que não são rígidas em toda pesquisa desse caráter, mas que no caso desta, se adequam ao contexto escolhido e objetivo geral. A primeira delas é o ambiente natural como fonte de dados e o(a) pesquisador(a) como instrumento principal; a segunda é que ela é descritiva, contendo a transcrição das entrevistas, notas das visitas de campo e registros oficiais; a terceira, é o interesse do investigador pelo processo, e não simplesmente pelos resultados; a quarta, é a análise indutiva dos dados, na qual as abstrações surgem a partir do agrupamento desses dados; por último, a quinta característica é a importância vital do significado da pesquisa.

A partir da escolha da metodologia, foram selecionados os procedimentos e métodos de análise apontados pelos referenciais metodológicos como mais apropriados ao objetivo geral da pesquisa.

4.2 Procedimentos metodológicos e o método de análise

Sobre os procedimentos, considerando que a pesquisa é de campo, inspirada na pesquisa participante de caráter qualitativo, me referenciei no quadro conceitual apresentado por Oliveira (2007), que apresenta os procedimentos necessários para alcançar o objeto de pesquisa, que neste caso, são as aproximações teórico-metodológicas entre os campos de conhecimento da Educação Popular e Educação do Campo. Como mostra o quadro, os documentos que exprimem a identidade teórico-metodológica da escola são fontes importantes a serem relacionadas ao objeto da pesquisa, complementando as observações e entrevistas realizadas:

Figura 1 – Quadro conceitual para abordagem qualitativa



Fonte: OLIVEIRA (2007).

Por isso o projeto pedagógico da escola foi selecionado para contribuir na identificação do objeto. Estes documentos apresentam a história da escola, a construção de seus princípios e referenciais teóricos e metodológicos, assim como o corpo de funcionários que possuem suas histórias de vida vinculadas à escola.

Quanto às observações, chamaremos de “vivências”, porque assim foram denominadas pela coordenação pedagógica da escola que propuseram a aproximação a partir de momentos de imersão que tiveram início ainda em Maio/2021, quando estive como ouvinte na Roda de Articulação do Rio Gramame, encontro entre organizações de diferentes municípios paraibanos no qual a escola estava representando o território do Vale do Gramame. Neste encontro foram discutidas estratégias para o diálogo a ser realizado pelos movimentos com o poder público, sobre formas de proteger e reverter os danos causados ao Rio Gramame.

Também estive presente em encontros de interação da comunidade escolar com a comunidade externa, como os eventos de aniversariantes do mês e a V Mostra Musical da Olho do Tempo. Também participei de vivências no espaço escolar que consistiram em experienciar as oficinas de contação de histórias, brincadeiras populares, pífano e judô, participando e observando também das rodas pedagógicas de gestores e educadores, vivenciando os espaços da escola e o território do Vale do Gramame, mais precisamente o Quilombo de Mituaçu.

Oliveira (2007) descreve essa observação como participante. Ainda que realizada por uma pessoa externa que se integra ao grupo com o objetivo de investigar, deve contribuir com o campo da pesquisa, participando cada vez mais da realidade. Assim, na observação participante:

(...) o pesquisador(a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo (OLIVEIRA, 2007, p. 81).

Outro procedimento foi a realização das entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas da escola, sendo uma delas, Mestre da comunidade. Além das entrevistas com a gestão, ouvimos parte do corpo docente, sendo selecionados quatro educadores, dentre eles e elas, dois “educadores aprendizes”, jovens egressos contratados com a finalidade de iniciar seus processos de formação para tornarem-se educadores da escola. Das educadoras, uma delas, não é moradora do Vale, mas possui história anterior de trabalho na escola, que a aproximou do território. Equanto a segunda, nasceu e foi criada em Gramame e hoje se divide entre as cidades de João Pessoa e Conde. Sobre as entrevistas, Oliveira (2007, p. 86) orienta que “os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipótese(s), devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível.”

Por isso as entrevistas foram realizadas de forma presencial e seguindo os cuidados necessários na proteção contra a COVID-19 e com a autorização dos(as) entrevistados, gravadas e transcritas. Parti de roteiros semi-estruturados que tiveram origem nas leituras dos referenciais teóricos, cujas respostas passaram por uma análise de conteúdo complementadas pela análise documental do projeto pedagógico da escola.

Sobre a análise desse conteúdo, segui o referencial de Bardin (2011) que indica que a leitura do material transcrito deve ser auxiliada por perguntas que visam decifrar o que foi dito e o que não foi dito, a lógica discursiva, a possibilidade de resumir tematicamente as entrevistas... portanto deve ser uma leitura:

“Sintagmática” (segue o encadeamento, único e realizado numa entrevista, e um pensamento que se manifesta por uma sucessão de palavras, frases e sequências) e, ao mesmo tempo, “paradigmática” (tem em mente, o universo dos possíveis: isto não foi dito, mas podia tê-lo sido, ou foi efetivamente dito noutra entrevista) (BARDIN, 2011, p. 98).

Dessa forma se abrem algumas possibilidades analíticas, sendo aqui utilizada a análise temática, ou agrupamento de informações semelhantes, para que a sistematização seja coerente com o objetivo geral da pesquisa. Assim, os estudos teóricos que precedem a pesquisa auxiliaram na identificação de cinco eixos: perfil dos(as) educadores(as), perfil

dos(as) educandos(as), proposta pedagógica da escola, relação da escola com a comunidade, a importância que a escola tem para o território.

A segunda parte desta análise, consiste em relacionar os dados com as referências teóricas, construindo reflexões sobre o objeto de estudo e levando em consideração que “fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica” (OLIVEIRA, 2007, p. 40).

4.3 Caracterização do campo de pesquisa

A Escola Viva Olho do Tempo (EVOT) “pede” um espaço de apresentação de sua história e constituição enquanto escola pública e organização não governamental. Pede, porque essa história é uma grande inspiração aos sonhadores e sonhadoras da Educação Popular que creem na transformação social. Para os que ainda não acreditam que uma ideia, ainda que utópica, possa chegar a se tornar concreta, farei uma breve introdução da história da EVOT e conseqüentemente da história da Mestre Doci, idealizadora e Mestre Griô do Vale do Gramame, que costuma dizer em registros audiovisuais e escritos, que a Escola Viva Olho do Tempo é fruto de um sonho planejado.

Figura 2 - Rio Gramame - Vale do Gramame



Figura 3 - Ponte dos Arcos - Vale do Gramame



Fonte: Flickr Olho do Tempo Escola Viva.

Localizado no Gramame, o Vale se encontra na divisa entre João Pessoa/PB e Conde/PB, às margens do Rio Gramame. A região possui áreas rurais (formada pelas comunidades de Engenho Velho, Gramame e Ponta do Gramame) e urbanas, uma comunidade quilombola (Mituaçu), reconhecida como patrimônio ambiental e territórios

indígenas. De acordo com o site Paraíba Criativa, a especulação imobiliária acelerou a construção de bairros populares através de políticas de habitação. Além disso, a história do território está relacionada à colonização da Paraíba, berço dos engenhos de produção de açúcar, estando o Vale do Gramame no projeto colonizador português.

Este é o território no qual a escola se encontra e que a Mestra Doci conheceu ao chegar na Paraíba, vinda de Salvador. A mestra vem à cidade de João Pessoa com as economias que juntou da venda de suas posses e abre uma que tempos mais tarde não daria certo, dando espaço para pensar na possibilidade de comprar um terreno no Vale do Gramame e iniciar um movimento de “passar o conhecimento adiante” (se referindo também a conhecimentos não sistematizados), sonho que havia sido deixado de lado.

No texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, escrito no Fundo de Incentivo à Cultura Augusto dos Anjos da Secretaria do Estado da Cultura (LIMEIRA; TEIXEIRA; NOZI, 2015), a mestra registra que ao chegar neste terreno, visitou as lideranças, passou de casa em casa se apresentando e apresentando sua proposta, deixando então, as portas da escola abertas. Com o tempo, as crianças foram chegando e os saberes compartilhados iam além dança, música e teatro, pois envolviam também o desenvolvimento humano e sonhos das crianças envolvidas com o projeto. Desde aí já havia um plano de trabalho, porém este foi sendo adaptado de acordo com as pessoas presentes no processo, que chegaram contribuindo de acordo com as necessidades do momento. Reconhecendo o início de sua história em 2004, a EVOT foi sendo idealizada

“como alternativa educacional para construir caminhos nos quais os moradores da região passassem a viver em busca do autoconhecimento, auto reconhecimento de suas virtudes, e saberem-se seres coletivos para fortalecer o sentimento de comunidade em seus espaços de vida” (LIMEIRA; TEIXEIRA; NOZI, 2015, p. 20).

