

CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA VINCULADA AS LUTAS SOCIAIS: Proposta da educação do campo para contribuir na transformação das escolas do campo

Maura Pereira dos Anjos¹
Queina Lima da Silva²
Monica Castagna Molina³

Resumo

Este artigo discute a organização do Trabalho Pedagógico e a transformação da forma escolar construídas no movimento político pedagógico da Educação do Campo; com a institucionalização da formação de professores no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Tem como objetivo analisar a reconstrução das propostas curriculares de duas escolas a partir dos conceitos de plano de estudo e atualidade em Pistrak (2011) e Freire (1994). Foi realizado estudo de duas escolas do Campo: Escola Boa Esperança do Burgo, do Projeto de Assentamento Boa Esperança do Burgo, situada no município de Marabá – Pará e na Escola Nova Canaã, Vila Limão, Jacundá. Como elementos da transformação da forma escolar, apontamos a constituição de coletivo docente; a constituição de propostas curriculares que tenha como referência o inventário da realidade e a construção do currículo por temas geradores que tenha como referências as lutas sociais das quais as comunidades rurais estão imersas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação Docente; Escola do Campo.

Introdução

Este trabalho apresenta a temática da Organização do Trabalho Pedagógico e a transformação da forma escolar construídas no movimento político pedagógico denominado Educação do Campo, que na formação de professores do campo se institucionalizou com a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. O objetivo desse estudo é analisar a reconstrução das propostas curriculares das escolas no campo a partir dos princípios da Educação do Campo tendo como referências os conceitos de plano de estudo e atualidade em Paulo Freire e Pistrak. Para realizar tal análise, dialogamos sobre Educação do Campo com: Santos (2012); Molina (2015); Molina e Hage (2015) e Caldart (2010), e sobre transformação da forma escolar a partir dos pressupostos de Freire (1994), Pistrak (2011) e Freitas (2012).

Constitui-se a nossa empiria, experiências construídas no Sudeste do Pará, a partir da atuação dos movimentos sociais, de docentes da Faculdade de Educação do Campo

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da Universidade de Brasília – UnB. Docente da UNIFESSPA maura_anjos@hotmail.com.

² Mestranda do PPGE - UnB queinals@hotmail.com.

³ Docente do PPGE - Universidade de Brasília mcastagnamolina@gmail.com

(FECAMPO) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e com professores das escolas do campo, que atuam nas instituições públicas que constituíram o Fórum Regional de Educação do Campo; que na última década, tem construídos e refletidos sobre a necessidade de construção de propostas pedagógicas que tenham como matriz formadora as especificidades dos sujeitos e suas lutas do e no campo.

O artigo está organizado em três partes: na primeira tratamos dos Fundamentos Políticos Pedagógicos que constitui a Educação do Campo; na segunda a Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico vinculado as propostas de Educação do Campo; e por fim a transformação da forma escolar das escolas do campo na análise das duas experiências de escolas que tem buscando construir um projeto formativo que vincule as lutas sociais; relacionando a contribuição dos projetos PIBID Diversidade UFPA: subprojeto Educação do Campo Marabá, egressos dos cursos de Especialização em Currículo e Educação do Campo e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Analizamos experiências em construção de propostas curriculares a partir de princípios da Educação do Campo, focando no plano de estudo e atualidade em duas escolas do Campo: Escola Boa Esperança do Burgo, do Projeto de Assentamento Boa Esperança do Burgo, situada no município de Marabá – Pará e na Escola Nova Canaã, Vila Limão, Jacundá, ambas localizadas no sudeste do Pará. Estas instituições de ensino escolas foram selecionadas por participarem do Fórum Regional de Educação do Campo e por definirem nos projetos políticos pedagógicos a decisão política de construir proposta de Educação do Campo.

Fundamentos históricos e políticos-pedagógicos que constitui a Educação do Campo

A formação inicial constituiu uma reivindicação importante para esse segmento da população brasileira, no âmbito da política pública; principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional de nº 9393/1996 que estabeleceu que a formação mínima, a graduação, para atuar na Educação Básica. A formação de professores para atuar nas áreas rurais ganhou centralidade nas lutas, pois é considerada a condição primeira para a constituição de um sistema público de educação no campo, que alcance toda a educação básica.

Dentre os inúmeros problemas nos assentamentos, acampamentos e comunidades rurais, tem se destacado a precariedade com que a educação formal é ofertada nestes espaços,

e a ausência de oferta dos níveis finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O direito a Educação expresso na Constituição Federal de 1988 é reivindicado a partir de inúmeras pautas das ocupações dos espaços públicos, marchas, etc. Isso tem gerado tensões pois reivindicam não apenas pelo reconhecimento do direito a uma formação que contemple suas demandas, sem perder de vista as questões e lutas gerais da construção de outro projeto de desenvolvimento que os incluam como serem humanos (CALDART, 2010); (MOLINA E HAGE, 2015).

O Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) que se destacado nacionalmente, que tem como bandeira de luta a Reforma Agrária e de acordo com Caldart (2010), tem dado um papel central a educação, na construção de escolas desde o período dos acampamentos e na luta para que o estado ofereça educação pública nas áreas rurais. Este movimento passa a assumir um duplo objetivo a redistribuição das terras brasileiras e a implementação de escolas do/no campo para os diversos povos que vivem no campo brasileiro.

Além do MST, vários movimentos, tais como: a Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura – CONTAG, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMA); a Rede de Convivência com o SemiÁrido – RESAB, se articularam nacionalmente com docentes de instituições federais de ensino, no Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, para reivindicar e propor ao estado a formulação de políticas públicas que atendam o direito a educação das populações do campo (FONEC, 2012).

A partir dessas reivindicações, é constituído o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que realizou diversos cursos pilotos da EJA até os cursos de licenciatura e bacharelados, e se constituiu como piloto para institucionalização da educação do campo enquanto política pública. A experiência do PRONERA, que é constituído em parceira das universidades federais, movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, se tornou uma referência de política pública, tendo completado dezoito anos de existência em 2016⁴, com princípios que se contrapunha a educação rural. (SANTOS, 2012).

⁴ Foi realizado a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – II PNERA com objetivo de sistematizar os resultados desse programa, em colaboração INCRA/IPEA/UNESP - Cátedra UNESCO. Relatório

A educação rural se fez no Brasil a partir das ações governamentais, principalmente sob a forma de campanhas de alfabetização que pretendiam livrar o Brasil da “doença do analfabetismo”, sem efetivamente oferecer escolarização para as populações das áreas rurais. As políticas públicas, para a chamada zona rural, começaram a ser implementadas no início do século XX, a partir do processo de industrialização no sudeste do Brasil.

A escola pública e gratuita, com todos os seus limites, foi criada neste século a partir das modificações na política nacional, na qual as oligarquias rurais foram perdendo espaço ou se transformando em elites industriais, houve modificações também na demanda por escola. Esta continuou sendo almejada para conferir *status* social⁵, o título de “doutor” passou a ser também o objetivo da burguesia, que estava enriquecendo. (SAVIANE, 2007); (ROMANELLI, 2001).

A luta pela educação pública iniciada com o movimento escolanovista, bem como uma educação baseada nos princípios da socialização dos conhecimentos científicos (TEIXEIRA, 2007) (AZEVEDO et al, 2010), tiveram forte influência no Brasil, principalmente criando um forte desejo de acesso ao saber formal, no movimento que foi considerado o otimismo pedagógico, na crença de que a Educação poderia alterar as condições de vida ou se constituísse como caminho para ascensão social.

No entanto, são a divulgação dos conceitos formulados por Marx, de luta de classe e de transformação social a partir da participação popular, e posteriormente os conceitos de “intelectual orgânico” formulado por Gramsci (1991), que influenciam a constituição de teorias pedagógicas socialistas ou críticas, e principalmente as pedagogias socialistas e na Educação Popular.

disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=25640&Itemid=2>. Acesso em: 20 nov. 2016.

⁵ Em trabalho anterior, Anjos (2009), já apresentamos em Saviani (2007) e Romanelli (2001) que desde o período colonial o objetivo da escola era preparar os filhos da elite, que aos poucos foram se estabelecendo, tomando posse das terras. O objetivo da escola era conseguir erudição, obter o *status social*, pois a riqueza provinha da terra e da exploração da mão-de-obra escrava. O modelo de escola adotado foi importado, trazido pelos colonizadores, no qual o currículo era voltado para o estudo das humanidades. A separação entre o trabalho manual e intelectual era aprofundada com a valorização das atividades intelectuais baseadas no conhecimento literário e filosófico. Não se considerava ser necessário nenhum estudo para os que moravam no campo, geralmente agregados e escravos voltados para o trabalho na lavoura ou na casa grande. Saviane (2007) afirma que os primeiros professores nesses períodos foram os padres jesuítas, e depois, os que foram formados por eles. Os primeiros colégios nos primeiros séculos, depois as principais escolas do país foram criadas e mantidas pelas ordens religiosas, uma rede de escolas particulares, responsáveis por formar os filhos da elite brasileira.

Essas ideias tiveram forças no Brasil a partir de 1960, a partir da influência dos autores como Pistrak (2011), Freire (1994) que influenciam a construção de um pensamento pedagógico crítico e propositivo de propostas pedagógicas; mas que são fortemente silenciados pela ditadura civil militar no Brasil; e posteriormente, as formulações da Pedagogia Histórico Crítica em Saviane (2007)⁶; e o trabalho de Luís Carlos de Freitas (2012). Essas propostas foram reconstruídas e fortalecidas a partir da década de 1980; com a reorganização da sociedade civil.

