



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM/RS
CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS DA
NATUREZA – LICENCIATURA

CRISTINE MISZEWSKI

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI
SALETE STROZAK

ERECHIM

2017

CRISTINE MISZEWSKI

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI
SALATE STROZAK**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso Interdisciplinar em Educação do Campo-Ciências da Natureza - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza.

Orientador: Prof. Me. Fábio Aparecido da Costa

ERECHIM

2017

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

MISZEWSKI, CRISTINE

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO
IRACI SALATE STROZAK / CRISTINE MISZEWSKI. -- 2018.
101 f.:il.

Orientador: FÁBIO APARECIDO DA COSTA.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de CURSO
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA
NATUREZA - LICENCIATURA , Erechim, RS , 2018.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2. GESTÃO DEMOCRÁTICA. 3.
ENSINO DE CIÊNCIAS. 4. MOVIMENTOS SOCIAIS. 5.
AGROECOLOGIA. I. COSTA, FÁBIO APARECIDO DA, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Cristine Miszewski

A Gestão Democrática no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Fábio Aparecido da Costa.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 11/01/2018.

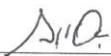
Banca examinadora:



Prof. Fábio Aparecido da Costa



Prof. Jerônimo Sartori



Profª Solange Todero Von Onçay

Dedico este trabalho à minha família, meu pai André, minha mãe Rita e meus filhos João Vitor, Ana Carolina, Laura Cristina e Maria Rita. Que são a minha força, a minha fraqueza e a minha maior riqueza, a minha vontade de aprender, de vencer e o valor do meu trabalho. São o meu círculo e a minha metade, o meu interesse pela vida, a minha admiração pelas crianças, o meu respeito pelas pessoas, o meu amor por Deus. São o meu ontem, o meu hoje e o meu amanhã. A minha lição e o meu dever. São a minha presença e esperança, minha oração, minha gratidão e os meus amores além desta vida.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos reverenciando a Universidade Federal da Fronteira Sul, em especial a direção e administração do Campus de Erechim, por oportunizarem a

Comunidade do Alto Uruguai um espaço formativo comprometido com as especificidades da região.

A todo corpo docente do Curso Interdisciplinar de Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, que tanto empenhou-se na construção das bases conceituais e científicas dos educandos, sem deixar de enfatizar o caráter ético e social de cada um dentro da sociedade, nos fazendo refletir sobre a formação profissional e humana que devemos demonstrar.

A todos os colegas, que fizeram parte, em especial aos que ainda me acompanham, por todas as discussões, problematizações e enfrentamentos que vivenciamos juntos. Patrícia Faenello, Guilherme Faenello, Eliana Chittó, Marilena Beria, Elisiane Bertella e Silas Soligo.

Agradeço imensamente aos Professores do Componente Curricular do Trabalho de Conclusão de Curso I e II, Fábio Aparecido da Costa e Moises Marques Prsybyciem, pela atenção, dedicação e paciência durante as aulas, e pelas inúmeras tentativas de tranquilizar-nos durante os momentos de desespero.

Agradeço especialmente aos professores da banca, Jerônimo Sartori e Solange Todero Von Onçay. Lembro-me claramente da recepção feita pelo Professor Jerônimo a Turma 2014/01, no mês de março daquele ano, do entusiasmo em seus olhos ao falar da Educação do Campo, acredito que foi um pouco daquele entusiasmo que contagiou-se pelo espaço, que fez com que eu precisasse me desconstruir e construir novamente inúmeras vezes durante estes praticamente quatro anos, e ter a certeza que tantas outras vezes terei que fazê-lo para honrar o Título de Educadora do Campo.

Ainda no segundo semestre de 2014, nos encontramos com a Professora Solange, que descrevia, de modo afetuosamente as lições aprendidas durante sua trajetória de vida e de luta. E foi minha curiosidade aguçada sobre uma destas histórias, que me fez acreditar no tema desta pesquisa, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

O Iraci, como é carinhosamente chamado por todos que o conhecem, e que me recebeu de braços abertos, contribuindo incisivamente para o estudo desta pesquisa. Agradeço de coração a todos os professores, funcionário e educandos desta escola pela acolhida e pela dedicação em cada conversa, em especial ao Diretor Rudison Luiz Ladislau e a professora Edyna Franco, que me acolheu carinhosamente em sua casa durante a visita à escola.

Por fim, agradeço imensamente ao meu Orientador Fábio Aparecido da Costa, pelo apoio, confiança, dedicação, companheirismo e amizade durante a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Relata a gestão democrática do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, com o objetivo de compreender de que maneira o ensino de ciências foi organizado, implantado e implementado no currículo gestado democraticamente naquele colégio, que está localizado no Assentamento Marcos Freire, município de Rio Bonito do Iguaçu, Paraná. A natureza da pesquisa foi qualitativa e documental, organizada em três bases reflexivas: Contexto Histórico Educacional no Brasil; Contextualização do Objeto da Pesquisa; Análise e Discussão dos dados obtidos. As informações foram coletadas nos documentos produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelo colégio pesquisado, bem como por meio de uma pesquisa semiestruturada, direcionada ao atual diretor desse colégio e à três sujeitos da comunidade escolar, uma professora e servidora da Escola de Educação Infantil, ambas moradoras do Assentamento Marcos Freire e, uma professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* de Laranjeiras do Sul, ex-professora e ex-diretora do colégio pesquisado. Os resultados obtidos demonstraram que dentro do espaço escolar existe uma correlação de forças. Uma vez que, ela é constituída por uma heterogeneidade de concepções e por mais democrático que seja este espaço, a direção e a coordenação precisam empenhar-se em garantir a proposta do Movimento. Buscando fortalecer as relações com o MST por meio dos princípios pedagógicos e organizativos. Fomentando a participação concreta de todos os envolvidos com o espaço escolar, garantindo a Gestão Democrática no Ensino, a auto-organização dos educandos, a formação dos núcleos setoriais, a presença coletiva nos conselhos. Podemos identificar, particularmente no Ensino de Ciências que os aspectos formativos incorporados extrapolam os aspectos exclusivamente cognitivos, uma vez que os educandos são estimulados ao exercício da autonomia. Eles investigam, refletem, analisam os conceitos a partir da sua porção de realidade e contemplando o todo.

ABSTRACT

It reports on the democratic management of the Iraci Salete Strozak State School, with the objective of understanding how science education was organized, implemented and implemented in the curriculum democratically developed in that college, located in the Marcos Freire Settlement, in the municipality of Rio Bonito of Iguaçú, Paraná. The nature of the research was qualitative and documental, organized in three reflective bases: Historical Educational Context in Brazil; Contextualization of the Research Object; Analysis and discussion of the data obtained. The information was collected in the documents produced by the Landless Workers Movement (MST) and by the researched college, as well as through a semistructured survey, directed to the current director of this college and to three subjects of the school community, a teacher and School of Early Childhood Education, both residents of the Marcos Freire Settlement and a professor at the Federal University of the Southern Frontier, Laranjeiras do Sul Campus, former teacher and former director of the college studied. The results showed that there is a correlation of forces within the school space. Since it is composed of a heterogeneity of conceptions and however democratic this space may be, leadership and coordination need to be committed to guaranteeing the Movement's proposal. Seeking to strengthen relations with the MST through pedagogical and organizational principles. Fostering the concrete participation of all those involved in the school space, guaranteeing Democratic Management in Teaching, self-organization of learners, formation of sectoral nuclei, collective presence in councils. We can identify, particularly in the Teaching of Sciences, that the incorporated formative aspects extrapolate the exclusively cognitive aspects, since the students are stimulated to the exercise of the autonomy. They investigate, reflect, analyze the concepts from their portion of reality and contemplating the whole.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Entrada principal do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.....	57
Fotografia 2 - Área interna do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.....	62
Fotografia 3 - Bonecas produzidas durante a oficina realizada no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.	63
Fotografia 4 - Painel pintado pelos educandos na parede interna do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.	65
Fotografia 5 - Mural fixado na parede interna do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, representando eventos do MST, em que representantes da escola se fizeram presentes.....	66
Fotografia 6 - Materiais disponíveis na biblioteca do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak ...	67
Fotografia 7 - Materiais disponíveis na biblioteca do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.	67
Fotografia 8 - Imagem da notícia do Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017. Com o convite para participação no Projeto Tecendo Artes	69
Fotografia 9 - Capa do Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017 .	70
Fotografia 10 - Identificação da equipe responsável pela construção do Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017	71
Fotografia 11 - Notícia sobre a realidade enfrentada pelos moradores do Assentamento no Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017	71
Fotografia 12 - Imagem da notícia do Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017. Com o registro da participação de educandos da Escola no evento apoiado pelo Movimento	72
Fotografia 13 - Cartaz de divulgação da Semana de Integração entre a escola e a comunidade, promovida pelo Colégio Estadual Iraci Salete Strozak	72

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação do Complexo de Estudo.....	79
---	----