Atualmente, além do espaço da Olho do Tempo, outro espaço está sendo espaço de realização das atividades da escola. O Quintal Cultural, localizado no quilombo de Mituaçu, tem sido uma extensão da escola e durante o período da pesquisa, ocorreram oficinas de danças populares, além de ser lugar de festejos em datas comemorativas nas quais a escola mobiliza a comunidade para partilhar o momento. Neste espaço acontecem ações educativas voltadas à cultura popular e fortalecimento de vínculos da EVOT com o território quilombola, no qual nasceram alguns educadores da escola. A partir das danças populares, a escola fomenta a cultura local e dialoga sobre os saberes ancestrais.

Figura 4 - Quintal Cultural - Quilombo de Mítuaçu



Fonte: Acervo Pessoal.

4.4 Análise e Discussão dos resultados

Conforme mencionado na caracterização da metodologia, as informações obtidas das entrevistas, observações e documento analisado, passaram por um processo de classificação ou identificação dos dados em eixos provenientes dos referenciais teóricos e o que dizem sobre os aspectos teórico-metodológicos da Educação Popular e Educação do Campo. Sendo assim, cada subtópico refere-se a um dos eixos identificados: Perfil dos(as) entrevistados(as); Quem são os(as) educandos(as); Proposta pedagógica da escola, dividida em dois subtópicos sendo um sobre metodologia e outro sobre formação continuada; Relação escola e comunidade; Importância da escola para a comunidade.

4.4.1 Perfil dos(as) entrevistados(as)

Para as entrevistas, foram selecionadas seis pessoas que compõem o quadro de funcionários, sendo duas coordenadoras pedagógicas, a Mestre Doci e Maria da Penha, e quatro educadores(as), Geovana, Thiala, Irenilze e Bruno. Dentre as seis pessoas, a maioria (cinco) se identifica enquanto mulher e apenas uma pessoa se identificou como homem. Das pessoas entrevistadas, apenas uma educadora mora em outro bairro, ou seja, a grande maioria dos entrevistados(as) é morador(a) do Vale do Gramame.

A idade varia dentro da faixa etária que vai dos 18 aos 69 anos, incluindo educadores e gestores. As idades mais baixas correspondem aos educadores aprendizes, ex-alunos da escola que estão em processo de formação para se tornarem educadores da instituição. Portanto, considerando apenas os educadores da escola, a faixa etária vai dos 30 aos 69 anos.

Tabela 1 - Perfil dos(as) Educadores(as) da Escola Viva Olho do Tempo

Nome	Reside no Vale do Gramame?	Cargo na escola	Oficina	Idade	Nível de escolaridade	Tempo na escola
Maria da Penha	Sim	Gestora	x	30 anos	Graduanda em Pedagogia - Educação do Campo	17 anos
Mestra Doci	Sim	Gestora	x	69 anos	Licenciatura em Letras e Especialização em EJA	22 anos
Bruno	Sim	Educador aprendiz	Percussão	18 anos	Ensino Médio Completo	9 anos como educando e 4 meses como aprendiz
Geovana	Sim	Educadora Aprendiz	Dança	18 anos	Ensino Médio Completo	10 anos como educanda e 4 meses como aprendiz
Irenilze	Sim	Educadora	Dança popular quilombola	36 anos	Bacharel e Licenciatura em Psicologia	1 ano
Thiala	Não	Educadora	Contação de Histórias	56 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	7 anos

Fonte: Acervo Pessoal

Uma característica considerada importante ao traçar o perfil dos(as) entrevistados(as), foi a longa história de cada pessoa junto à escola. Ambas coordenadoras pedagógicas possuem mais de 15 anos na instituição. A Mestra (2021) afirmou em entrevista que possui 22 anos de escola formal e 3 anos de experiências educacionais informais na Escola Viva Olho do Tempo. Maria da Penha iniciou sua história na escola enquanto educanda, experienciou uma fase enquanto educadora até começar a participar ativamente também enquanto coordenadora pedagógica.

O projeto pedagógico da escola também revela alguns conceitos importantes para compreender o perfil dos(as) educadores(as) da escola ao dizer que “os facilitadores dos rituais afetivos e culturais são os educadores griôs e os griôs aprendizes comprometidos com o reconhecimento do lugar social, político, cultural e econômico dos mestres e mestras griôs na educação (LIMEIRA; TEIXEIRA; NOZI, 2015, p. 49).

Ao identificar no perfil dos(as) educadores(as) a forte presença de moradores do território do Vale do Gramame e a longa história de relacionamento com a escola, é possível perceber o alinhamento ao que com as palavras de Freire (1974), defende sobre a construção de uma educação que parte de sujeitos considerados oprimidos direcionada e junto a outros sujeitos oprimidos, quando afirma que “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 1974, p. 30). Sendo assim, a educação deve “ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1974, p. 32).

A identificação dos educadores aprendizes e dos convites às pessoas da comunidade a exercerem cargos de docência e, conseqüentemente, cargos de decisão, exemplifica o que Caldart (2002, p.25) escreveu sobre os(as) educadores(as) da Educação do Campo, que devem ser formados “do e desde o povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica”.

Conforme quadro apresentado, não há um “padrão” no grau de escolaridade, idade e gênero que define quem deve ser esse ou essa professora da escola do campo. Porém, a residência no território é comum à maioria. Esse elemento não é definidor mas contribui na participação e inserção ativa dos educadores na realidade dos sujeitos educandos da escola.

Observando a relação entre o perfil dos(as) entrevistados(as) e as vivências na escola, foi possível inferir que ser morador e moradora da comunidade permite uma maior aproximação com as crianças e jovens, possivelmente por partilharem de realidades semelhantes de negação de direitos e desvalorização social decorrentes da posição social e contexto territorial do Vale do Gramame. Em outras palavras, há um pertencimento dos educadores(as), favorecido pela inserção geográfica, social e política no território em que a escola está situada.

4.4.2 Quem são os(as) educandos(as) da EVOT?

A caracterização do perfil dos(as) educandos(as) revela quem são os sujeitos envolvidos no fazer educativo da EVOT e assim sendo, revela também os contextos envolvidos na prática pedagógica da escola. Uma escola pública para ser de qualidade, de acordo com os preceitos teórico-metodológicos da Educação Popular e da Educação do Campo, deve se planejar e agir pedagogicamente de acordo com o perfil desses educandos.

Por isso foi solicitado às coordenadoras pedagógicas que descrevessem o perfil dos(as) educandos(as). Mestra Doci (2021) e Maria da Penha (2021) reconhecem as dimensões sociais dos perfis dos(as) educandos(as) e a ausência de políticas públicas direcionadas ao território. Essa ausência perpassa o perfil dos e das alunas da escola:

São meninos cheios de muito amor, mas pertencem a uma classe social menor, né? Nós estamos aqui no Vale do Gramame, então temos crianças que têm famílias organizadas, outras têm famílias menos organizadas (...). Mas eu não olho a classe social, eu olho o ser humano. Aqui na escola, a gente não se preocupa muito com a classe social, embora seja algo bastante importante. Mas não é a nossa meta isso. Nossa meta é alcançar o ser humano na sua potência” (MESTRA DOCI, 2021).

Dizendo isso, a mestra expande a compreensão de perfil do educando, quando o identifica enquanto um ser humano que tem suas potencialidades além das limitações decorrentes da ordem econômica, ao mesmo tempo que identifica que os(as) educandos(as) da escola pertencem a uma classe social específica e que é importante conhecer este contexto. Na fala da gestora Maria da Penha (2021), ela explica como ocorre esse processo de identificação do perfil do educando de forma sistematizada:

A gente estuda sobre a criança pra poder de alguma forma desenvolver estratégias ou vivências que fortaleçam a criança. Nesse sentido, inclusive, a gente tem uma planilha que classifica as crianças assim: quem tem prioridade e quem não é prioridade. Quem faz esse acompanhamento é a assistente social. A gente tem crianças com todos esses perfis que a assistente social identifica (MARIA DA PENHA, 2021).

Entende-se, então, que os educandos são crianças e jovens, meninos e meninas moradores(as) do Vale do Gramame que são atravessados(as) pela falta de acesso aos direitos individuais e coletivos, proveniente da falta de oferta pelo poder público. Freire (1974) afirma que a marginalização das classes populares leva ao processo de desumanização e à opressão dessas pessoas que, com tais limitações, tendem a não visualizar a capacidade do ser humano de “ser mais”. Para Freire (1974, p. 30) “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos”.