A concepção reprodutivista que constituiu em um forte movimento de crítica a educação escolar ofertada pelo estado; a partir da teoria althusseriana dos aparelhos ideológicos, fortalecidas pela interpretação de Bourdier e Passeron (1975) denunciando como mecanismo de mera reprodução da organização capitalista, formulada internacionalmente, que tiveram fortes influências na educação brasileira na década de 1980.

Ao mesmo tempo que é constituído um tempo de pessimismo pedagógico; no país passa a sofrer as influências da teoria do capital humano (SCULTZ, 1973) que fundamenta e fortalece a concepção neoliberal de educação; a partir dos acordos de cooperação internacional; que deseja tão somente a escola como mecanismo de suporte para a produção capitalista; e para o aperfeiçoamento da mão de obra; e tem sua concepção de desenvolvimento humano limitado aos aspectos da sua capacidade produtiva, direcionada para os interesses do sistema capitalista. Concepção que se constituiu como hegemônica, nas últimas décadas, adentrando fortemente como política no ensino superior a formação docente ganhou centralidade, na ótica mercadológica; mas também, enfatizando que há disputa e que há indícios de concepções contra-hegemônica que buscam disputar e construir outras visões de mundo.

Transformação da Escola do Campo: alteração da organização Escolar e do Trabalho Pedagógico

⁶ As influências teóricas do pensamento pedagógico brasileiro não é homogêneo, apresentando discrepância e variações nas universidades, de acordo com o histórico de cada região do país, no entanto, há predomínio nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, das seguintes tendências: as concepções da Educação Popular baseadas em Paulo Freire (1994) tem forte influências no norte e no nordeste brasileiro; no sul e sudeste há uma influência maior da Pedagogia histórico crítica, instituída pelo grupo Saviane (2003); e no centro oeste há forte influência das ideias da pedagogia Socialistas, a partir do trabalho de Luís Carlos de Freitas (2012) e com a tradução de vários livros de Pistrak. Nesse artigo não temos intenções de apresentar as especificidades entre as teorias críticas; bem como suas divergências pela falta de aprofundamento, desejamos construir na escrita da Tese de Doutorado.

O referencial teórico que apresenta a necessidade de alteração da forma escolar das escolas; mas especificamente das escolas do campo; entendendo que a escola foi constituída historicamente como lugar dos que socialmente teriam tempo livre ou “ócio”, ou seja, para quem na sociedade podia ficar fora do trabalho, ou seja, foi pensada para uma classe social dominante, não para camponeses (CALDART, 2010, p.167). Esta, portanto, a serviço do projeto de sociedade capitalista, por isso ela somente transmite o saber construído por outrem de maneira “mecânica”, sem problematização, pois a intenção é produzir um exercito de sujeitos alienados e subservientes.

A escola foi concebida no processo de industrialização do capitalismo, está ancorada na necessidade de garantir o mínimo de escolarização aos trabalhadores. Conforme Freitas (1995) a escola na forma como está estruturada tem duas funções bem definidas acomodação e subordinação. A escola da forma como está estruturada, está a serviço do projeto de sociedade capitalista, por isso ela somente transmite o saber construído por outrem de maneira “mecânica”, sem problematização, pois a intenção é produzir um exercito de sujeitos alienados e subservientes. Esse projeto visa manter os sujeitos na condição de dominados e assim manter a ordem vigente da sociedade.

Foi da necessidade de disputar essa instituição e coloca-la também a serviço dos interesses dos camponeses que a Educação do Campo foi idealizada com o intuito de alterar as funções exercidas pela escola na sociedade, contribuindo na construção do projeto da contra - hegemonia. Para Caldart:

Não há transformação da escola que não comece ou termine pela transformação das finalidades educativas e pela revisão do projeto de formação do ser humano que as justifica ou fundamenta. Mudar a visão sobre os objetivos da educação não garante (e ainda não é) a transformação da escola, mas é o que lhe pode dar sentido, direção (CALDART, 2010, p.156).

O passo inicial para transformar a organização escolar é mudar as intenções educativas, ou seja, partir de um projeto que pense na emancipação e formação humana em todas as suas dimensões (cognitivas, afetivas, artísticas, sociais, dentre outras), que pense em construir outro tipo de sociedade menos desigual, com mais oportunidade de um viver digno para todos; aliando o projeto da escola com um projeto de transformação da sociedade (PISTRAK, 2011).

É preciso mudar as intenções educativas, ou seja, partir de um projeto que pense na emancipação e formação omnilateral dos educandos desigual; aliando o projeto da escola com

um projeto de transformação da sociedade (PISTRAK, 2011); como dizia Freire (1994), é preciso construir uma escola que tenha como condição primeira a transformação das condições de exploração dos oprimidos.