LISTA DE SIGLAS

CTS	Ciências, Tecnologia e Sociedade
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBEN/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul
MST	Movimento dos Sem Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
UTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	EDUCAÇÃO NO BRASIL	18
2.1.	A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DOS PRIMEIROS SÉCULOS AO INÍCIO DA DEMOCRACIA	18
2.2.	INÍCIO DE UMA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA	21
2.3.	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LDBEN E SUA CONSOLIDAÇÃO	22
3.	GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO	28
3.1.	OS REFERENCIAIS LEGAIS	28
3.2.	UM EXEMPLO DEMOCRÁTICO DE GESTÃO ESCOLAR	30
4.	O CURRÍCULO ESCOLAR O ENSINO DE CIÊNCIAS E A AGROECOLOGIA	36
4.1.	CURRÍCULO E DEMOCRACIA	36
4.2.	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DEMOCRACIA	38
4.3.	O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR DEMOCRÁTICO ..	41
4.4.	A AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DEMOCRÁTICO	44
5.	METODOLOGIA	46
6.	COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK: HISTÓRICO, GESTÃO E ANÁLISES	51
6.1.	A HISTÓRIA DA LUTA PELA TERRA NO BRASIL	51
6.2.	O NASCIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES E A OCUPAÇÃO COMO PERSPECTIVA SOCIAL	53
6.3.	O ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE E O COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK	55
6.4.	CATEGORIAS DE ANÁLISE	61
6.4.1.	Prática Educativa	61
6.4.2.	A Escola	64
6.4.3.	A Direção	68
6.4.4.	O Professor	73
6.4.5.	A Democracia	76
6.4.6.	O Currículo	77
6.4.7.	O Trabalho	80
6.4.8.	O Ensino de Ciências	82
6.4.9.	A Avaliação	86

7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE 01.....	98
	APÊNDICE 02.....	99
	APÊNDICE 03	100

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, o modelo de desenvolvimento capitalista se consolida em nível mundial, influenciando de maneira incisiva na organização política e social das nações, na reestruturação da lógica produtiva, na globalização da economia e na aceleração da busca por novos conhecimentos científicos e tecnológicos. Por isso, é necessário atentar para o impacto destas ações em cadeia sobre o sistema de ensino, em especial sobre as escolas do campo e nas comunidades do entorno, visando a não excluir os pequenos e médios produtores rurais, seus modos de vida e produção.

Seria ingênuo acreditar que todas as mudanças capitais passam despercebidas no âmbito escolar. A digressão histórica desvela que as reestruturações econômicas desencadeiam mudanças sociais, culturais, pessoais, produtivas e nos sistemas de ensino. Além disso, nota-se que os povos do campo são atingidos de maneira violenta a cada grande mudança econômica. Em geral, o impacto nas escolas é imediato, pois o objetivo central é implementar políticas educacionais que subordinem o processo formativo aos interesses financeiros do mercado internacional, bem como se subjuguem ao Estado fornecendo alunos preparados exclusivamente para a empregabilidade. Estes objetivos serão atingidos com maior êxito, se os sujeitos estiverem deslocados de sua realidade e afastados de suas culturas.

Uma das maneiras de pensar/trabalhar a formação dos sujeitos nas escolas, desvinculada dos interesses do capital hegemônico, é garantir a participação da comunidade interna e externa nos processos de tomadas de decisão e gestão. Para Lück (2005, p. 17), a gestão se associa “à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva”.

Ao observar que o inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988 rege a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 121), diversos questionamentos ocuparam nosso imaginário. Por isso, elegemos como temática: a gestão democrática do ensino público.

A amplitude do tema exigiu-nos delimitações no espaço-tempo. Assim, focalizamos o estudo da gestão democrática de escolas públicas do campo. Especificamente, ao processo de organização, implantação e implementação da gestão democrática no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado em Rio Bonito do Iguaçu/ PR.

Justificou-se a temática a partir do direito garantido pela Lei Magna de nosso país. No qual, o ensino público deve ser gestado democraticamente, independentemente das dificuldades de enfrentamento diante dos dilemas reais do cotidiano que envolve os espaços escolares, bem como da subjugação diária dos educadores ao se defrontarem com a refuncionalização da escola a serviço dos interesses do capital, por isso é necessário desenvolver uma estrutura organizacional que permita uma aproximação real com o meio que a escola está inserida. Um processo de gestão onde as decisões possam ser tomadas de forma rápida e eficaz; os setores, cargos, funções, atribuições, tempos e rotinas sejam “individualizados” para aquele espaço educativo; e por fim, a comunidade escolar, os pais e alunos participem efetivamente das decisões, garantindo a justiça social para todos.

O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, em todos os seus anos de existência primou por uma formação intelectual que extrapola os limites impostos pelos muros atuais, um espaço escolar que iniciou seus trabalhos na sombra das árvores, nas barracas de lona, em barrancos à beira da estrada e em constantes salas improvisadas e que alcançou a democracia em sua gestão escolar de maneira efetiva.

Percebe-se que a formação de competências e habilidades, a valorização da diversidade sociocultural, o desenvolvimento afetivo e moral, as reflexões críticas e o exercício da cidadania, fazem parte do currículo estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) daquele colégio. Sua marca é a não-subordinação aos interesses econômicos, políticos ou mercadológicos. “Respira-se” democracia naquele espaço, conquistado resistência, resiliência e luta. O coletivo adentra cada projeto, espaço ou momento.

Sob este enfoque, estudar seu processo de gestão democrática escolar adquire relevância histórica, acadêmica, social e cultural. A pesquisa sobre escolas nas quais a gestão democrática está implementada torna-se importante para aferir a qualidade do ensino ofertado, sendo essa uma relevância social para a comunidade de inserção do colégio pesquisado. Outra contribuição significativa é para a História Nacional, preenchendo uma lacuna de aportes teóricos sobre a gestão democrática nas escolas públicas do campo, auxiliando processos de implantação, implementação e aprimoramento de tal organização educacional. Além de fomentar novas pesquisas sobre a temática contribuindo significativamente para processos formativos.

A gestão democrática do ensino público é tema recorrente e atual nas pesquisas científicas. No entanto, no tocante às escolas do campo as informações são parcas e escassas.

Raramente se encontra alguma informação acerca da condução do processo de ensino e aprendizagem de ciências conduzido democraticamente.

Nota-se que, às vésperas da terceira década de homologação da Constituição Federal, a implementação da gestão democrática no ensino ainda não é unânime e sofre com interpretações distorcidas ou errôneas.

Compreender que a função social da escola é insubstituível se configura a chave-mestra para formar cidadãos com capacidade reflexiva, atuantes na sociedade, capazes não apenas de executar, mas também de gerir espaços, transformando a sua realidade e o meio que o cerca, comprometidos com a vida política e cultural, com a luta por justiça, igualdade de condições e oportunidades para si e para o próximo. Também é necessário compreender como o ensino de ciências tem colaborado com essa formação.

Nestes termos, a inquietação para a qual buscamos resposta foi: ***De qual maneira o ensino de ciências foi organizado, implantado e implementado no currículo gestado democraticamente no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak?***

Visando a responder o problema traçou-se o seguinte objetivo geral: compreender de que maneira o ensino de ciências foi organizado, implantado e implementado no currículo gestado democraticamente no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

Desta forma, o presente estudo organiza-se em três bases reflexivas. No primeiro momento, será apresentado um breve histórico do contexto educacional no Brasil, dialogando com o fortalecimento da luta pela Educação do Campo, o surgimento das Escolas Itinerantes e a relação da Educação Popular com os Movimentos Sociais. Apresentando os aspectos legais que legitimaram a Gestão Democrática no Ensino e as relações entre a legislação vigente e os principais documentos que garantem a efetividade deste processo dentro dos espaços escolares.

Além de refletir sobre as metodologias capazes de fomentar as práticas pedagógicas que garantam a autonomia, o diálogo, a criticidade, interagindo com a comunidade do entorno escolar.

No segundo momento, contextualizaremos o objeto da pesquisa, seus sujeitos e as relações socioculturais envolvidas no processo de gestão do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak, localizado na comunidade do Centro Novo, Assentamento Marcos Freire, município de Rio Bonito do Iguçu/ PR. Descrevendo a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, seus instrumentos e a forma que foi desenvolvida.

No terceiro momento, está a análise e a discussão dos dados obtidos com a realização da pesquisa.

2 EDUCAÇÃO NO BRASIL

Iniciamos este estudo com um breve ensaio do contexto histórico da educação no Brasil, que traz a triste herança de ter permanecido por cerca de três séculos como colônia de exploração. O desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade não foi prioridade governamental. Pensava-se que não era necessário saber ler e escrever para trabalhar nas atividades agrícolas, mineradoras e exploratórias dos recursos naturais. Essas atividades dominavam o cenário econômico e se distribuíam ao longo do território do país.