É necessário que a escola possua consciência dessa “ordem” e Maria da Penha (2021) inicia sua fala demonstrando que existe essa preocupação em contextualizar os projetos e conteúdos a fim de fortalecer os(as) educandos(as) na sua compreensão de “classe” e na imersão na realidade da comunidade. Ou seja, traçar o perfil dos(as) educandos(as) se torna

fundamental no planejamento escolar e no fortalecimento do ser humano como parte do processo de humanização. Caldart (2002, p. 21), ao tratar da formação dos sujeitos do campo, afirma: “aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado”. E para compreender estas “condições atuais de desumanização”, faz-se necessário esse movimento de conhecer a criança, a família, o território e seu contexto.

4.4.3 Sobre a proposta pedagógica da escola

A proposta pedagógica da escola revela as concepções dos gestores e educadores sobre a Educação. Conseqüentemente essas concepções devem ser desenvolvidas nas metodologias, para que os objetivos traçados possam ser alcançados. Por ser uma escola do campo, deve também carregar em sua proposta pedagógica os princípios construídos pelos movimentos sociais do campo e da Educação Popular, que compreendem a educação como uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996).

A Escola Viva Olho do Tempo trabalha com projetos e oficinas, que de acordo com o projeto pedagógico da escola (LIMEIRA; TEIXEIRA; NOZI, 2015), partem de eixos resultantes desse diálogo entre comunidade interna e comunidade escolar, além de considerar o contexto territorial: I- Prática dos Saberes; Memória e Educação Patrimonial; II - Práticas Esportivas; III- Educação Ambiental; IV- Cultura Digital e V- Oficinas Artes Integradas (Iniciação Musical, Teatro e Dança). Dessa forma elas não são fixas, mas partem da proposta maior presente no projeto da escola e do que entendem por educação no Vale do Gramame, como é possível identificar no objetivo geral do PPP:

Desenvolver um processo educativo com 150 crianças e adolescentes, e seus familiares, moradores das comunidades que formam o Vale do Gramame, através de ações de cultura digital, artes integradas (dança, teatro, música/percussão, literatura, prática dos saberes), formação de leitores, patrimônio/memória/ museu vivo, educação ambiental/ esporte, formação continuada de educadores e eventos culturais utilizando a participação da comunidade a fim de facilitar a conexão dos moradores com a natureza, com a ancestralidade, consigo mesmo e com o outro, fortalecendo a participação comunitária pelo desenvolvimento da consciência social, cultural e ambiental (LIMEIRA; TEIXEIRA; NOZI, 2015, p. 35).

De forma explícita, o projeto educativo da escola apresenta os eixos mencionados, prevendo projetos que aproximam a comunidade do contato com a natureza. O reconhecimento da proteção do território no objetivo do projeto, revela o comprometimento da escola com o lugar em que está inserida e com a relação entre os sujeitos do Vale do Gramame e a natureza da qual sobrevivem.

Nas entrevistas, identifiquei mais elementos da proposta pedagógica a partir da questão sobre projetos fundamentais para a qualidade do ensino-aprendizagem da escola. Para a mestra, é “a valorização do ser humano. (...) Ensiná-los de que não se escolhe onde nasce, isso é coisa de Deus, mas se pode escolher onde se vai morrer, isso é coisa do homem.” (MESTRA DOCI, 2021). Essa é uma concepção que dialoga com a definição de proposta pedagógica de escolas do campo:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas (CALDART, 2002, p. 22).

A potência da proposta pedagógica são os projetos que possuem foco na formação do ser humano de forma integral e contribuem para a autonomia das crianças e jovens, partindo do pressuposto da Educação Popular de que um ser humano que é valorizado, reconhece sua capacidade de “ser mais” (FREIRE, 1974) e de “fundar não apenas um novo método de trabalho “com o povo” através da educação, mas toda uma nova educação libertadora, através do trabalho do/com o povo sobre ela” (BRANDÃO, 2006, p. 47).

Por isso também é pertinente o que a gestora Maria da Penha identifica em sua entrevista como o projeto de maior alcance da EVOT:

Eu acho que um dos projetos mais potentes que a gente tem hoje na escola é a Mostra Musical. Assim, vendo a Mostra na sua dimensão, que envolve várias coisas. Primeiro, porque é bem transversal. Ela dá a possibilidade das crianças inventarem algo que é o cantar, que é o se expressar, escrever... (...) Então existe uns fios que vai conectando um ao outro e permitem esse processo de continuidade. É Educação Contextualizada, né? (MARIA DA PENHA, 2021)

Ambas respostas identificam que a qualidade da proposta pedagógica se dá pelo foco no sujeito envolvido no processo educativo e também pela conexão entre as ações

pedagógicas. Ou seja, a consciência de continuidade, que não é linear, mas de teias que levam ao trânsito da consciência de si do mundo.

4.4.3.1 Sobre a metodologia da proposta pedagógica

Ainda sobre a proposta pedagógica da escola, a EVOT enfatiza em seu projeto e nas entrevistas, a metodologia construída especificamente para o contexto em que está inserida. No subtópico anterior, uma fala da mestra chamou atenção em relação ao que ela pode levar a compreender sobre a metodologia da escola. Sendo ela uma moradora e gestora de uma escola do campo, responde que a educação envolve também a “escolha de onde se quer passar a vida” (MESTRA DOCI, 2021), e Maria da Penha (2021) complementa com a questão da educação contextualizada.

Identifico, nestas respostas, a preocupação com a valorização dos saberes e culturas do território como um fator de qualidade na educação de pessoas do campo. Sobre isso, Menezes (2012, p. 53) diz que:

A aproximação entre o conhecimento social e historicamente elaborado e o cotidiano das pessoas, sua realidade concreta exige uma compreensão, uma intervenção e transformação que assegurem a possibilidade de inventar e de (re) inventar a vida, as relações e a produção material e subjetiva que constituem nossa forma humana de ser.

Na observação das oficinas, foi possível identificar esta relação entre o conhecimento sistematizado e o cotidiano das pessoas, visto que as atividades trazem o território do Vale do Gramame em relação com o conhecimento social elaborado historicamente. A exemplo, cito a oficina, a qual vivenciei, de contação de histórias, facilitada pela educadora Thiala. O início foi com alongamento, seguindo para a contação de histórias a partir de um “livro sanfona”, que consiste em um livro dobrável e histórias muito ilustradas com textos curtos desconhecidos pelas crianças. A relação passa a ser feita com o território quando é proposto às crianças que criem seus próprios livros a partir de histórias que acontecem no caminho para a EVOT. Os resultados desta atividade surpreendem por ser possível identificar nas histórias, elementos culturais do território do Vale do Gramame que já haviam sido dialogados com as crianças, como vegetação e fauna.

Essa metodologia está descrita no projeto pedagógico da escola e corrobora com o que Menezes (2012) trouxe sobre educação contextualizada, quando destaca que a metodologia “visa o desenvolvimento e empoderamento da consciência crítica e comunitária, bem como a

formação da cidadania com referência nas tradições orais que formam um povo” (LIMEIRA; TEIXEIRA; NOZI, 2015, p. 49), especificando mais a frente, quais são as teorias que guiam a metodologia da escola e que foram mencionadas em entrevista: “holística, participativa, freiriana, centrada no ser, na pessoa, na força da criatura humana” (MESTRA DOCI, 2021).

A Mestra descreve, em entrevista, como é realizada a educação da EVOT e faz uma crítica ao modelo tradicional de escola:

O abraço. O afeto. O olhar no olho. (...) Quando eu tinha na minha sala 46 crianças, 50 crianças. eu não olho ninguém. (...) To tapando o sol com a peneira. E isso é educar? É, que é o que tem aí. Porque a gente não quer a transformação social, a gente não quer que aquele indivíduo seja, quero que ele seja subalterno, dependente de mim, do Estado. Então a gente - EVOT - pensa uma educação que consiga dar conta disso, que consiga perceber a criança na sua diversidade, no seu território, que a gente consiga enquanto educador também estar se vendo nesse processo. (...) Educar é isso, essa conexão do professor com o aluno e do aluno com o professor (MESTRA DOCI, 2021).