Outra estratégia de mudança da forma escolar é a alteração dos conteúdos, ou seja, a reestruturação currículo; no que se constituiu o plano de ensino; que deve partir de conhecimentos vinculados á vida. Essa alteração possibilita problematizar e compreender as contradições sociais existentes e construir uma consciência crítica; bem como a inserção nas lutas sociais pela construção de sociedade com justiça social.

É necessário compreender que a alteração dos conteúdos é muito importante como primeiro passo, mas, tal iniciativa isolada não tem potencial de operar a mudança, porque é necessário que ocorram outras mudanças, uma delas diz respeito à organização de diversos espaços educativos pois o aprendizado não se dá apenas em sala de aula. Tal aspecto é imprescindível para entender a inserção pedagógicas de novos temas e conteúdos porque os estudantes precisam serem inseridos na produção e na interlocução dos conhecimentos materializados em sua vida cotidiana, por meio dos conceitos de realidade e atualidade.

Segundo Caldart (2010, p.168): “A escola inteira educa e, por isso, é como totalidade que precisa ser reeducada (transformada) para cumprir com outras finalidades educativas que não aquelas determinadas pela sociedade capitalista”. Dito de outro, modo os diversos espaços existentes na instituição escolar e seu entorno são educativos, por isso é tão necessário trazer a categoria atualidade para dentro da escola. Para tal é imprescindível o envolvimento dos docentes para reestruturar seus planos de ensino e suas práticas pedagógicas, de modo a conseguir trabalhar com conteúdos da vida.

Para garantir que a atualidade adentre o espaço escolar é preciso romper com o tempo-aula e criar outros tempos educativos como: trabalho, pesquisa, esporte/lazer, estudo, mutirão, coletivo pedagógico e relações pautadas em valores como luta, mística, ecologia e outros (FARIAS et al, 2015, p.149).

Neste sentido ganha relevo a afirmativa de Freire (1994) e também apontada em Molina e Sá que: “O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico” (2012, p. 329).

A escola que pretenda contribuir na emancipação dos sujeitos, tem que ultrapassar seus muros e se tornar um espaço de vida, no qual o trabalho, a cultura e a sociabilidade de

seus sujeitos sejam constantemente valorizados e trabalhados em seu currículo escolar. Segundo Freitas (2012, p. 05) menciona:

[...] a nova escola deverá estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo. Neste processo, a escola será mais uma agência entre tantas outras. A escola do trabalho é a escola da vida, incluído aí o trabalho produtivo, quando adequado à idade da criança.

O novo modelo de escola tem como base a vida, portanto, a proposta curricular é construída considerando as problemáticas em que os estudantes estão inseridas. Tem a pretensão de ser uma escola na qual os sujeitos se sintam pertencentes, vejam em seus conteúdos, os traços histórico-culturais da sua comunidade; a concepção de que é preciso ter a realidade imediata como ponto de partida; partir da realidade não significa que deve-se tão somente dela tratar, mas compreender todas as problemáticas que estão no mundo.

Tem a pretensão de ser uma escola na qual os sujeitos se sintam pertencentes, vejam em seus conteúdos, os traços histórico-culturais da sua comunidade, possam a partir dos outros tempos educativos, aprender a desenvolver o trabalho coletivo, tenham acesso aos princípios teóricos e práticos da agroecologia e possam dessa maneira desenvolver o sentimento de pertencimento ao campo.

Para constituição dessa transformação é necessário a construção de um coletivo docente pois pressupõe que “A escola tem que ser vista, necessariamente, na perspectiva do trabalho coletivo entre educadores (incluído aqui os gestores) e estudantes, de caráter democrático participativo” (FREITAS, 2010, p.8). Nesta lógica o protagonismo antes dado apenas ao docente; passa a ser compartilhado pelos outros sujeitos envolvidos no processo educativo, eles tem agora funções e importância vital na construção de uma escola participativa e democrática, na qual seu projeto maior é formação segundo Pistrak (2011, p.29) de lutadores e construtores do futuro.

É preciso romper com a prática pedagógica fragmentada e para tal um dos passos é articular teoria e prática, como princípios indissociáveis, posto que a práxis torna o trabalho pedagógico mais sólido e permite aos estudantes uma formação emancipatória.

Transformação da forma escolar das escolas do campo: Escola Boa Esperança do Burgo e Escola Nova Canaã.

Com a constituição do movimento denominado Educação do Campo, que incidiu como político, pedagógico e epistemológico dentro do campo da Educação. O estabelecimento das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo em 2002; no qual expresso um avanço no plano legal pois possibilita o fortalecimento e demarca no campo pedagógico a possibilidade de reconstrução das escolas do campo, a partir de outro referencial de produção de conhecimento. Segundo Sá e Molina (2012), o artigo quatro das “Diretrizes operacionais” estabelece que: “a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo se constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho” (Brasil, 2002).