Coube então à maior parte da população brasileira da época – índios, escravos e colonos imigrantes – submeter-se exclusivamente aos trabalhos braçais, sem esperar políticas educacionais voltadas para esta classe exclusivamente trabalhadora.

No decorrer deste primeiro capítulo falaremos dos seguintes tópicos: A educação no Brasil dos primeiros séculos ao início da democracia; Início de uma transição democrática e A Educação do Campo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e sua consolidação.

2.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: DOS PRIMEIROS SÉCULOS AO INÍCIO DA DEMOCRACIA

Em 1549 desembarcam no Brasil os primeiros padres jesuítas, vindos de Portugal e seguindo as orientações do Pároco Manuel da Nóbrega. Seu principal objetivo foi catequisar e alfabetizar os índios brasileiros. Com o passar dos anos, o objetivo almejado não obteve êxito, sendo então modificado para a instrução dos filhos da classe média e de novos sacerdotes (MATTOS, 1958).

Naquele período, os colégios jesuítas tornam-se a única forma de educação, sobretudo, dedicada a formar a elite da época. O ensino superior ensaiava os primeiros passos, com exclusividade à formação do clero. A coroa Portuguesa não esboçava interesses pela emancipação intelectual do Brasil Colônia, ao contrário, impunha diversas medidas de cerceamento. Dessarte, caso algum homem livre e detentor de posses manifestasse interesse no prosseguimento de seus estudos, teria que rumar para terras Portuguesas.

Cabe ressaltar que, os homens brancos recebiam instrução e formação nos colégios jesuítas. Os indígenas eram catequisados pelos padres e aproveitados para trabalhos braçais. Os negros, eram vistos pelos jesuítas como criaturas sem almas e, portanto, seguiam como objetos comercializáveis sob a forma de escravos. Por seu turno, para as mulheres não existia

educação, independentemente de raça, credo ou cor, seu destino era desempenhar os papéis de esposa e mãe, definidos pela sociedade (COSTA, 2013).

Passados cerca de dois séculos o poder político e econômico conquistado pela Companhia de Jesus torna-se uma ameaça ao Estado português. Por isso, foram expulsos dessa colônia.

No ano de 1772, em consonância com a Reforma Pombalina, foi implantado o ensino oficial e laico no Brasil, conhecido como as aulas do rei. Nas quais eram ofertadas aulas de línguas, desenho, geometria, aritmética e ciências naturais. Eram organizadas correspondendo aos ensinos primário e secundário (ROMANELLI, 1991).

As aulas do rei pretendiam descentralizar definitivamente a educação das mãos da Companhia de Jesus e garantir que o processo educativo fosse disponibilizado a todos os cidadãos. Porém, muitos padres jesuítas permaneceram no Brasil e seguiram ministrando aulas, majoritariamente particulares para aqueles que pudessem pagar.

Contudo, as Aulas Régias eram ministradas nas casas dos professores, que em sua maioria vieram de Portugal e se estabeleceram nos maiores centros urbanos da província, impossibilitando o acesso dos povos camponeses e menos favorecidos que permaneciam excluídos do processo educativo. As mulheres só tiveram o provimento de classes femininas em 1827.

As dificuldades relacionadas às políticas educacionais no Brasil adentram no século XIX, uma vez que a elite composta pela monarquia não atentou em nenhum momento para os rumos que ensino destinado a grande maioria da população seguia. Continuou composta predominantemente por analfabetos.

Naquele momento histórico, o Brasil já possui jornais, bibliotecas, museus e escolas de nível superior. Destinadas quase que exclusivamente aos jovens da elite educados por preceptores, aumentando ainda mais a distância e o acesso ao sistema educacional perante os jovens trabalhadores rurais, índios e escravos. Aos pobres destinavam-se as aulas conjuntas em escolas que se detinham a ensinar a ler, escrever e contar (CUNHA, 1978).

As mulheres cabiam as aulas de boas maneiras, prendas domésticas, formação moral e religiosa, resumindo-se as noções de leitura somente às jovens oriundas das famílias mais abastadas (RIBEIRO, 1977).

Com a Proclamação da República em 1889, surge a escola seriada. Apregoando a valorização do estudo, a modernização dos métodos, dos conteúdos e da administração escolar. O número de escolas e de vagas disponibilizadas era insignificante perante o aumento

da população. Mormente, as vagas destinavam-se aos jovens de classe média, pois os elitistas seguiam a educação preceptora.

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendendo um modelo educacional, público, gratuito, obrigatório, laico e destinado a todos os cidadãos, sem distinção de cor, sexo ou origem. Pregavam que o Estado deveria garantir a implantação de escolas em todo território nacional, afim de assegurar o direito à educação para todos. Este período foi retratado por Saviani (2007, p. 195) “como o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova datados de 1932 a 1947. Na IV Conferência Nacional de Educação eclodia a ruptura entre ‘católicos’ e ‘liberais’”.

Na era Vargas, por volta de 1937 criou-se o sistema educacional visando à formação de indivíduos capacitados para o trabalho. A lógica excludente e opressora continuava presente. Aos pobres a qualificação era para a mão de obra e à elite, o ensino propedêutico.

Com o Golpe Militar de 1964 e a implantação de um regime ditatorial e autoritário, buscaram-se realizar diversas reformas educacionais, porém, todas elas desconsideraram a participação de envolvidos com a área da educação como diretores, professores e alunos. Os resultados destas reformas foram catastróficos. Pilletti (2003, p. 114) descreve que os índices de repetência e evasão foram elevados, “escolas com deficiências de recursos materiais e humanos, professores pessimamente remunerados e sem motivação para trabalhar, elevadas taxas de analfabetismo”.

O governo militar determinou a transformação de todas as escolas de segundo grau em escolas profissionalizantes, gerando um grave problema na educação pública de todo o país. Uma vez que, sem nenhum planejamento todas as escolas foram obrigadas a alterar seus currículos, seus espaços e seus profissionais. Não havia estrutura física e humana para tal mudança. O resultado foi a formação de profissionais sem o mínimo de conhecimento técnico necessário.

As escolas particulares seguiram com a formação geral e preparando os educandos para os vestibulares. Isso garantiu uma elite bem qualificada para a concorrência às vagas das melhores universidades. Incentivando a privatização da educação no Brasil e fomentando a discrepância entre o ensino público ofertado e o privado. Estes fatos promoveram discussões em prol de uma democracia, fato que abordaremos no próximo tópico.

2.2 INÍCIO DE UMA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA

Já no ano de 1980, dá-se início ao lento processo de democratização no Brasil, com o enfraquecimento do Regime Militar e o fortalecimento da sociedade civil, das classes políticas e estudantis, novas reformas educacionais começam a ser discutidas. A ênfase do segundo grau com formação geral volta ao cenário educativo brasileiro, sendo dispensada a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Além de garantir, mesmo que de forma optativa, o retorno da disciplina de Filosofia que fora banida do currículo pelo Regime Militar.

Durante o Fórum da Educação na Constituinte, formado por diversas entidades representativas como a Associação Nacional de Educação, a União Nacional dos Estudantes e a Central Única dos Trabalhadores, os defensores da escola pública e gratuita para todos passaram a exigir do governo a garantia de alguns princípios para a educação do país como a destinação de verbas do Estado exclusivamente para escolas públicas.

Esse princípio foi adotado pela Carta Magna de 1988. Que passou a garantir o caráter democrático de escolha de nossos representantes políticos por meio do voto direto e secreto. Trouxe inúmeras garantias para a educação pública brasileira, tendo como uma de suas principais finalidades resgatar a dívida histórica de exclusão do ensino, de educação e de oportunidades para todos os brasileiros natos e ou naturalizados. Garantindo o plano de carreira para o magistério, a gestão democrática do ensino público, a autonomia das universidades e o plano nacional de educação.

Relacionado à Carta Magna e a educação, Aranha (2008) declara que foi debatido democraticamente o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, esse projeto não foi a lei aprovada, pois foi considerada detalhista com mais de 172 artigos e com interesse em defender determinados setores. O denominado “substitutivo Darcy Ribeiro”, que entrou em pauta no Senado em 1992, foi aprovado em 1996 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Aquela versão aprovada da LDBEN é bastante criticada. Traz em seu primeiro artigo o conceito de que a educação não deve restringir-se ao ensino escolar, mas abrangendo todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e diversas organizações da sociedade civil. Expressando que a educação em espaços formais é apenas uma parte do processo formativo do sujeito (BRASIL, 1996).

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LDBEN E SUA CONSOLIDAÇÃO

No que diz respeito à educação dos povos do campo, a atual LDBEN traz alguns acenos significativos, prevê: currículos e metodologias diferenciadas visando a atender aos interesses e realidades do sujeito do campo; a organização própria do calendário escolar e sua flexibilização de acordo com as características locais e as necessidades do trabalho camponês.