Essa reflexão pode ser encontrada em Freire (1996) quando ele reflete sobre as exigências de uma educação para a autonomia e transformação, apontando a importância do papel do(a) educador(a) no “fazer” educativo. Essa análise se fortalece, quando Maria da Penha explicita o referencial metodológico freireano na proposta pedagógica da escola:

(...) A gente lembra muito de Paulo Freire, quando ele fala que com essa educação que a gente compartilha com as crianças, a gente consegue ter autonomia. Então é uma educação que desperta essa autonomia, essa capacidade de construir conhecimentos. A gente se inspira muito na Pedagogia Griô, que é uma educação que ela propõe a construção partilhada do conhecimento, então a gente constrói conhecimento nessa educação (MARIA DA PENHA, 2021).

Além de mencionar novamente a Pedagogia Griô, Maria da Penha (2021) a descreve como uma educação partilhada, que busca não só partilhar o conhecimento em si, mas partilhar a construção de novos conhecimentos. A educadora Thiala (2021) descreveu como é realizado esse planejamento da metodologia de sua oficina, além de exemplificar de que forma ocorre essa relação mencionada entre saber local e saber sistematizado:

(...) Aí eu começo sempre em círculo com eles, tem um alongamento, tem um aquecimento e a gente faz alguma brincadeira. (...) Deixo livre pra eles trazerem as histórias deles e trazer as charadas que eles gostam muito de inventar. No começo eu coloquei essa do Conto da cebola e do xenxém, que é história daqui. Aí também tem as poesias da mestra Judith que eu sempre

trazia pra eles, pra conhecerem também. E no decorrer das oficinas, eles vão trazendo. A gente vai brincando de inventar história. Sempre trago alguma história africana pra eles (THIALA, 2021).

Identifica-se, portanto que a Pedagogia Griô se aproxima também dos campos de conhecimento estudados nesta pesquisa e aparece como referência que complementa a prática pedagógica, porque destaca os saberes locais, o círculo enquanto parte do planejamento educativo e a valorização e identificação de mestres e mestras da comunidade. Além desta, a Educação Holística, mencionada anteriormente pela Mestra Doci (2021), reaparece na entrevista da gestora Maria da Penha:

Primeiro que a gente faz uma educação que ela é muito conduzida por um aspecto da formação integral das crianças. Então, por exemplo, a gente estudou muito sobre a questão do holismo, sobre a Pedagogia Griô. A gente foi encontrando teorias e metodologias que conversavam muito com o nosso fazer. Às vezes acabava sendo intuitivo. Mas muito gerido e referenciado pela sabedoria da mestra (MARIA DA PENHA, 2021).

Novamente são citadas a Pedagogia Griô e a Educação Holística, porém a gestora Maria da Penha (2021) menciona mais um referencial teórico-metodológico: a sabedoria da Mestra Doci, caracterizada pela entrevistada como um método intuitivo que se revela na vivência cotidiana. Este não é um saber sistematizado, como as teorias mencionadas anteriormente, porém é um dos resultados obtidos quando investigadas as metodologias da escola que garantem a qualidade da educação. Sobre isso, Streck (2014, p. 36) afirma que a Educação Popular “pode ser entendida, também, a partir das experiências dos movimentos sociais e populares que buscam a própria produção de metodologias, conhecimento e poder.”

Para os educadores aprendizes, a proposta é vivenciar esses processos de planejamento e realização da metodologia para constituir, ao longo do processo, uma aproximação com a prática pedagógica autônoma: “eu assisto e participo muito. Agora no presencial, ele já traz a aula pronta, aí explica o que vai fazer, eu participo da aula e ajudo ele se precisar de alguma coisa. A gente participa das rodas de conversa” (GEOVANA, 2021).

Nota-se que a participação faz parte do processo de desenvolvimento da proposta metodológica das oficinas. O mesmo pode ser identificado na entrevista do educador aprendiz, quando questionado sobre a metodologia da oficina:

Eu sigo a base que eu tinha que é do meu professor Marcílio. Tinha uma hora que a gente pegava os instrumentos pra tocar, afinar quando tava precisando... eu tenho uma base, quando eu vejo que dá pra tocar, a gente

toca. Quando eu vejo que tem muita gente que sabe fazer as coisas, afinar...a gente vai e afina. Tô passando conhecimento, né? Conhecimento que eu adquiri, to repassando. (BRUNO, 2021)

As respostas se complementam e constroem essa concepção de uma metodologia que parte também da experiência, porém não se distancia dos conhecimentos sistematizados. Dito isto, existe um outro eixo que surge durante as entrevistas, neste diálogo sobre a metodologia e planejamento:

A gente tem um planejamento mensal, onde a gente submete, né? Ultimamente o planejamento tá sendo feito dentro da Tessituras Negras, que é uma formação que estamos recebendo pra trabalhar os temas relativos à afrodescendência. (...) Nós temos esse jeito do aprender a aprender. A gente não ensina, a gente aprende também com as crianças. Essa ta entro também da filosofia da EVOT, é o ensino-aprendizagem, a gente aprende a aprender. (IRENILZE, 2021).

“Aprender a aprender” é, portanto, não acreditar em metodologias de transferência de conhecimento. Pelo contrário, este é construído entre educador(a) e educando(a) em diálogo, no processo de ensino-aprendizagem, sem se distanciar da proposta pedagógica da escola presente nos processos de formação continuada e dos contextos que envolvem a EVOT. Estes são pressupostos pedagógicos da Educação Popular, identificados por Santos (2017), que são assumidos pela Educação do Campo: “um dos mais significativos é o entendimento da cultura camponesa e do saber local como elemento educativo” (SANTOS, 2017, p. 65) e “outra característica importante da Educação Popular e que é um pressuposto da Educação do Campo é o diálogo e a práxis como elementos estruturantes da prática educativa” (SANTOS, 2017, p. 69).

4.4.3.2 Sobre a Formação Continuada

A formação contínua de educadores de escolas do campo é garantida em lei, como já mencionei anteriormente nos capítulos teóricos, assim como é prevista também pelos movimentos sociais populares, que consideram ser necessário estar atualizado(a) das pautas, das leituras de conjuntura, metodologias, teorias e novos olhares. Essas ações fazem parte da constante visita à proposta pedagógica.

No projeto da escola estão previstas as formações continuadas. Desta parte do documento, destaco uma fala da Mestra Doci que explica de que forma se dá a importância da continuação da formação para a proposta pedagógica da EVOT:

Outro dia eu peguei o primeiro plano de trabalho e o plano de trabalho de hoje e percebi que não perdemos a essência, mas percorremos vários caminhos, porque a gente vai caminhando com os sonhos de cada um. E isso é que faz a vida. Entre o sonho e a concretização é muita coisa boa que você aprende. O que a gente não pode perder é a nossa meta ((LIMEIRA; TEIXEIRA; NOZI, 2015, p. 16).

Não perder a meta de vista é o que possibilita construir estratégias sem perder a essência. Dessa forma, ao longo dos mais de 20 anos de Escola Viva Olho do Tempo, os planejamentos e metodologias foram adaptados e a avaliação realizada desse processo foi positiva, pois cada estratégia desenvolvida esteve baseada nos sujeitos envolvidos e no que eles e elas desejam para si e para o território. Neste caminho, são levantados temas que necessitam ser trabalhados nos processos de formação, para permitir trilhar novas possibilidades.

No caso de educadores aprendizes, nota-se que existe uma flexibilidade na participação desses encontros de Formação Continuada, considerando que já participam de formações específicas (vivências junto ao(a) educador(a) da oficina), mas mencionam outras formações:

Tem formação que é na sexta-feira. Uma vez por mês, se eu não me engano. Não to acompanhando, porque eu tenho outros compromissos de trabalho na sexta-feira, aí não tá dando pra mim acompanhar. Planejamento pedagógico que junta todos os educadores pra ver o planejamento de aula, pra ver como é que tá acontecendo as aulas, os cuidados que tá tendo em meio a essa pandemia...tudo isso” (BRUNO, 2021).

Geovana, educadora aprendiz entrevistada, também responde: “não participo de processo de formação porque trabalho em outro lugar e ainda estou no processo de aprendiz. A gente participa das rodas de conversa, que nem aquele dia” (GEOVANA, 2021), diz ela se referindo ao dia em que participei de uma roda de planejamento e reiterando a questão da construção de uma metodologia própria da escola (STRECK, 2014) que partem do diálogo e da práxis (SANTOS, 2017).

Porém foi identificada, também, uma formação continuada com os(as) educadores(as) e gestores(as) ao longo do ano, a qual tinha como proposta a construção coletiva de atividades que são acompanhadas pelo grupo formador. Sobre isso, foram selecionados alguns trechos das entrevistas das educadoras:

Participo sim, da formação do Tessituras Negras que é toda voltada pra africanidade. A história, os costumes, os lugares... sempre vem uma professora pra colaborar também. E é essa formação que tô participando com eles desde o final de abril. A cada 15 dias a gente se encontra (THIALA, 2021).