A necessidade de lutar por políticas públicas de Educação do Campo em todos os níveis e modalidade, a formação de professores foi selecionada como uma das prioridades que pudesse contribuir no acesso aos outros níveis e modalidade, e o acesso ao ensino superior. Os cursos superiores, o acesso dos povos do campo se dará pelos cursos financiados via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

A coragem de propor coletivamente o debate da constituição das propostas pedagógicas nas escolas do Campo se dá no âmbito do Fórum Regional de Educação do Campo que congregou militantes dos movimentos sociais: MST e FETAGRI; da assistência técnica; docente das escolas do campo e docentes das instituições federais de educação. São nas plenárias do FREC-SUPA em 2005, que a demanda de formação de professores aparece fortemente; pela reivindicação de curso superior para formar os professores que atuam no campo e pela necessidade de reivindicar a oferta de vários níveis de ensino; bem como repensar o ensino rural, que o Estado ofertava através das secretarias de educação municipais e estadual.

Esse movimento que se fortaleceu na construção da proposta do curso de Licenciatura em Educação do Campo em 2007, mas que só irá ser efetivado como cursos em 2009. E também a oferta de curso de Especialização que possa reunir a demanda dos que atuam nas áreas rurais, seja como docente, assessores dos movimentos sociais e técnicos que prestam assistência técnica de várias áreas. As diretrizes operacionais se constitui no dispositivo legal que legitima as experiências em curso, e abre espaço para projetos a serem propostos pelos movimentos sociais para “ocupar” as escolas rurais, visando a sua transformação em escolas do campo. (MOLINA e SÀ, 2012, p. 328).

Docentes que assumem a Escola Boa Esperança do Burgo e a Escola Nova Canaã participam ativamente da constituição do Fórum Regional e se tornam estudantes do curso de Pedagogia do Campo via PRONERA, nos cursos de Especialização ofertados e depois no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O acesso aos cursos e a participação nas diversas ações e lutas para acesso a políticas públicas constituiu a necessidade de problematizar e o desejo de romper que este modelo de currículo e instituição escolar tradicional.

A primeira necessidade é a de construir coletivos nas escolas rurais; isso foi problematizado nas Conferências Regionais de Educação do Campo que se iniciam em 2001 na região. O incentivo para que os jovens e os professores das escolas do campo acessem aos cursos ofertados, para que divulgem os processos seletivos especiais, que ocupem os espaços das plenárias e reivindique ações junto as secretarias municipais de Educação.

Em 2010, o coletivo de docentes que se constituiu em torno da Escola Nova Canaã, em Jacundá, e em 2011, na Escola Boa Esperança do Burgo em Marabá, ambas no sudeste do Pará; se dá a partir dos professores contratados, mesmo na condição de contratos temporários. A formação do coletivo de docentes contratados que mesmo na condição de vínculos trabalhista temporário se colocam a disposição para construir novas propostas curriculares. Para tal o passo inicial foi a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico que expressassem a intencionalidade pedagógica e os objetivos da ação docente na busca pela efetivação de uma proposta curricular que tratasse das matrizes histórico-culturais dos povos do campo.

É necessário reafirmar que esse foi um movimento assumido por vários coletivos; mas que nesse artigo iremos analisar apenas duas escolas. Foi constituído um movimento por dentro das escolas e para fora em direção ao direito a formação. Essa demanda foi formulada e encaminhada para os docentes a Universidade pública, *lócus* de formação; mas que inacessível até então para os professores do campo. Foi sentida a necessidade de refletir teoricamente e construir uma fundamentação sólida para melhor compreender a realidade que os cerca. E que pudesse fundamentá-los na ação política, pedagógica e educativa. e os fundamentar na ação político, pedagógica e educativa.

A necessidade de no mesmo movimento, constituir uma ação transformadora dentro das escolas, na formação do coletivo escolar, para pensarem de forma conjunta e não mais individualizada em quais mudanças eram necessárias para ter um currículo que superasse a

escola rural fragmentada e que inserisse as problemáticas vivenciadas da luta pela terra e da consolidação do território do campesinato na região; e que possibilitasse o acesso ao saber sistematizado, mas significativo, coerente com os princípios defendidos e que se constituísse no suporte para ação e transformação das condições de opressão.

A iniciativa de construir uma nova proposta curricular para a Escola Nova Canaã foi pensada pelos docentes, após uma parte do quadro terem ingressado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo e da Especialização: Currículo, Cultura, Letramento e Educação do Campo, ambos ofertados pela Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO) da UNIFESSPA; e da Escola Boa Esperança do Burgo, após inserir no curso de Pedagogia do Campo e ter professores cursando a Especialização em Currículo e Educação do Campo.

A crítica a concepção subjacente a escola rural; que negava as matrizes histórico-culturais e promovia o desenraizamento dos sujeitos do campo, pois, estimulava os estudantes a deixarem o campo, por disseminarem que este é lugar de atraso enquanto a cidade é símbolo de avanço e progresso.