Tais garantias estabelecidas pela LDBEN e em conformidade com a Constituição Federal de 1988, promove a luta por políticas públicas específicas a sua realidade por parte dos Movimentos Sociais vinculados a reforma agrária no país, nascidos em sua maioria na década de 1980 como, por exemplo, o Movimento dos Sem Terra (MST) formado majoritariamente por sujeitos que tiveram seu acesso à terra, à saúde e à educação, negado ou negligenciado por muitas décadas.

A luta destes Movimentos Sociais não se resume exclusivamente ao acesso à terra, mas conduz a busca políticas educacionais contextualizadas, que consideram sua cultura, seu trabalho, suas lutas, que respeitem a especificidade deste Movimento. Um modelo educacional que seja condizente com os anseios e preocupações dos povos camponeses, adequado às suas vidas e ao campo de modo específico, bem definido por Fernandes (2012, p. 744) como: “[...] o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de cultura camponesa constrói sua existência”.

Afirmando-se então, que o campo não seja um espaço exclusivo de produção agrícola, mas também de produção de vida, de sabedoria, de culturas diversas, de relações sociais e afetuosas. Um espaço onde a natureza e a história sejam devam ser respeitadas.

Então é neste contexto, de redemocratização nacional, que os processos históricos e políticos em defesa pela Educação do Campo ampliam-se e ganham força. Em 1997, durante o Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST, os problemas da educação para os trabalhadores do campo tornam-se pauta de grandes discussões e é a partir destas problematizações que surge a *Articulação Por Uma Educação Básica do Campo* e logo a seguir o *Movimento Por Uma Educação do Campo*.

Na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 2004, discute-se a necessidade da formação de licenciados em Educação do Campo, preparados para gerir os processos formativos e trabalhar de forma interdisciplinar, por área de conhecimento, respeitando as especificidades dos sujeitos camponeses. Este momento é perfeitamente descrito por Cardart:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro. (CALDART, 2012, p. 262).

Desta forma, podemos afirmar que a Educação do Campo emergiu nos processos de lutas dos Movimentos Sociais Camponeses, com o objetivo de construir uma sociedade igualitária. Garantindo uma educação de qualidade com direito ao acesso e permanência nas escolas, baseada em suas particularidades. As temáticas de ensino ultrapassam o modelo urbano e capitalista dominante. Construindo uma proposta de ensino questionadora das contradições presentes na realidade, valorizando o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação e da escrita, com vistas a garantir a estes sujeitos subsídios que valorizassem a luta para manter seus territórios, seus trabalhos e suas identidades. E de acordo com a autora, ainda é considerado um conceito em construção,

[...] [que] nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, de cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257).

Ou seja, não seria errôneo afirmar que a constituição da Educação do Campo não só surge, mas funde-se ao protagonismo dos Movimentos Sociais, em especial ao Movimento Sem Terra (MST), como afirma o autor:

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. Os movimentos sociais articulam coletivos nas lutas pelas condições de produção da existência popular mais básica. Aí se descobrem e se aprendem como sujeitos de direitos. (ARROYO, 2003, p. 32).

Uma vez que foram as batalhas pela transformação da realidade de ensino nas áreas de Reforma Agrária que protagonizaram a níveis nacionais as lutas pela educação dos

trabalhadores rurais. Que historicamente permaneceram subordinados aos processos educativos urbanocêntricos, onde se buscava aumentar ainda mais a discrepante diferenciação entre o urbano e o rural. Além de fomentar a marginalização dos trabalhadores camponeses e da Reforma Agrária. Ao tomarem consciência dos sujeitos do campo, admitiu-se então uma visão de campo como espaço de produção de história, de cultura e de saberes:

[...] concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias. (Fernandes; Molina, 2004, p. 37).

Sabemos que toda esta luta pela Educação do Campo encontra respaldo na Constituição

Federal de 1988. Que assegura no artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família [...], com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já as especificidades da Educação do Campo são reconhecidas nos dispositivos legais como o artigo 28 da Lei 9394/1996 que autoriza medidas de adequação da escola às peculiaridades da vida rural. Igualmente, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, em seu artigo 5º, estabelece que as propostas pedagógicas das escolas do campo “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002, s./p.).

Esclareçamos então a rejeição do sistema capitalista a esta estrutura que emerge junto à Educação do Campo, para o modelo capital predominante na sociedade atual, escolas públicas, especialmente, escolas públicas do campo tem a função exclusiva de formar mão de obra, indivíduos de baixa criticidade que se destinem a empregabilidade necessária para fortalecer o capital. Em contraponto, a Educação do Campo busca a formação humana, social, reflexiva e emancipatória. Fomenta as relações de cooperação e produção no campo, estimulando a luta pelo direito ao território, as origens e culturas:

[...] a escola pode ser um território de dominação e reprodução do sistema hegemônico, mas, por outro lado, também é possível que se converta em *locus* de construção de parâmetros e práticas contra hegemônicos. Tal como a propriedade da terra, a educação é um permanente campo de disputas e, portanto, de conflitos[...]. (BENINCÁ, 2013, p. 405).

São estas práticas contra hegemônicas que nos “gritam” quando observamos as Escolas Itinerantes, assim chamadas por estarem localizadas em acampamentos do MST. As Escolas Itinerantes são escolas públicas, ligadas a rede estadual e aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Obrigatoriamente estão vinculadas a uma escola base, responsável pela parte burocrática e funcional. Geralmente a escola base é uma escola do campo e se localiza dentro de um assentamento do MST, o que facilita as possibilidades de contrariar o modelo capital, uma vez que localizadas em um espaço de luta, estas diferenças se tornam mais claras e acabam por fazer parte do cotidiano escolar. Registra-se que,

[...] a forma escolar itinerante está organizada de acordo com a organicidade do Movimento e do seu Setor de Educação em cada estado, e se apresenta com diferenças e singularidades.[...] Outra questão a destacar é que, nas itinerantes no Paraná, está em curso uma experimentação pedagógica que retoma o diálogo com a experiência da escola soviética [...] A pedagogia socialista é um dos pilares da pedagogia do movimento e, desde o início das formulações das propostas para as escolas do MST, essa referência é estudada. (BABNIUK; CARMINI, 2012, p. 332).

Na Pedagogia do Movimento, explanado por Caldart (2012, p. 546), os movimentos sociais compreendem “um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos coletivos que pode ser compreendido como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana”.

Os sujeitos envolvidos neste processo representam a contradição, são os sujeitos que “vivem” a transformação do modo de pensar através da prática. Caldart (2012, p.546) nos brinda com “a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento das práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo”. Dentro da Pedagogia do Movimento Sem Terra o “primeiro educador” é o próprio movimento. O processo formativo dos sujeitos no movimento os emancipa, combinando a luta e a organização coletiva com o trabalho, a educação, a cultura e a história, em uma matriz formativa completa dentro desta realidade.

Nos escritos de Caldart (2012, p. 550): “A luta social não tem um objetivo em si mesma [...] luta-se por que há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude”. É na força coletiva que o movimento vislumbra seu êxito, construindo ações coletivas de formação dos sujeitos, acreditando no protagonismo efetivo e transformador neste processo de construção de uma sociedade igualitária. Em Freire (1983, p. 32) temos que, “Quem melhor do que os oprimidos se encontrará preparado [...] para ir compreendendo a

necessidade de libertação? Libertação que não chegarão ao acaso, mas pela práxis de sua busca”.

Fomentar a autonomia dos sujeitos fazendo-os perceber que são peça fundamental para romper esta estrutura capital de opressores e oprimidos é uma das bases de todo o movimento em prol da Educação do Campo. Paulo Freire, com certeza foi o autor brasileiro que contribuiu e contribui à cerca destes debates. Suas reflexões sobre os sujeitos pertencentes as classes populares e que historicamente foram deixados à margem da sociedade capitalista, detentores de um saber não valorizado e nem considerado relevante, mostra a necessidade de construir-se um modelo educacional a partir destes conhecimentos. Contextualizando suas realidades a partir de seus modos de vida.

É esse também um dos principais objetivos da Pedagogia do MST. Busca resgatar a história e o contexto educativo deste sujeito. Caldart (2000, p. 57-58) apregoa que é necessário “[...] chamar a atenção sobre a relação entre passado e futuro, e a riqueza que pode ser contida neste movimento de raiz e projeto, quando se trata de compreender a dinâmica de formação de nossos sujeitos Sem Terra”.

Ressaltando aqui, que o principal objetivo da Pedagogia do Movimento não é “surgir” como uma nova proposta de escola, mas sim demonstrar que é sim possível uma concepção de educação que esteja diretamente ligada aos interesses dos trabalhadores e que como elucida Mézzáros, (2006, p. 264): “Não é apenas a modificação política das instituições de educação formal [...] mas uma estratégia educacional socialista que assuma a tarefa de transcender as relações sociais alienadas ao capitalismo”.