De forma quinzenal, a Olho do Tempo reúne a comunidade escolar para formação e passam a elaborar seus planejamentos e metodologias conforme as novas discussões e aprendizados. Compreendo que essa periodicidade tende a enriquecer o planejamento e manter o objetivo da prática pedagógica vivo. No momento da realização desta pesquisa, a formação foi do Tessituras Negras, grupo de estudos da Universidade Federal da Paraíba. Em outra entrevista, identifiquei outros processos de formação continuada que são realizados:

A nível de educação a gente tem a equipe da Olho do Tempo, onde a gente tem os encontros mensais, que a gente se reúne pra planejar. Tem também os encontros pedagógicos e individuais, se a gente precisa. E essa formação é uma formação continuada. A gente pegou esse tema de Tessituras Negras agora, mas a gente já vem num processo de formação (IRENILZE, 2021).

São realizados, então, diferentes processos de formação. Uns contam com a participação de pessoas externas à escola, outros são processos de formação internos que partem das próprias experiências, demandas e planos que surgem no decorrer da prática pedagógica. Esse formato de formação continuada vai de acordo com o que constata Santos (2017), ao identificar as aproximações pedagógicas existentes entre Educação Popular e Educação do Campo:

Como prática da liberdade, a Educação Popular assim como a Educação do Campo, são necessariamente propostas educativas baseadas na práxis. Isso porque, o sujeito imerso em um mundo de relações com outros sujeitos e com o próprio mundo, reconhece a necessidade da ação-reflexão-ação como exigência intrínseca ao processo de libertação (SANTOS, 2017, p. 70).

Esse processo de formação continuada que é reflexiva, crítica, voltada para as ações cotidianas e concretas da escola, ou seja, uma formação atenta aos contextos escolares, abre espaço aos e às educadoras da EVOT planejarem atividades contextualizadas e alinhadas à proposta pedagógica da escola.

4.4.4 Relação escola e comunidade

A relação construída entre escola e comunidade é refletida na prática pedagógica, visto que é nessa troca de saberes e na construção coletiva, que a educação se realiza em seu propósito. A escola do campo referenciada na Educação Popular teve os movimentos sociais como a linha de frente na luta por leis que garantissem a qualidade da Educação do campo, como o Art. 2, do Decreto Nº 7.532 (BRASIL, 2010), que dentre outras garantias, assegura o controle social da qualidade escolar, ao prever a participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

No caso da EVOT, identifiquei essa participação efetiva da comunidade na fala dos(as) entrevistados(as), quando referem-se às reuniões com os(as) responsáveis pelos educandos, às oficinas que partem da proposta pedagógica e aos projetos que integram escola e comunidade:

A gente procura essa ligação da criança com a família. É a criança que leva até a família, não somos nós. Embora tenhamos reuniões familiares, acreditamos na importância desse diálogo com a família. Mas a gente não obriga, a gente vai atrás dos meninos que são a semente viva.” (MESTRA DOCI, 2021)

A Mestra Doci (2021) revela uma estratégia de aproximação com a comunidade que parte da relação construída com as crianças e jovens, interessadas no conhecimento partilhado na escola. Além disso, acaba chamando atenção para o que FREIRE (1974) diz sobre a tomada de consciência, que deve partir da autonomia e não de uma ideia de “sujeitos salvadores”. Sendo assim, destaca-se um trecho da fala da gestora sobre como se dá a aproximação:

Eu acho que a primeira coisa pra trazer essa relação, é que as pessoas que estão na escola são pessoas do território. Então quem gere a escola é o território. A gente nasceu e foi criado aqui. Nosso umbigo tá no rio, essa relação já começa por aí. (...) Então as pessoas mais velhas da região, que a gente conhece como mestres, foram eles que estavam aqui construindo a escola. Hoje estão nos seus lugares, mas nos orientaram em tudo que fomos fazendo. Mestra Judith que hoje não vem com tanta frequência, mas foi ela que ajudou a escola a entender a poética desse lugar, porque ela conta esse lugar pela poesia. Seu João da Penha ajudou a construir a escola pela ciranda, pelo que ele sabia fazer. Então cada pedacinho dessa escola foi construída com essa relação continuada com a comunidade, com o território. (MARIA DA PENHA, 2021)

Até aqui já é possível identificar que ser do Vale do Gramame contribui para estreitar o diálogo entre a comunidade e a escola. Mas a entrevistada segue:

Então na prática, ela acontece com encontros itinerantes, com fortalecimento dos saberes dos mestres, com o fortalecimento dos saberes dos jovens, a quadrilha junina, as histórias e o fazer do artesanato local. E essa relação também com as escolas. Outra coisa que a gente potencializa é o sentido da geração de renda local, o turismo de base comunitária, são ferramentas que você percebe que tá integrada com o território. Então a gente não tá pensando pra fora, a gente tá pensando pra dentro. Quando a gente pensa pra dentro, colocando o território nesse lugar de construir coletivamente. Tudo que a gente faz, a gente faz em roda, no cotidiano (MARIA DA PENHA, 2021).

Potencializar o território é outra estratégia que a gestora aponta como caminho. Ou seja, a relação escola e comunidade não se resume a reuniões familiares, mas envolvem a presença da comunidade externa inserida na comunidade escolar, a orientação dos mestres e mestras reconhecidos pelo Vale do Gramame, assim como a elaboração de projetos que acontecem mediante a participação comunitária, fortalecendo-a econômica e culturalmente. Para os(as) educadores(as), foi realizada a mesma pergunta a fim de identificar como acontece essa relação com a comunidade externa nas oficinas:

A maioria do pessoal dança no bairro. E antes tinha muitos grupos, juntava a galera do bairro e ia dançar. (...) No momento a gente tá aprendendo maracatu. Estamos ensinando alguns passos básicos do maracatu, fazendo coreografia pra colocar na percussão. (GEOVANA, 2021)

Por ser parte da cultura do Vale do Gramame, a oficina de dança foi construída para atender ao interesse identificado, na própria comunidade, pela equipe da escola. A preocupação em atender as necessidades do território e cuidar da comunidade, são percebidas em outras entrevistas:

Eu acho que a gente costuma dizer que quem jogou o umbigo no Rio Gramame, ele tem essa responsabilidade com a educação. A relação é essa. Nós somos daqui, a gente assume como nossa. A educação não é só da escola formal mas é da comunidade toda e é minha também. (IRENILZE, 2021)

Irenilze traz a responsabilidade do cuidado com o território para as pessoas que dali nasceram. Porém não se trata apenas de uma questão geográfica. O território do Vale do Gramame possui muitas riquezas que foram reconhecidas nas observações, no projeto e entrevistas. A consciência de que a qualidade de vida do campo precisa ser reconquistada, se

mostra presente nas falas dos entrevistados. Outro exemplo disso pode ser identificado na entrevista do educador aprendiz de percussão:

Era uma vontade da mestra ter algo amplo que pudesse levar à escola aonde a gente chegou. Conseguir alcançar o Criança Esperança e os Tambores é uma coisa que quando a gente toca, fica impactado. Quem tá no público, fica impactado e é isso que ela queria. Impactar o público. (BRUNO, 2021)

O impacto que tem a valorização da cultura popular do território, levou a escola a alcançar os objetivos traçados e alcançar esse público que é também a comunidade. À medida que desenvolvem respeito e admiração, são impulsionados(as) também a sentir o desejo de participar dessa construção. Nota-se na fala da educadora:

Eu consigo identificar através das crianças, que às vezes elas trazem alguma coisa que aconteceu, tem algumas histórias também... tem a história da cebola e do chen chen, que tem um livro e aí elas se reconheceram também nessa história. Algumas pessoas também já ouviram falar no mestre Zé Pequeno. Então são algumas histórias que eles vão se reconhecendo e eu vou me chegando mais também no território. (THIALA, 2021)

Trazer estes elementos culturais para a prática pedagógica permite essa identificação comunitária. Destaco que a educadora Thiala não é moradora do Vale do Gramame, mas se permitiu conhecer o território e sua cultura, construindo relações entre sua oficina e a comunidade partindo, inclusive, do conhecimento das crianças, reconhecido por ela como um saber a ser trocado. Santos e Batista (2017, p. 186) afirmam que “a Educação do Campo, assim como Freire, propõe o respeito aos saberes dos educandos, justamente pelo entendimento de que esses saberes são frutos do processo histórico de formação do ser”.