Inicialmente as propostas curriculares das escolas eram alicerçadas em ministrar apenas os conteúdos programáticos encaminhados como lista pelas Secretarias Municipais de Educação (SEMED). O papel dos professores era apenas ministrar tais conteúdos, tendo como referência os livros didáticos, que nem sempre eram encaminhados para tais escolas; assim, eram copiados no quadro, na sequência do livro que o docente tinha acesso.

Deste modo, os professores trabalhavam isolados, individualmente no planejamento do seu conteúdo específico, pois não havia articulação entre os outros componentes curriculares. Como fundamento dessa concepção de ensino, o professor é visto como o detentor e transmissor de “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade”. Em virtude disso, sua prática pedagógica se torna mecânica e bancária, pois sua tarefa é apenas “encher os estudantes de conhecimento, já que estes são comparados a vasilhas vazias que precisam ser preenchidas com o saber do outrem” (FREIRE, 1994, p. 79).

Se os educandos não detêm conhecimento, não há necessidade de planejar a prática docente, a tarefa é simples somente repassar conteúdos tal qual consta nos livros didáticos, pois não haverá questionamento, muito menos diálogo. Em decorrência disto o professor não precisava planejar sua prática, posto já dispor do banco de conteúdos e dos livros para usar em sala de aula, era somente repassar os assuntos, materializando assim, o que Freire (1994) denominou de educação bancária por (FREIRE, 1994, p.79).

A primeira questão posta para construir outra escola do campo era a necessidade de rearticulação dos conhecimentos produzidos socialmente. A questão da constituição dos planos de estudos nas escolas era a necessidade de produzir uma articulação entre os conhecimentos sistematizados pela ciência e como eles são constituídos no cotidiano dos estudantes.

Além disso, a oferta do Ensino Fundamental se fazia através de uma modalidade de ensino denominado Sistema Modular de Ensino (SOME) para o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II. O SOME era a proposta que as secretarias municipais apresentaram para garantir a continuidade do ensino fundamental, já que não havia professores com formação para atuar em todas as localidades. Dessa forma, os professores se deslocavam e trabalham de forma intensiva um módulo de uma disciplina. Segundo Miranda e Anjos (2016, p.250): “um professor era encaminhado para a escola para ministrar uma disciplina, normalmente de quinze dias e após concluído, era deslocado para atuar em outra escola e durante o ano, ele trabalhava em várias localidades”.

Neste sistema de ensino; é impossível a articulação das disciplinas, já que os estudantes tem contato apenas com os conteúdos de determinado módulo, e o conteúdo de cada disciplina de todo o ano letivo era ministrado em quinze dias, depois disso, o educando passava o restante do semestre e ano sem estudar aquele componente curricular. Não havia relação entre os conteúdos estudados, não havia articulação para desenvolver o trabalhar interdisciplinar.

O SOME era a forma precária de garantir níveis mínimos de escolarização. Iniciou – se uma crítica a esse programa; e a reivindicação de constituição de uma escola com a oferta regular de ensino.

Tal demanda foi conquistada pela Escola Nova Canaã, os docentes então começam a discutir acerca da reformulação da proposta pedagógica; já havendo discussões em torno da reestruturação curricular, este processo só foi iniciado em 2011, e foi segundo Miranda e Anjos (2016, p.253): “influenciado por vários fatores, dentre eles: a mudança no sistema de contratação dos docentes de ensino fundamental de 6º ao 9º da escola”. Tal fator demandou a constituição de um coletivo de educadores para trabalhar de maneira efetiva e contínua na escola, ou seja, durante todo o ano letivo os educandos teriam todos os componentes curriculares, isto demandou a reformulação curricular.

Na Escola Boa Esperança do Burgo, continua sendo ofertado o Ensino Fundamental II pelo SOME, a justificativa do município é baixa quantidade de estudante por turma o que não era possível garantir a lotação dos professores de todas as disciplinas. A rotatividade dos professores é um entrave a construção de projetos pedagógicos pois não permite aos docentes ter tempo para compreender os sujeitos com quem trabalham e as questões de cada comunidade; mas tem se buscado atenuar; solicitando que um docente possa trabalhar várias disciplinas, de forma que permaneça um tempo maior na referida escola. A existência de um quadro permanente de coordenação e os docentes que atuam nos anos iniciais possibilita a construção de um trabalho coletivo, com as devidas limitações.

Os educadores da escola Nova Canaã, iniciam então o processo de construção da nova proposta curricular, deixando para trás o trabalho individual e descontextualizado, formam então um coletivo. Para Pistrak (2011, p.33): “trabalhar coletivamente significa também que se sabe dirigir quando necessário e obedecer quando preciso”. É preciso ter claro que todos estão em busca de um objetivo comum que é construir uma escola que esteja a serviço da transformação dos sujeitos sociais. Neste intuito esta equipe inicia um projeto de intervenção pela pesquisa em salas de aula do ensino fundamental, tendo o propósito de levantar informações acerca da comunidade a qual a instituição escolar estava inserida, a partir de temas geradores (MIRANDA E ANJOS, 2016, p.254).