Observa-se que as Escolas Itinerantes apesar de apresentarem possibilidades de um sistema diferenciado de ensino, com relações mais solidárias, cooperativas e coletivas, ainda se encontram atreladas ao modelo das relações sociais capitalistas, estando de certo modo “refêns” deste modo de produção. Além disso, convivem diariamente com dificuldades na estrutura física e pedagógica devido à sua localização, mas que conseguem efetivar práticas concretas e sistematizadas, baseadas em saberes tradicionais como a Agroecologia que vai além do espaço escolar.

Estas práticas são capazes de promover o conhecimento científico agregado ao contexto local destes sujeitos e a garantia de que possam estudar em escolas do e no campo, permitindo aos educandos e a toda comunidade escolar uma valorização da sua cultura, dos seus saberes tão almejados pelos Movimentos Sociais e defensores das Escolas do Campo. Tornam-se uma “ameaça à ordem social”, no ponto de vista do Governo Estadual do Rio

Grande do Sul, uma vez que as Escolas Itinerantes buscam a formação de sujeitos conscientes de seus direitos, críticos e politizados.

Este foi sem sombra de dúvidas o estopim para o fechamento das Escolas Itinerantes no Rio Grande do Sul em 2008. Com tal atitude podemos afirmar que o Governo do Estado da época negava toda a historicidade dos Movimentos em prol da Educação do Campo, negava o direito dos educandos de frequentarem escolas próximas aos seus domicílios, sendo elas de lona ou não. Com o ínfimo argumento de que as Escolas Itinerantes seriam escolas politizadas e formadoras de indivíduos para a luta armada.

Em um ato antidemocrático, conduzido pelo Governo Estadual e amparado pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul, encerrou as atividades das Escolas Itinerantes no Estado, transferindo os educandos para as escolas públicas mais próximas do acampamento.

Percebe-se aqui, que diversos avanços foram conquistados ao longo destes cinco séculos no Brasil, porém observamos ainda que para cada avanço impõem-se um retrocesso. Sempre ditado por uma sociedade capitalista amedrontada com a ideia de que sujeitos oprimidos e subjugados passem a reivindicar direitos coletivos, a atuar política e criticamente diante da realidade.

Sendo assim, no capítulo seguinte, buscaremos contextualizar a Gestão Democrática no Ensino, abordando os Referenciais Teóricos pertinentes e caracterizando um exemplo democrático de gestão escolar.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO

No capítulo anterior vimos que os processos de Gestão Democrática no Ensino Público Brasileiro têm seu primeiro registro oficial na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Após cerca de duas décadas de um Regime Militar Ditatorial, marca de forma concreta a consolidação da democracia no país, ficando conhecida também como Constituição Cidadã, garantindo uma série de direitos cerceados até então.

Para isso abordaremos os Referenciais Legais da Gestão Democrática no Ensino, seguidos de um exemplo democrático de gestão escolar

3.1 OS REFERENCIAIS LEGAIS

No Capítulo III, Seção I da Constituição Federal, no artigo 206, inciso VI, ela declara a Gestão Democrática no Ensino como um dos princípios sob os quais o ensino brasileiro deve ser regido. Ficando evidente o dever do Estado no Artigo 205, que rege. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Constituição Federal, no artigo 3º, Inciso VIII da LDBEM/1996 encontramos a seguinte inscrição: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios de gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da Legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Desta forma, a Gestão Democrática no Ensino Público é um princípio garantido pela Lei Magna e reafirmado pela LDBEN/1996.

Estes documentos buscam garantir o direito estabelecido e fomentar a participação efetiva dos usuários do sistema público de ensino, reconhecendo que o processo educacional é uma tarefa complexa e que necessita da participação concreta de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

Atentamos aqui que, ao questionar o que é Gestão Democrática? Percebe-se que a compreensão primeira deve estar voltada ao significado dos conceitos de gestão e de democracia.

Libâneo (2015, p. 88) informa que “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da administração, envolvendo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

A sua vez, Bordignon (2004, p. 8) declara que “a democracia veio, portanto, desde a antiguidade dar cabo ao poder hereditário e vitalício da monarquia absoluta, para assim contemplar a vontade coletiva ou social”.

No processo de Gestão Democrática no Ensino, para as tomadas de decisões, há o pressuposto de uma participação dos diversos segmentos da comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, pais e estudantes. Visando a compreender a escola, a maneira coletiva e participativa, propícia a construção de espaços dinâmicos com a fusão da diversidade social, econômica e cultural.

Gadotti (2001, p. 3) exorta a respeito da importância a ser atribuída ao significado político de autonomia por todos os agentes envolvidos no processo de gestão democrática. Nas palavras dele, “de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática no Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos e demais atores do processo desconhecerem o significado político de autonomia”. É preciso que a comunidade escolar se comprometa com esta construção contínua e coletiva em prol da formação de sujeitos críticos, reflexivos, atuantes, que sejam capazes de lutar pelos seus direitos, do seu próximo e de conceber o mundo do trabalho de forma consciente, que valorizem a sua cultura e o meio em que vivem.

Percebe-se então que, a Gestão Democrática nos espaços escolares se dá de forma processual e permanente. Envolve o conhecimento acerca do tema, da legislação, do provimento do cargo de direção, a implementação de mecanismos capazes de propiciar a real participação da comunidade escolar, além da consciência dos sujeitos envolvidos e de sua emancipação em busca de seus direitos.

Um processo de implementação de Gestão Democrática pressupõe uma ruptura com o modelo tradicional dominante (LIBÂNEO, 2015), implica em mudanças drásticas do sistema de ensino, exige uma compreensão pedagógica baseada nas *práxis*, onde a teoria e a prática se entrelacem buscando uma aprendizagem significativa e transformadora. O desenvolvimento integral do educando será o objetivo comum e as diferenças sociais não podem se constituir empecilhos para esta ação pedagógica coerente.

Cabendo destacar aqui, a relevância da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) para o sucesso da democracia dentro da escola, através do qual fica registrado o reconhecimento da educação como um ato de conscientização que auxilia a sociedade a libertar-se dos mecanismos opressores (PARO, 2016), na medida que possibilita a criação de vínculos entre a escola e a comunidade em que está inserida, pautando seu currículo na

realidade local, nos interesses dos educandos, garantindo a qualidade e a efetividade do sistema de ensino. Afinal,

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar? às vezes a ocultar, às vezes a inculcar? de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1995, p. 10-11).

Devendo assim expressar a individualidade de cada cidadão dentro de um contexto coletivo de aprimoramento social. Desta forma, podemos afirmar que, a Gestão Democrática no Ensino pressupõe uma das forças mais ativas dentro da democracia. Lembrando que este processo democrático do qual fazemos parte foi um resultado de lutas entre forças opostas e que a presença destes princípios na lei não configura necessariamente sua efetivação.

Observa-se com certa facilidade, que a Gestão Democrática no Ensino ainda não seja uma prática social corriqueira, uma vez que não se pode esperar que iniciativas a favor da transformação do cenário educativo surjam dos grupos dominantes. É necessário que a parcela populacional dominada pressione de forma incisiva: “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras” (PARO, 2016, p.15).

Ou seja, é imprescindível que a escola se organize de forma a articular seus interesses aos interesses dos seus sujeitos, uma vez que na maioria das escolas públicas os interesses sociais de professores, funcionários e pais convergem para o mesmo ponto de chegada. Afinal, todos são trabalhadores que de uma forma ou outra, vendem sua força de trabalho, seja ao Estado ou aos detentores dos meios de produção. Desta maneira, a probabilidade de o Estado incentivar a democratização dos espaços educacionais é praticamente nula, a menos que forças da sociedade civil organizadas garantam a sua autonomia dentro destes espaços.

3.2 UM EXEMPLO DEMOCRÁTICO DE GESTÃO ESCOLAR

Um exemplo de organização civil que atua efetivamente dentro dos espaços educativos é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST é um movimento social que se organiza em contraponto à sociedade capitalista. Com uma estrutura de organização e funcionamento próprios, que “apropriam-se” da democracia em todas as esferas do movimento, incluindo o ensino e o trabalho realizado em suas escolas.

Esclareçamos aqui que, o sistema escolar do MST divide-se basicamente em três tipos de escolas de acordo com Dal Ri e Vieitez (2013, p. 247) “a) as escolas que cria; b) as estatais públicas controladas e frequentadas majoritariamente por membros do movimento; c) as escolas estatais nas quais o movimento tem influência e luta pela sua hegemonia”.

Considerando os três modelos de escolas do MST observamos que em todas elas a participação da comunidade é efetiva e consciente. A preocupação com o ensino oferecido aos educandos destas escolas tem a atenção da maioria dos integrantes do Movimento, sejam eles acampados, assentados e/ou os assentados organizados em cooperativas de produção.

Refletindo sobre o princípio de cooperação enraizado dentro do Movimento se nota uma organização administrativa descentralizada. O MST não possui um único modelo inflexível para a administração escolar nas escolas criadas por ele. A organização e a administração é estruturada de acordo com a demanda de cada escola. Preza-se como referência para a organização escolar a própria organicidade do Movimento, isso para os três tipos de escolas assinaladas.