As respostas revelam a organicidade desta relação escola e comunidade construída pela EVOT, que não deixa de ser planejada, porém revela como ela pode ser construída no dia a dia, partindo dos próprios educandos e seus interesses. Identificar esses interesses é facilitado, como demonstram os educadores aprendizes, pela própria presença na convivência comunitária.

4.4.5 Sobre a importância da escola para a comunidade

A escola pública tem uma importância que consiste na própria existência, se considerarmos que cumpre a função de possibilitar, a partir de sua estrutura, acesso à educação. Uma escola do campo de qualidade possui uma relação de importância para a

comunidade, quando esta se coloca no papel de trabalhar junto às demandas, desejos comunitários ou, como mencionado pelas gestoras e projeto pedagógico, junto aos sonhos comunitários.

Compreender os desafios e problemáticas do território é um dos fatores que contribui com a melhoria do ensino escolar e sua importância para a comunidade, o que demanda uma relação constante com moradores(as) e movimentos sociais locais. Conhecer o território é fundamental para pensar pedagogicamente em como enfrentar os problemas presentes no campo e que surgem do cotidiano.

Nesse sentido, identifiquei diante das entrevistas, problemas de ordem social, ambiental, política e destes decorrem outras questões de ordem subjetiva, como indica a gestora: “O maior desafio, que é um desafio oriundo dessa classe social que nos encontramos, é a pouca fé em si mesmo. A pouca fé na sua própria potência humana” (MESTRA DOCI, 2021). Ela resgata a concepção já apresentada na proposta pedagógica, de que a educação também faz parte da construção do ser humano em sua integralidade. Um ser humano que conhece suas potencialidades e sua capacidade de “ser mais” (FREIRE, 1974), nega os estigmas lançados sobre sua classe social.

De ordem ambiental, foram identificadas na escola ações que envolvem a preservação do Rio Gramame. Estas se encontram diluídas nos projetos e oficinas, que não se limitam apenas ao espaço escolar ou dias específicos, são pautas cotidianas nos espaços de vivência, como menciona a gestora:

A gente vai sempre falar que um dos maiores problemas do território é a poluição do rio. Eu digo que é a poluição do rio, porque trouxe outros problemas. Ela trouxe o desemprego. Trouxe um adoecimento da comunidade. Os problemas de saúde são muito relacionados com o rio: Problema de fígado, câncer, pâncreas, muitos problemas relacionados ao rio. (MARIA DA PENHA, 2021)

A questão do perigo ambiental, como explica a gestora Maria da Penha (2021), decorre da especulação imobiliária que, em si, gerou outros tantos desafios para a qualidade de vida dos(as) moradores(as) do Vale do Gramame. São desafios de ordem estrutural que têm origem no modelo político-econômico assumido pelo Estado desde a colonização. Nota-se, no entanto, que existe a consciência da gestão escolar de que essas situações não são dadas, mas sim, consequência da dominação de um grupo elitista que construiu um paradigma de relações entre opressores e oprimidos:

(...) Eu acho que outro problema é ainda a falta de acesso da população à qualidade de vida. Eu digo assim, um emprego justo. Essa questão dessa fragilidade social que a gente tem enquanto comunidade. Um lugar que cresceu muito rápido, foi desenfreado o crescimento, porque a gente é uma área rural que tá sendo invadida no sentido nem das pessoas, mas da especulação imobiliária. Desenfreada assim, sem pensar, sem planejar, então tudo isso causa vários problemas que a gente não tinha antes. Então muitas vezes as pessoas saem da comunidade para morar em outros lugares, porque não têm acesso. E elas sobreviviam do rio, elas sobreviviam da pesca, da agricultura familiar. Hoje quase nenhum jovem quer trabalhar na agricultura familiar, porque além de ser cansativo, você não consegue alcançar seus objetivos, você não consegue usar a água do rio. (MÁRIA DA PENHA, 2021)

A perda de qualidade de vida da população do campo, se origina das mesmas questões já citadas anteriormente (social, política e ambiental). Quando existe um projeto para o campo, que não é pensado por estes sujeitos, são reveladas muitas consequências negativas para o território e é isto que as gestoras resumiram em suas entrevistas. Os(as) educadores(as), por sua vez, identificam os mesmos desafios citados pelas gestoras, podendo concluir que esta é uma discussão que a escola realizada entre gestores(as) e educadores(as), como se nota nas falas dos aprendizes:

Segurança e educação. Não só educação formal, mas educação como pessoa. A escola abrange uma quantidade de mentes completamente diferentes e que abre o pensamento de todo mundo pra as coisas futuras, mas é o seguinte: cada um escolhe o que quer fazer. (GEOVANA, 2021)

Existe um alinhamento entre as respostas, que abre espaço para inferir que a consciência coletiva é resultado das rodas de diálogo mencionadas na proposta pedagógica e também pela própria vivência em comunidade na qual essas dificuldades são sentidas. E isso é possível perceber também na entrevista do educador aprendiz que identifica estas problemáticas:

A chegada aqui, que às vezes tem gente que vem de muito longe. Tem criança que vem do Grotão a pé ne? Às vezes debaixo de chuva, debaixo de sol... Eu digo por mim, quando vinha debaixo de chuva, chegava, trocava... (...) com certeza você deve saber que 70% da água que a gente bebe é do rio gramame e ninguém tá se importando com isso. Ao invés de ajudar a gente nessa causa que não é nossa, é de todos. (BRUNO, 2021)

Bruno (2021) além de demonstrar conhecimento sobre o assunto das problemáticas ambientais, demonstra também conhecer a região e compreender o esforço feito pelos(as) educandos(as) para ter acesso à educação da Escola Viva Olho do Tempo. Esta é uma questão

muito antiga levantada pelas escolas do campo e ainda é pauta dos movimentos sociais porque são dificuldades que enfrentam em seu cotidiano e que influenciam diretamente no desenvolvimento social do território, ocasionado pela falta de apoio do Estado, porém o Campo resiste. Esta mesma questão aparece em outra entrevista quando questionada sobre problemas e desafios: “Acessibilidade. A dificuldade que eu vejo é mais essa mesmo. Eu não sou muito de visitar, vir aqui, é mais pra vir diretamente pra a Olho do Tempo, aí eu não sei os problemas do entorno.” (THIALA, 2021).

No caso da educadora Thiala (2021), nota-se que ela identifica a questão do transporte como um desafio, ainda que não seja moradora do Vale. Isso quer dizer que não se trata de uma escolha feita pelos(as) educandos(as), fazer uma longa caminhada para conseguir vivenciar uma escola de qualidade, mas sim falta de acesso à mobilidade. A situação ainda se torna mais problematizadora, quando analisada a resposta da educadora que leciona na extensão da escola no Quilombo de Mituaçu:

Aqui na comunidade o desafio maior pra o educador e para o educando é a questão do transporte. Por ser uma comunidade rural, quilombola, de estradas de barro, de difícil acesso... A comunidade Mituaçu é uma comunidade isolada, tanto do centro do Conde, quanto de João Pessoa. Então a maior dificuldade é essa questão da acessibilidade à educação. Tanto que o nível de escolaridade das pessoas que continuaram aqui só conseguiram chegar até o nível médio e pronto, não tinha mais condição pra seguir. Então é um desafio muito grande. (IRENILZE, 2021)

Outros problemas decorrem da questão da acessibilidade e isso decorre dos projetos políticos que não levam em consideração a existência de outras formas de vida que precisam ter os mesmos acessos. Portanto sobre os desafios e problemas do território, educadores(as) e gestores levantaram a questão da segurança comunitária, a preocupação ecológica em relação aos recursos naturais do Vale do Gramame, a necessidade de possibilitar o acesso uma educação pública de qualidade e a deficiência do transporte público, que dificulta a continuidade dos estudos de moradores(as) que vivem em regiões com contextos diferenciados.

A luta pelo transporte é um ponto a ser destacado, assim como pelo direito a uma educação que faz sentido para o território em questão, porque são pautas antigas do movimento Por uma Educação do Campo. Isso revela que ainda há questões básicas, já previstas em lei, que ainda são sentidas como desafios para a construção de uma escola pública de qualidade.