A Escola Boa Esperança do Burgo inicia a construção de projetos com temáticas a partir do sistema de produção do assentamento desde 2011; buscando incidir para que os professores possam circular em atividades tais como: construção da cartografia do assentamento; em 2014, a escola constrói um trabalho integrado a partir do PIBID Diversidade; no qual estudantes que estão em formação no curso superior, passam a desenvolver atividades conjunta com os professores que estão na escola.

O trabalho com a atualidade e com o plano de estudo a partir da proposta de Pistrak e o Trabalho com Temas Geradores em Freire (1994) são os referenciais teóricos que permitir os docentes refletirem sobre o que deve orientar sua ação pedagógica. O inventário é uma atividade que possibilita aos educandos, comunidade e coletivo escolar entender as contradições da sociedade de classes, permite conhecer o histórico de lutas dos sujeitos, saber quem são os educandos e as pessoas que compõe a comunidade, saber de seus traços culturais. Nas duas escolas eles são constituídos a partir de pesquisa de campo nos espaços do assentamento e da comunidade rural.

Por meio da pesquisa para construção do inventário é possível elaborar uma proposta pedagógica para e com os educandos camponeses, a escola por meio de tal ação se torna realmente dialógica e inclusiva, se torna um local de referência, onde os sujeitos sociais se sentem acolhidos, importantes, se vem como parte do processo e por meio disso, são plantadas as sementes de uma gestão compartilhada, pelo coletivo escolar, os pais, alunos e a comunidade em geral.

O processo de mudança curricular protagonizado pelos professores resultou na reconstrução do projeto político pedagógico da escola Nova Canaã, que de acordo com Miranda e Anjos (2016, p.257): “foi organizado em eixos temáticos e temas geradores selecionados a partir da problemática a ser abordada e o objetivo de aprendizagem selecionado para cada série” E está em construção o da Escola Boa Esperança do Burgo.

O objetivo principal das mudanças na proposta curricular foi a melhoria do processo ensino-aprendizagem, e isto pode ser percebido na nova postura dos docentes, que agora trabalham de maneira coletiva, na busca de novos suportes teóricos que não somente o livro didático, no envolvimento com as pesquisas para o levantamento de temas geradores, no movimento de auto avaliação do trabalho que vem sendo realizado, no estabelecimento de uma prática pedagógica dialógica onde o educando tem espaço para questionar, para exercer sua criatividade, para colaborar para o desenvolvimento de uma proposta curricular atrelada a vida.

Tais mudanças se refletiram em melhoria do desempenho dos educandos nas disciplinas, das relações interpessoais, além de terem possibilitando o estabelecimento do vínculo entre escola e comunidade que são chamados compartilhar seus saberes de modo a constituir uma educação dialógica, crítica e emancipatória. Essas escolas tem sido chamadas para apresentar sua proposta pedagógica em todo o município, contribuindo na socialização com as outras escolas do campo para se desafiarem na construção de um projeto formativo vinculado as lutas sociais.

É relevante os avanços da Política de Educação do Campo instituída via decreto n.º 7.352/2010 que instituiu ações via os cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e pelo Programa de Apoio a Formação Superior em Educação do Campo, que instituiu o curso de Licenciatura em Educação do Campo com uma formação específica de Educação do Campo para os que atuam nas escolas do Campo. Caldart (2015, p.3): “é uma luta coletiva em busca da efetivação de políticas públicas que assegurem as

condições necessárias para uma educação de qualidade vinculada aos interesses e que propicie a emancipação desses sujeitos”.

A Educação do campo tem como materialidade o meio rural, pois entende que este é um espaço de vida, de trabalho, de sociabilidade. A Licenciatura em Educação do Campo forma os educandos e docentes para compreender formar professores que lute para romper com esta sociedade capitalista, na qual predomina a exploração do ser humano pelo seu semelhante e a destruição da natureza com o propósito de acúmulo financeiro.

Para colocar em prática os ideais da Educação do Campo se faz necessário transformar a forma escolar capitalista. O passo inicial é trazer conteúdos da realidade da comunidade para serem trabalhados pela escola. Mas para que a atualidade adentre o espaço escolar é preciso romper com o tempo-aula e criar outros tempos educativos.

Dito de outro modo, a educação precisa transpor os muros escolares e ir ao encontro dos “povos do campo”, ao encontro de sua cultura, de suas lutas e desenvolver ações para melhorar a vida dos diversos sujeitos camponeses. Tendo isto como norteador é que os docentes da referida escola constituem o coletivo de educadores e começa então a realizar conjuntamente com os alunos o inventário da realidade para a partir daí construir outra proposta curricular que vinculasse escola com as contradições existentes na comunidade.