Em geral, todas as escolas ligadas ao MST são geridas de forma democrática e amparadas por quatro instâncias principais compostas pelos gestores escolares, professores, funcionários, pais e alunos. Essas instâncias são decididas em assembleias que envolvem toda a comunidade escolar.

Dal Ri e Vieitez (2013, p. 251) pontuam que “as quatro instâncias são: a) os organismos de base; b) coordenação geral; c) a assembleia geral; d) o conselho político”.

A organização de base é um dos eixos norteadores do movimento. Na escola, essa organização se apresenta de duas formas: auto-organização dos educandos e dos organismos mistos, compostos por educandos, professores e funcionários. Na auto-organização dos educandos trata-se das questões políticas do movimento, da manutenção da escola e dos assuntos pedagógicos (DAL RI; VIEITEZ, 2013).

Já os organismos mistos participam do que se refere aos assuntos pedagógicos, direta ou indiretamente. Observamos ainda que em algumas escolas esta organização de base

subdivide-se em diversos setores, dentre eles: manutenção e conservação da escola; orçamento; gestão; comunicação; agroecologia; cirandas; entre outros.

A organização de base é a instância primária de organização do trabalho em geral, mas é também a instância primária de organização do trabalho político. Portanto, é uma estrutura que visa atender tanto a dimensão técnica do trabalho, coordenação, especialização etc., quanto a dimensão democrática. (DAL RI; VIEITEZ, 2013, p. 251).

Em cada organização de base existe um coordenador, eleito pelo grupo ao qual pertence. O objetivo é que cada coordenador permaneça por um período curto no cargo (3 à 6 meses) definido pela organização de base, com o objetivo de promover uma rotatividade na coordenação garantindo a democracia e possibilitando que diversos integrantes da organização de base “experimentem” este papel.

A coordenação geral é constituída por diretores, coordenadores pedagógicos, professores, coordenadores dos organismos de base e integrantes do Movimento Social. Esta composição pode variar tanto no número de componentes quanto nas funções que exercem dentro da escola. Seu principal objetivo é articular os interesses e propostas dos organismos de base com as decisões à serem discutidas na assembleia geral. É um órgão estratégico sem a autonomia de um poder executivo, mas “é ele que administra o dia a dia na escola, articulando e coordenando os diversos organismos e instâncias, além de condensar propriedades operacionais do tipo demiúrgico” (DAL RI; VIEITEZ, 2013, p. 252).

A assembleia geral é considerada a instância máxima dentro do coletivo escolar. Composta por todos os sujeitos do espaço da escola, gestores, professores, alunos, funcionários e pais. De modo análogo às demais formas organizativas do movimento, a assembleia geral busca deliberar todas as decisões no coletivo para somente então normatizar a decisão.

Dal Ri; Vieitez (2013, p. 254) discorrem que, “[...] as assembleias da gestão associada democrática, dado seu caráter de autogoverno, buscam consenso antes de tudo, ainda que em situações de empasse tenham também que lançar mão do princípio da maioria”. Nota-se que, são consideradas todas as opiniões omitidas, valorizando as esferas do trabalho geral, do trabalho da gestão e do trabalho político.

E por fim, os delegados dos assentamentos compõem o conselho político que se encontra basicamente nas escolas criadas pelo MST. Sua função é basicamente política dentro da escola e busca auxiliar o coletivo a encaminhar assuntos que ultrapassam os limites escolares, respeitando sempre os princípios do Movimento Social.

Observamos que, a assembleia geral é o momento de culminância na tomada de decisões dentro das escolas do Movimento, onde apesar do voto ser individual, traz consigo uma consciência coletiva implícita, uma vez que a imensa maioria dos participantes está de alguma forma ligado à algum outro organismo dentro do espaço escolar. Cada voto conta como um voto, mas representa a vontade coletiva o compromisso com a organização de base, a frente de trabalho ou equipe à que o sujeito pertence. Toda essa coletividade é então expressada no voto da assembleia geral. Acarretando em uma circular, onde as inquietações da base passam para o topo de uma forma orgânica e natural, perpassando por todas as instâncias da escola.

Atentamos aqui, para o que nos sugere Paro (2016, p. 50): “[...] não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação popular na escola. É preciso verificar em que condições esta participação pode tornar-se realidade”. Daí o sucesso da Gestão Democrática no Ensino dentro das escolas ligadas ao MST, fica explícito dentro de todas as bibliografias consultadas para esta pesquisa, a preocupação com a articulação dos interesses e necessidades de todos os sujeitos ligados às escolas do Movimento.

Contextualiza-se suas prioridades e oportuniza-se a participação dos sujeitos de forma ativa dentro dos processos de gestão. Suas individualidades são relevantes dentro da coletividade, a cooperação em todos os patamares fortalece a luta da comunidade. Sabemos que as dificuldades enfrentadas pelo Movimento Social adentram nos espaços escolares. As escolas ligadas ao MST também seguem a legislação oficial do país, portanto é inevitável que limitações impostas pela sociedade capitalista entrem em confronto com interesses do Movimento. A presença destas limitações, sejam elas implícitas ou explícitas, políticas ou pedagógicas, insistem em reproduzir uma alienação para o trabalho.

Desta apropriação dos interesses educacionais regidos pelo MST surge a ideia de que os trabalhadores precisam produzir uma educação para a própria classe trabalhadora, desvinculada dos interesses da produção capitalista que fomente a luta do Movimento e se entrelace à luta pela terra como bem social e pela reforma agrária.

Destaco que, a intenção de discorrer brevemente sobre o modelo de organização na Gestão Democrática no Ensino adotada pelo MST não é uma tentativa de afirmá-la como um projeto acabado e que deva ser seguido. Outrossim, descrever uma forma organizativa, conduzida pela comunidade escolar, apoiada pela sociedade civil e amparada dentro da organicidade do Movimento, que vem se mostrando como uma alternativa de grande sucesso. Capaz de garantir a participação coletiva de todos os integrantes, promovendo a autonomia de cada sujeito e fortalecendo a Gestão Democrática.

Pensar em Gestão Democrática no Ensino dentro de Escolas do Campo que estão inseridas em uma sociedade capitalista torna-se uma tarefa bastante complexa. Neste processo, o professor assume um papel essencial como sujeito social e político, que contribui de forma incisiva na ruptura com a ordem social vigente. Garantindo que a Gestão Democrática no Ensino adentre ao espaço escolar. Ao descentralizar a autoridade dentre os vários segmentos de uma escola, dividem-se as responsabilidades, ninguém “perde poder”, apenas se busca uma construção coletiva. Bordenave (1994, p. 14) advoga que, “[...] a participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos”. Ou ainda,

O processo de crescente democratização, de socialização da política, choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder. Temos aqui uma contradição: o fato de que haja um número cada vez maior de pessoas participando politicamente, participando organizadamente, constituindo-se como sujeitos coletivos, choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, por membros da classe economicamente dominante ou por uma restrita burocracia a seu serviço. (COUTINHO, 2002, p. 17).

Quer dizer, ao mesmo tempo que a sociedade civil, organizada coletivamente conquistou a redemocratização do país, “exigindo” a promulgação da Constituição Cidadã e garantiu acenos significativos nas políticas educacionais, ainda seguimos reféns desta sociedade política capitalista, que se impõe, que domina e exclui com sua lógica totalizadora. Busca fragmentar a classe trabalhadora, numa tentativa de reduzir o poder social coletivo.

Atentamos então para que a Gestão Democrática no Ensino seja garantida de fato dentro dos espaços escolares, que supere o discurso retórico capitalista que usa esta condição sem fomentá-la de fato. Não permitamos que a Gestão Democrática se torne um simples instrumento de sustentação do capital, contribuindo para a exclusão e alienação da classe trabalhadora, uma vez que para o capitalismo não preconiza a universalização do acesso e nem a permanência dos educandos. Para o capital não existe ação democrática, banalizando o conceito de participação e democracia, denominado por Bordenave (1994, p. 28) como “participação provocada, dirigida ou manipulada [...] por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos”.

Precisamos compreender que para efetivar um processo de Gestão Democrática no Ensino, a comunidade precisa “tomar para si” aquele espaço. E integrar o processo de transformação social, ir além, buscar alternativas, ensaiar ações estratégicas visando uma autonomia real, e que como afirma o autor:

[...]buscar autonomia, sem ser uma autonomia imposta. Que se pode fazer o projeto pedagógico sem que ele represente uma forma de domesticar os professores. Que se pode ter uma avaliação do sistema escolar e dos alunos que orientem mudanças na qualidade de aprendizagens escolares, sem que isso signifique controle do trabalho dos professores ou punição de escolas ineficientes. Que se pode pensar na profissionalização dos professores e na melhoria de seu desempenho profissional, assumindo-se que de fato, são postos novos desafios às tarefas da docência. (LIBÂNEO, 2015, P.16).