Diante desses desafios, como a existência de uma escola de qualidade pode contribuir com essas problemáticas do território? Este questionamento nos leva a compreender os objetivos da escola em relação à comunidade e podem ser encontrados no projeto pedagógico. Mas ao identificar este eixo nas falas que partem das vivências dos sujeitos envolvidos, busco aproximar o(a) leitor(a) da real experiência da EVOT: Sendo assim, a mestra define essa importância em entrevista:

Contribuir para que esses seres possam seguir adiante, a frente. Educar é você perseverar é você ter resiliência. Educar é você ter compaixão. educar é você ter perdão. educar é você olhar para o outro e agradecer a Deus que tem o outro pra você ensinar. não é o outro que precisa de mim, é você que precisa do outro (MESTRA DOCI, 2021).

Para a gestora Mestra Doci (2021), a educação não é feita de forma vertical, na qual o professor dá educação a alguém, mas ela é feita em movimento de troca. Por isso, já existem contribuições da escola para o Vale do Gramame, porque além do interesse em impulsionar a comunidade, também destaca o(a) educador(a) enquanto uma pessoa que não existe sem o(a) educando(a), portanto, mutuamente se fortalecem como afirma Brandão (2009, p. 35) “A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”. Além destes, outros pontos foram levantados:

(...) Ela faz a gente pensar. Ela faz a gente perceber que não somos sozinhos. A partir disso vem outras coisas. Eu sou encantada pela escola. A escola ensinou a gente a planejar, trouxe caminhos pra a gente caminhar e perceber que às vezes o que a gente tá fazendo, como mestre zé pequeno dizia, não vai levar a gente onde a gente gostaria de chegar. A gente vai ficar ali parado, pausado. E a gente não pode pausar, a gente precisa caminhar. (MARIA DA PENHA, 2021)

O que a gestora Maria da Penha (2021) diz sobre a escola ser um lugar de reflexão, conversa com ambos campos de conhecimento trazidos nesta pesquisa. O processo de tomada de consciência faz parte dos princípios da Educação Popular e Educação do Campo, porque “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1974, p. 64). E esse pensar, é mencionado outras vezes:

A escola mudou a vida de tanta gente aqui dentro. O pensamento de tanta gente, que eu acho que quem vê de fora não imagina a grandiosidade que

isso aqui tem. Quando eu entro aqui, é como muita gente diz, é como um portal mágico aquela porta. (GEOVANA, 2021)

Torna-se “mágico” na visão da educadora aprendiz poder refletir e enxergar o mundo de forma diferente e sem as amarras de uma educação reprodutora. A possibilidade de sonhar e acreditar em suas potencialidades relembra a proposta freireana de Educação Popular, na qual a Educação do Campo se inspira teórico-metodologicamente. A afetividade também apontada por Freire, foi lembrada pelo educador aprendiz como uma contribuição da escola ao Vale:

A importância da escola pra a comunidade é o cuidar. Muitas crianças não têm. Às vezes até os colégios normais perguntam porque as crianças querem vir pra cá e pra as escolas não querem. Quando as crianças chegam, tem que ser cuidadas com carinho, amor, com cuidado e criança gosta disso né? A gente cuida muito do meio ambiente, mostra cultura pras pessoas, carrega as crianças pra conhecer outros lugares através das apresentações... Conseguir se descobrir aqui e chegar a alunos daqui ser doutor, ser engenheiro, levar as crianças daqui pra faculdade. Aqui é apenas um caminho guiando a gente, pra a gente ser feliz e ter uma boa vida futuramente. (BRUNO, 2021)

Bruno (2021) traz a questão da afetividade no cuidado com os sujeitos e ambiente como uma forma de vínculo com a comunidade. Quando ele afirma que a escola é referência no Vale do Gramame, o educador revela que existe valorização sobre o trabalho realizado na EVOT e ele atribui ao afeto presente no dia-a-dia escolar, como Freire (1996, p.139), ao dizer que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. E não somente na entrevista de Bruno, o afeto novamente:

Ela é uma educação que congrega a comunidade. Ela vem resgatar valores da família. Ela vem resgatar valores culturais. A minha oficina aqui é justamente cultura, memória e educação ambiental. Aí vai despertando interesse no outro, nos pais, o desejo de estar mais presente. Hoje você já vê os pais, como você vê aqui, mães que ficam na oficina, que ajudam, que estão interessadas. Então essa oficina tem esse abraço. O abraço da Olho do Tempo na comunidade e da comunidade na olho do tempo. (IRENILZE, 2021)

Portanto, a escola também tem sua importância no que se refere à valorização e proteção cultural, principalmente se revisitados os desafios do território e considerados os fatores de ordem econômica e política que buscam distanciar os povos do campo de sua cultura. Por isso, a cultura deve ser vista enquanto elemento educativo:

Então, eu acho que é um ponto muito importante a escola dentro da comunidade. É um lugar de resgate da cultura, um lugar de representatividade também. É um espaço onde as crianças podem ter esse contato mais diretamente com a arte e com esse outro universo que às vezes nas comunidades, o universo é mais. não sei se a palavra é essa... mais cruel. E na olho do tempo eles têm essa parte da cultura, música, essa reverência aos mestres, né? Aos saberes, aos ancestrais. acho isso riquíssimo. E a gente não encontra em todo lugar. É uma ótima referência cultural pras crianças. De respeito também a ancestralidade, né? (THIALA, 2021)

A Escola Olho do Tempo tem seu lugar de referência no território por contribuições que perpassam pelas subjetividades dos sujeitos populares e do campo, pelo cuidado com a terra e com a valorização dos saberes locais... Estes, por sua vez, são princípios comuns a Educação Popular e Educação do campo: “Nesse sentido, a Educação do Campo traz, também como elemento estruturante de sua ação, o pressuposto da Educação Popular de que a educação é um dos elementos da luta política por uma sociedade justa, ética e sustentável” (BATISTA e SANTOS, 2017, p. 187).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES A UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE

Esta pesquisa partiu de uma questão que surgiu da prática pedagógica antes e durante a formação inicial em Pedagogia - Educação do Campo: “Quais aproximações teórico-práticas entre Educação Popular e Educação do Campo que contribuem à uma escola pública e de qualidade?”. Este questionamento levou à construção da investigação com o seguinte objetivo: compreender as aproximações teórico-práticas entre Educação Popular e Educação do Campo, para fortalecer a luta dos movimentos sociais por uma educação pública de qualidade.

O presente estudo foi construído mediante pesquisa em uma escola pública do campo, especificamente a Escola Viva Olho do Tempo. Consistiu na observação, análise documental e entrevistas para identificar o objeto deste estudo: as aproximações entre Educação Popular e Educação do Campo.

Um dos fatores que possibilitaram esse estudo foi o olhar que a Escola Viva Olho do Tempo tem lançado sobre a realidade, reconhecendo seu contexto e construindo a partir disso, sua proposta pedagógica. Esse caminhar para o autoconhecimento cultural, territorial, social, político e econômico revela que a EVOT é uma escola do campo que se inspira teórico-metodologicamente nos princípios da Educação Popular por ser um espaço de crítica coletiva, essencial à transformação da própria realidade, através da educação.

Sendo assim, ao traçar o perfil dos(a) educandos da escola, foi possível inferir que na relação teórico-metodológica entre ambos campos de conhecimento Educação Popular e Educação do Campo, o pertencimento dos(as) educadores(as) é favorecido pela inserção geográfica, social e política no território em que a escola está situada. Ao mesmo tempo, as entrevistas revelam que não residir no território, não torna o(a) educador(a) incapaz de conhecer o contexto e fazer parte das lutas destes sujeitos. Mas para tal, ele(a) deve buscar uma relação de troca com os(as) educandos(as). Quanto maior a aproximação entre educador(a) e educando(a), maior a possibilidade de desenvolver uma educação contextualizada.

Identifiquei também, na pesquisa, que a qualidade do ensino-aprendizagem da Escola Viva Olho do Tempo é atribuída ao interesse dos e das alunas no envolvimento em ações da escola. Ganham destaque os projetos centrados no ser humano, que se integram com outras ações e comunidade externa, os encontros periódicos de rodas de diálogo e planejamento, nos quais se revisitam e reformulam projetos, os encontros da comunidade escolar com a

comunidade externa e a metodologia centrada na afetividade. Esses destaques revelam a práxis a que ambos os campos de conhecimento se referem quando abordam a necessidade de uma relação próxima entre escola, comunidade e território na busca da consolidação dos objetivos e estratégias metodológicas.

Assim como a Educação Popular e a Educação do Campo não são projetos de educação acabados em si mesmos, não existem modelos ou propostas prontas para alcançar a qualidade na educação pública. A pesquisa demonstra que a construção de um diálogo entre gestores(as), educadores(as), educandos(as) e comunidade externa tem sua importância tanto quanto as referências teóricas. As referências precisam estar presentes na escola porque revelam pontos de partida, princípios a serem respeitados, possibilidades de organização e por serem também sistematizações de experiências forjadas pelos próprios movimentos sociais. Cada escola deve buscar, de forma planejada e sistematizada, as suas próprias estratégias que devem partir da vivência no território e diálogo constante.