Considerações Finais

As duas escolas analisadas tem se se desafiado a construir a transformação da Escola, pautada no trabalho coletivo, nos princípios da Educação do Campo e os fundamentos da Licenciatura em Educação do Campo. E tem realizado isso por meio do coletivo de educadores, de educandos e da articulação entre teoria e prática, ou seja, e da atualidade, trazendo os conteúdos da vida para a escola.

Tal tarefa não tem sido fácil de ser realizada, pois requer o envolvimento e comprometimento de todos, exige que os docentes se questionem diuturnamente qual tipo de sujeito querem formar e pra que tipo de sociedade? Tendo estas respostas é que optaram pela construção de uma proposta pedagógica contra-hegemônica, pelo rompimento do currículo fragmentado e descontextualizado disponibilizados no banco de dados da SEMED. Começaram a desenvolver sua prática ancorada então o trabalhando nos temas geradores extraídos da realidade onde estão inseridos. Tal iniciativa permitiu que a escola se vinculasse

a comunidade, convocada a também assumir sua responsabilidade na educação de seus filhos, filhas, netos e familiares. Isso possibilitou aos moradores resgatar suas memórias para construção do inventário da escola, resgatando assim pesquisa a história da comunidade, permitindo aos educando conhecer e compartilhar as lutas, culturas e saberes tradicionais.

Tais ações oportunizou a constituição de uma práxis dialógica, inclusiva, problematizadora e significativa para educadores e educandos o que se refletiu em melhores desempenhos escolares por parte dos estudantes, posto que agora a escola passava a ter sentido para eles, pois viu suas histórias materializadas nos conteúdos estudados.

O trabalho coletivo no sudeste do Pará na organização do Fórum Regional de Educação do Campo permitiu circular informações e construir elementos para uma proposta de Educação do Campo nas escolas; com a inserção desde o PRONERA até a constituição da Licenciatura em Educação do Campo, tem permitido adentrar os jovens dos assentamentos, e ofertar a formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo. Essa concepção de educação está ancorada em princípios da Pedagogia Socialista combinado a Pedagogia do Oprimido, dialogando com a transformação da realidade com os sujeitos. A proposta os temas geradores tem sido um caminho para mudar a forma escolar, busca romper com a “educação bancária”, construir o protagonismo dos sujeitos no seu processo educativo e organizativos dos assentamentos, propicia a superação da consciência ingênua para a crítica, estimula a emancipação dos educandos e a busca a transformação de sua realidade social.

Transformar a forma escolar não tem sido tarefa fácil, pois há resistência por parte da SEMED em aceitar a incorporação de conteúdos atrelados a vida, por isso dificulta a reestruturação da proposta curricular. Mesmo diante dos entraves as duas escolas tem resistido e tem abrido brechas, arranhando assim a forma escolar tradicional.

REFERENCIAS

AZEVEDO et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Coleção Educadores. Ministério da Educação. Domínio Público

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claud. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n° 01**, de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. **Decreto n° 7.352**, de 4 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: Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Ministério da Educação, 1996.

CALDART, Roseli. Qual a lugar da docência por área? In CALDART, Roseli S. (Org.); Fetzner, Andréa (Org.); Luiz Carlos de Freitas (Org.); Romier Rodrigues (Org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, v. 1. 248p. 2010.

FARIAS ET AL. Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade in SAPELLI, Marlene, FREITAS, Luis Carlos e CALDART, Roseli S. **Caminhos para transformação da Escola III**. Expressão Popular, 2015. P. 143-164.

FONEC Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional. Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Luis Carlos de. **A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. In: Cadernos do ITERRA, n 15, Veranópolis- RS, set. 2010.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11ª edição. Campinas, SP. Papirus, 2012 (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 8a. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MIRANDA, Renata Rodrigues de e ANJOS, Maura Pereira dos. A materialização da Educação do Campo na Escola Nova Canaã In RIBEIRO, Nilsa Brito e ANJOS, Maura Pereira dos. **Saberes e Práticas de Educadores e Educadoras do Campo**. Editora Iguana, Marabá, 2016, 245-268p.

MOLINA, Monica C; SÁ MOURÃO, L. S. Escola do Campo In CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Monica C; SÁ MOURÃO, L. S. Escola do Campo In CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica e HAGE, Salomão. Política de formação de professores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan./abr. p. 121-146. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas In FERREIRA, Eliza Bartolozzi e OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 237-252, 2003.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**; tradução de Daniel Aarão Reis Filho- 3 ed. São Paulo: Expressão, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Líber Livro: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012. 202p. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: autores Associados, 2007.

SCHULTZ, Theodore W. **Capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 7ª ed. Rio: Editora da UFRJ, 2007.