Para tanto, Paro (2016, p. 137) aponta que “Se estamos convencidos da relevância social da escola, é preciso afirmar seu compromisso com a qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico [...]”. Precisamos participar, todos nós, aproximar a comunidade das questões escolares, sejam elas administrativas, pedagógicas ou físicas, tornar o espaço escolar uma instância integrada com a comunidade e com a sociedade.

Sendo assim, procuraremos demonstrar no capítulo a seguir de que forma o Currículo Escolar garante a presença de tais atitudes democráticas efetivamente nos espaços educativos, de que forma os Projetos Políticos e Pedagógicos gestados democraticamente apropriam-se do previsto na legislação.

4 O CURRÍCULO ESCOLAR O ENSINO DE CIÊNCIAS E A AGROECOLOGIA

Neste momento buscaremos demonstrar a importância da construção do Currículo Escolar, partindo da concepção de Gestão Democrática no Ensino. Buscando compreender a relação entre a Gestão Democrática e o Currículo Escolar, bem como a maneira que ambos podem tornar-se agentes transformadores das estruturas sociais da atualidade, refletindo sobre o caráter social, cultural e político do Currículo Escolar.

Desta maneira, trataremos os seguintes tópicos: Currículo e Democracia; O Projeto Político Pedagógico e a Democracia; o Ensino de Ciências no Currículo Escolar Democrático e a Agroecologia no Currículo Escolar Democrático.

4.1 CURRÍCULO E DEMOCRACIA

Nas últimas décadas, o Currículo Escolar é um dos principais temas de discussões entre as diversas teorias educacionais. O interesse se deve ao seu protagonismo na transformação ou na manutenção das ideologias sociais e econômicas. Não se resume aos conhecimentos ligados aos componentes curriculares, mas permeia e circula pelas esferas, sociais, políticas, históricas, culturais e ideológicas. Nele se expressam as habilidades, os valores, as metodologias, os saberes a serem ensinados e sua ordem de relevância.

Ao versar sobre o tema, Paro (2016) atesta que tanto os conteúdos de ensino tradicionais como os culturais são igualmente necessários na formação humana, devendo equilibrar-se no trabalho escolar,

[...] não se pode contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais (Matemática, Geografia, História, Ciências, etc.), que são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob pretexto nenhum, ser minimizados. Todavia, conteúdos como a dança, a música, as artes plásticas e outras manifestações de cultura são igualmente necessários para o usufruto de uma vida plena de realização pessoal. (PARO, 2016, p. 129)

Ademais desses conteúdos de ensino, questões mais amplas como a arte, a política, a ética, o uso do corpo e o cuidado pessoal, assim como tantas outras, estão relacionadas com a vida individual e coletiva, compõem o viver bem, por isso “não podem constituir apenas ‘temas transversais’ a compor escritas de currículos, mas transformar-se em temas *centrais* na prática diária das escolas” (PARO, 2007, p. 113-114).

Nestes termos, podemos inferir que é preciso atentar para a construção do currículo escolar, especialmente naquilo que reflete como valores, formação, ideologia e a visão de mundo dos sujeitos responsáveis pela sua elaboração. Essas características podem e devem compor o currículo escolar. A seleção dos conteúdos envolve fatores que extrapolam os conhecimentos técnicos e científicos, ultrapassa a imagem de um documento delimitado e acabado que deva ser cumprido à risca. Atentamo-nos para a seguinte exortação:

É por isso que afirmo que, ao se propor a oferecer tão pouco (conhecimentos e informações), a escola tradicional nem esse pouco consegue proporcionar. É que as informações e conhecimentos usualmente só ganham interesse por parte do educando se estiverem no contexto de toda a cultura. Não se pode esquecer que os valores (querer aprender, por exemplo) são componentes culturais. (PARO, 2016, p. 130).

Daí a importância do entendimento sobre as especificidades da educação, o currículo escolar precisa ser observado como o sinalizador de legitimação da democracia, considerando o contexto e visando à formação teórica, crítica e política do educando. Isso possibilita ao espaço escolar exercer sua função na promoção do acesso aos conhecimentos historicamente elaborados.

Nos escritos de Paro (2016, p. 132) encontramos que “[...] o primeiro conteúdo do currículo é precisamente a forma de ensinar”. Assim, ao elegermos uma metodologia de ensino a atenção se voltará para aquelas que consideram os contextos culturais, sociais, políticos, dentre outros. Tanto o espaço escolar como o dos educandos são decisórios para indicar o eixo norteador apresentado no currículo. Destacamos que,

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se veiculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (SACRISTÁN *apud* MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES, 2002, p. 37).

Enfatiza-se que, nenhum currículo imposto pela sociedade dominante necessita ser reproduzido integralmente e de forma mecânica. A escola utiliza o currículo oculto presente nas práticas cotidianas e assim, inserir no espaço educativo uma gama de possibilidades de embate contra as estruturas opressoras determinadas pelos currículos oficiais, como propugnado no excerto:

[...] ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem. Sendo assim poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (desde o apelo à tradição até os aparatos jurídicos constituídos com tal finalidade) O currículo oculto não é planejado formalmente, e sendo assim, o mesmo pode atuar de forma positiva ou negativa, isto é, ele pode atuar como meio de manutenção das estruturas dominantes, assim como um meio de luta para a transformação desta realidade. Ele se faz presente na transmissão de valores, nas organizações dos espaços físicos, nas relações interpessoais, nas regras estabelecidas, nas questões de gênero, entre outros. (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES, 2002, p.40).

No seio da Gestão Democrática no Ensino, a construção do Currículo Escolar deve dar-se de modo participativo, ultrapassando os limites técnicos, envolvendo valores e habilidades, considerados determinantes para a construção dos saberes selecionados e imprescindíveis para a construção do conhecimento.

É preciso enfatizar que só acontecerá uma educação para a democracia quando todos os setores do espaço escolar forem efetivamente democráticos. Estamos cientes de que grande parte dos espaços escolares se omite desta relação de educar o sujeito para a democracia, reproduzindo uma divisão baseada no modelo de produção capitalista,

A justificativa de tal divisão é a necessidade de maior racionalidade na utilização dos escassos recursos disponíveis, propondo-se o reordenamento dos currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, o planejamento metuculoso e a divisão em unidades menores das atividades didáticas, o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, tudo isso visando à maior eficiência na obtenção dos objetivos educacionais. (PARO, 2016, p.130).

Assim, o Projeto Político Pedagógico adentra esta relação com o intuito de transformar esta realidade e garantir uma concepção escolar comprometida com a significação do saber historicamente acumulado.

4.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DEMOCRACIA

O PPP deve ser elaborado por integrantes dos diversos segmentos do espaço escolar e com a participação da comunidade. Essa é uma garantia oficializada na Lei 9394/1996 que atribui também à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Nas letras da lei, o Inciso I do artigo 12 prevê que “os estabelecimentos de

ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Afirma-se que, o PPP é um dos principais instrumentos que garantem a Gestão Democrática no Ensino. Ele é o vínculo do coletivo com a gestão escolar, construído de forma cooperativa para garantir a democracia na discussão dos problemas de cada espaço escolar e suas possíveis soluções, considerando suas especificidades e particularidades.

Veiga (2004, p. 38) declara que os conflitos e as contradições são desvelados no PPP, pois ele se constitui “em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico”. Assim, os desejos pessoais devem ceder lugar ao coletivo, eliminando “as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola”.

Nota-se que, a Gestão Democrática no Ensino exige uma ruptura com a prática administrativa capitalista. Ela provoca a reflexão a respeito das questões de exclusão e da não permanência dos educandos nos espaços escolares, eliminando o distanciamento intelectual da classe trabalhadora.

Os princípios fundamentais do PPP se assentam na compreensão da dinâmica envolta nas relações de poder, na reflexão sobre suas práticas pedagógicas, na correlação entre pensar e executar, conceber e fazer, teoria e prática, pois se materializam concretamente no dia a dia escolar, como afirma se nota na seguinte citação:

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2004, p. 19).

Sob esta perspectiva, de formação de educandos participativos, autônomos, críticos e sociais que a ascensão dos Movimentos Sociais sinaliza uma busca em reverter o “estado das coisas”, superando a situação social imposta pelo capital e que tem como princípio educativo, a própria realidade social,

[...] uma realidade sobre a qual os sujeitos (ou indivíduos) já não estão mais indiferentes, completamente alienados: mais do que perceber que “algo está errado”, percebe-se que “algo pode ser feito”. Ponderamos que a condição social que permite esta postura, digamos protopolítica, se forma no processo de tomada de consciência crítica, rompendo com o senso comum dos indivíduos da sua própria condição social, a partir da história de cada um. (BENINI *et al.*, 2013, p. 293).