As entrevistas revelaram, por exemplo, que o diálogo constante sobre contexto em que estão inseridos, possibilita refletir o território do Vale do Gramame e identificar problemáticas a serem trabalhadas, como: a especulação imobiliária, a proteção ambiental, a falta de transporte, acesso a qualidade de vida... Questões que são específicas deste campo e que são discutidas pelo fato da escola estar referenciada teórico-metodologicamente em campos de conhecimento que propõem essa problematização e diálogo para transformar essa realidade.

Ainda foi possível identificar outras aproximações teóricas e metodológicas. Estas seriam a Pedagogia Griô e a Educação Holística que trazem elementos como as cantorias em roda, a valorização e identificação de mestres e mestras da comunidade e a centralidade na educação do ser humano que por ter diversas dimensões, também requer um olhar sobre a totalidade da pessoa, como é mencionada na Educação Holística. Ainda que sejam outros referenciais, identifico que os princípios e os fins se enlaçam com os da Educação Popular e Educação do Campo, ao priorizar a humanização do ser humano e a inserção da escola nas questões presentes na comunidade.

Sobre isso também foi possível inferir que a escola do campo, ao ser protagonista e parceira no processo de organização e luta pela preservação do patrimônio cultural da comunidade, fortalece seu vínculo com as famílias e organizações locais. Assim, teoricamente, a Educação Popular e Educação do Campo demandam uma práxis vinculada ao contexto em que a escola está inserida e metodologicamente, esse vínculo acontece no cotidiano através das oficinas, projetos, convivência escolar e comunitária. A construção desse vínculo deve estar prevista no projeto pedagógico que, no movimento de ação-reflexão-

ação e diálogos problematizadores com a comunidade escolar, apontam direções e estratégias a seguir.

A partir da análise dos resultados, é possível afirmar que as concepções de educação contra hegemônicas, a contextualização como princípio e fundamento da práxis educativa, a superação das opressões, a busca do “ser mais”, a afetividade no fazer educativo, bem como o planejamento e a prática realizados por sujeitos populares e do campo, são evidências presentes no trabalho educativo popular da Escola do Campo Viva Olho do Tempo. Esses são também elementos constitutivos de uma práxis de Educação Popular.

Considero, finalmente, que o interesse da comunidade externa e dos educandos em continuar movimentando o espaço escolar, demonstram também o reflexo que uma escola pública de qualidade tem para o território, na medida que em que cuida dele. Por isso concluo que sim, é possível esperar sobre a potência da educação que é realizada com às classes populares e população do campo. Esperançar que cada vez mais essa discussão e refundamentação dos campos de conhecimento da Educação Popular e Educação do Campo sejam realizadas nas escolas públicas e possamos caminhar para uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980. 188p.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Formação Continuada como mediação para inserir a educação do campo em assentamentos de reforma agrária. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, *on-line*, v. 4, p. 169-190, 2009.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **O que é a educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006. 61 p.
- BRANDÃO, Carlos R.; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto 7352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BRASIL. **Decreto-lei n. 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo: Rio de Janeiro, 09 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- BRASIL. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**, Brasília/DF: SECAD, p. 10-15, 2007.
- BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 5.682**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. In: Legislação Fundamental, org. Pe. José Vasconcelos - Rio de Janeiro, 1972.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº1/2002**, de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 1/2001**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). MEC: Brasília – DF, 2001.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 18-36. (Caderno 4).

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 39-66.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. (12. ed.; 1989).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968; São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

LIMEIRA, Maria Déa; TEIXEIRA, Maria da Penha; NOZI, Thiago (org.). **Escola Viva Olho do Tempo**. Secretaria de Estado da Cultura, 2015, 128p.

- MENEZES, Ana Célia Silva. **Educação do campo no semiárido: o currículo na perspectiva da contextualização e da organização social.** 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011
- MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II.** Brasília: MDA/MEC, 2010.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.
- OLIVEIRA NETO, Adolfo. **Revista Geo Amazônia.** ISSN: 2358-1778 (*on-line*) 1980 -7759 (impresso), Belém, n. 2, v. 2, p. 59-172, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11020475/A_LUTA_PELA_EDUCAC3%87%C3%83O_DO_CA_MPO_UMA_CONQUISTA_EM_PROCESSO. Acesso em: 29 nov. 2021.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola; Ibrades, 1987.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- SANTOS, Sílvia Karla Batista de Macena Martis dos. **Educação Popular e Educação do Campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de Pedagogia - Educação do Campo/UFPB.** Joao Pessoa, 2017. 150p.
- SANTOS, Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Da Educação Popular à Educação do Campo: Construção de um projeto de educação para a transformação social. *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso; COSTA, Luciélino Marinho (org.). **Histórias da Educação Popular do tempo presente.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. 284 p. 173-194
- SILVA, M. S. O movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a Educação Popular e a Pedagogia Decolonial. **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 13, n. 34, p. 77-94, 2018. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso em: 29 nov. 2021.
- STRECK, D. *et al.* **Educação popular e docência.** São Paulo: Cortez, 2014. 203 p.
- STRECK, Danilo; PITANO, Sandro; MORETTI, Cheron; SANTOS, Karine; LEMES, Marilene; PAULO, Fernanda. Aproximações teóricas em educação popular. *In*: STRECK, D. *et al.* **Educação Popular e Docência.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 53-78.

- STRECK, Danilo; PITANO, Sandro; MORETTI, Cheron; SANTOS, Karine; LEMES, Marilene; PAULO, Fernanda. Educação com o povo: notas históricas. *In: STRECK, D. et al. Educação Popular e Docência*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 26-50.
- STRECK, Danilo; PITANO, Sandro; MORETTI, Cheron; SANTOS, Karine; LEMES, Marilene; PAULO, Fernanda. Aproximações teóricas em educação popular. *In: STRECK, D. et al. Educação Popular e Docência*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 53-78.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- TORRES, A. A educação popular como prática política e pedagógica emancipatória. *In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.
- WHITAKER, D.; ANTUNIASSI, M. H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. *Cadernos CEDES*, n. 33, p. 9-42, Papirus, 1992.
- ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, n. 65, p. 149–166, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2021.

ANEXO 1**ROTEIRO ENTREVISTAS**

Público: Coordenadoras Pedagógicas

IDENTIFICAÇÃO

Nome / Nome Social:

Idade:

Identidade de gênero:

Nível de escolaridade:

Você é morador(a) do Vale do Gramame? ()sim ()não

1. Há quanto tempo trabalha na escola?
() um a três anos () quatro a sete () mais que sete anos
2. Como você caracterizaria o perfil dos(as) educandos(as) que participam das atividades educativas desta escola?
3. Cite duas ou três características da educação que esta escola desenvolve?
4. Algum projeto permanente desenvolvido pela escola que você considera fundamental para a formação dos educandos?
5. Quais os maiores desafios ou problemas do território do Vale do Gramame?
6. Existe alguma relação do trabalho desenvolvido pela escola com o território do Vale do Gramame? Se sim, qual(is)?
7. A escola adota alguma metodologia específica para o trabalho pedagógico? Se sim, fale um pouco sobre essa metodologia.
8. Quais os canais de relacionamento da escola com a comunidade?
9. Qual a contribuição do trabalho desenvolvido neste espaço para a escola na qual as crianças estudam?
10. Você poderia definir, em poucas palavras, a importância desta escola para a comunidade?

ANEXO 2

ROTEIRO ENTREVISTAS

Público: Educadores(as) e educadores(as) aprendizes

Nome/ Nome Social:

Idade:

Identidade de Gênero:

Nível de escolaridade:

Oficina:

Você é morador(a) do Vale do Gramame? ()sim ()não

1. Como você se tornou educador(a) da escola viva olho do tempo?
2. Quais os maiores desafios ou problemas do território do Vale do Gramame?
3. Você identifica alguma relação da sua oficina com a realidade do território do Vale do Gramame? Qual ou quais?
4. Como você desenvolve suas oficinas? Fale um pouco da sua metodologia de trabalho (Existe um modelo, você cria uma forma, adapta o jeito como ensinaram, reproduz como ensinaram...)
5. Você participa de alguma formação da escola? Se sim, qual o foco das formações?
6. Você poderia definir, em poucas palavras, a importância desta escola para a comunidade?