Daí a importância de se fomentar o poder da participação do sujeito dentro do espaço coletivo. Atitude imprescindível dentro da Gestão Democrática no Ensino para garantir a superação da alienação do sujeito, sua emancipação, sua autogestão. Processo que só encontrará êxito dentro de uma proposta de práxis,

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os todos. A ‘autoeducação de iguais’ e a ‘autogestão’ da ordem social reprodutiva não podem ser separadas uma da outra. [...] O mesmo vale para as práticas educacionais que habitem o indivíduo a realizar essas funções na medida que sejam definidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser ‘vocacional’ [...] tampouco ‘geral’ [...] Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa totalmente insuportável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, ‘a educação continuada’, como constituinte necessária dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. (MÉSZÁROS, 2005, p. 74-75).

De acordo com esta concepção, podemos entender a participação da comunidade dentro da Gestão Democrática no Ensino como uma condição para a superação deste modelo educacional alienante. Uma vez que, a comunidade passa a ter direito a extrapolar “seu” período de formação, auxiliando aos educandos ainda em processo de formação na constituição de seu Projeto Político e Pedagógico, transformando seu papel de sujeito dentro da participação escolar, em um sujeito em formação continuada, agente ativo dentro do espaço educativo e comprometido com o coletivo.

Outro autor comprometido com a iniciativa coletiva, foi Moisés Mikhaylovich Pistrak (1888-1937), para ele a escola capitalista geralmente está organizada no modelo organizacional do próprio capitalismo, por isso atua sobre as classes dominantes como possibilidade de perpetuar essa dominação. O revés se dará a partir da organização coletiva dos oprimidos, fará a reestruturação possível. Logo, despertar a iniciativa dos educandos, cativando o interesse pelo estudo é uma maneira de promover a auto-organização.

Sob este ponto de vista, Pistrak (2003, p. 131) formula o ensino do complexo, ou também conhecido como sistema de organização segundo complexos, complexos temáticos, complexos de estudo ou de modo [...] “mais exato seria falar de método experimental ou de organização do programa de ensino segundo os complexos”.

De maneira prática, o objetivo no sistema de organização segundo os complexos é relacionar o contexto social ao estudo dos componentes curriculares. Este objeto precisa ter uma ligação visceral com a realidade concreta do espaço escolar e com as vivências dos

educandos, possibilitando a construção de conhecimentos científicos significativos para a vida de cada educando. Consta ainda em seu objetivo o auxílio ao educando para compreender a realidade sob os aspectos materialistas, históricos e dialéticos. Proporcionando uma posição de autor dentro do processo, jamais permitindo a dissociação dos fenômenos físicos e sociais dos planos de estudo, como exorta Pistrak (2003, p. 137): “[...] o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente conduzindo à compreensão da realidade atual”. Em outro excerto, há a seguinte declaração:

[...] na escola do campo. Estas podem (e, portanto definitivamente devem) organizar nelas um trabalho educativo em ramos específicos da agricultura que técnica e culturalmente sejam superiores àquele tipo de economia entorno das escolas. As escolas do campo, não apenas no sentido do nível cultural, mas também em termos de nível econômico da tecnologia, podem por muito tempo ainda estar acima do nível geral das pequenas unidades agrícolas das aldeias e isso, naturalmente, deve refletir de alguma forma na realização da educação politécnica nas escolas do campo. (PISTRAK, 2015, p. 47).

Desta forma, a Gestão Democrática no Ensino dentro de uma Escola do Campo, é capaz de proporcionar aos seus educandos uma educação interligada ao ensino do trabalho, fomentando a identidade cultural e social do contexto em que está inserida, como nos informa Shulgin (2013, p. 1) “[...] o trabalho deve estar ligado orgânico e estreitamente com o ensino, que ilumina a luz dos conhecimentos, toda a vida ao seu redor”.

Pensando em uma perspectiva de formação humana, baseada na unidade entre trabalho, auto-organização e realidade da Escola do Campo, compreende-se que um dos complexos que não deva ser deixado à margem da democratização seja a Agroecologia. Uma vez que tal complexo é capaz de determinar um caráter ativo ao espaço educativo.

4.3 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR DEMOCRÁTICO

O Ensino de Ciências da Natureza nem sempre esteve presente ao longo da história da educação brasileira. Diversas atividades isoladas podem ser identificadas desde a chegada dos jesuítas no Brasil. Entretanto, como atividade regular presente no currículo oficial decorre da Reforma Francisco Campos, em 1931. Com diferenciações importantes na criação das

disciplinas escolares. Para iniciação no estudo das ciências fora criada a disciplina escolar integrada de *ciências físicas¹ e biológicas²* (BRASIL, 1931).

Ao abordarem o tema, Macedo e Lopes (2002, p. 84) discorrem que a criação dessa disciplina se assenta em um “[...] campo disciplinar, tipicamente escolar, que integra, ou tenta integrar, disciplinas de referência diferenciadas, tais como biologia, física, química, geologia, astronomia, entre outras”. Exortam também que,

[...] não será meramente na história da consolidação dos campos de referência que podemos encontrar as explicações para o surgimento e a consolidação dessa disciplina. Questões que ultrapassam os campos do saber científico e do saber acadêmico, cruzando fins educacionais e fins sociais, suscitaram a criação dessa disciplina e mantiveram-na presente até os dias de hoje nos currículos escolares. (MACEDO; LOPES, 2002, p. 84).

Os elementos políticos, sociais e educacionais que desencadearam a criação dessa disciplina continham em si a necessidade da integração dos saberes em detrimento à sua fragmentação. Os argumentos se pautavam na modernização do ensino, condizente em contexto e sintonia com os avanços científicos e tecnológicos contemporâneos, capacitando à formação das habilidades mentais requeridas e necessárias para a vida societária. Afinal, o ensino deveria acompanhar as mudanças provocadas pela ciência e a tecnologia na sociedade, por isso no campo disciplinar escolar assumiria a função de promover “[...] uma seriação contínua ao estudo da natureza na educação secundária, assumindo o papel de uma introdução geral às ciências” (MACEDO; LOPES, 2002, p. 85).

O espaço conquistado pelas disciplinas específicas como Biologia, Química e Física, com diferentes organizações, propósitos curriculares e denominações, também se estabilizaram na Reforma Francisco Campos e se tornaram mais disputados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Nela também houve a expansão da oferta da disciplina de ciências físicas e biológicas para os quatro anos finais do ensino fundamental. A promulgação desta lei incentivou o desenvolvimento de projetos destinados à formação científica de crianças e adolescentes.

Com o Golpe Militar em 1964, as mudanças no cenário político brasileiro recaíram enfaticamente sobre os espaços escolares, afastam-se do papel formativo social da escola e assumindo a Teoria Capital influenciada pelos Estados Unidos da América. Gadotti (1991) narra que a filosofia dos espaços formativos se volta para à industrialização, à modernização e

¹ As ciências físicas correspondem a seguintes disciplinas de referência: física, química, astronomia e geologia (HEWITT, 2002).

² As ciências biológicas ou da vida incluem a botânica, a zoologia e a biologia – fisiologia e anatomia (ALMEIDA; OLIVEIRA, 1971).

à ideologia desenvolvimentista, com o objetivo de aperfeiçoamento do sistema industrial e econômico capitalista. Esta influência culmina com a definição do governo de exceção em 1966 e com a obrigatoriedade das escolas técnicas profissionalizantes do ensino secundário.

Durante este período, as contradições no Ensino de Ciências eram grotescas. Na teoria, o governo apregoava a valorização das disciplinas científicas e na prática, reduzia drasticamente o período destinado a elas no espaço escolar, promovendo o viés tecnicista do currículo profissionalizante e a consagração de um Ensino de Ciências descritivo, teórico e segmentado.

Já no final de 1970, as diversas lacunas deixadas na formação científica escolar começam a ser percebidas, a necessidade de adequação dos conhecimentos à rapidez dos avanços científicos e tecnológicos, evidenciaram a dificuldade dos profissionais formados nesta área em solucionar os problemas enfrentados. Maldaner (2003, p. 49-50) declara que “[...] parecem ter perdido o rumo de suas atividades à medida que o seu conhecimento adequava-se cada vez menos às situações práticas demandadas pela sociedade”.

As inúmeras críticas à esta concepção de Ciências, acarretou em uma nova visão filosófica e sociológica do ensino científico. Outros valores passam a ser incorporados nos currículos, reconhecendo as limitações e responsabilidades dos temas. A pretensão inicial de formar cientistas é superada e as implicações sociais da área das Ciências passam a ser incorporadas, superando o limite da investigação científica neutra e correlacionando estes com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

As temáticas curriculares para o Ensino de Ciências passaram a garantir os conteúdos científicos relevantes para a vida dos educandos, isto é, aqueles que possuem sentido pessoal, social e global. Temas como a poluição, fontes de energia, crescimento populacional, entre outros, foram incorporados. O ensino de ciências passou a ser visto como ensinar sobre ciências, identificar os problemas e buscar possíveis soluções. Os valores éticos e morais envolvidos nas problemáticas mundiais passam a ter repercussão nos programas de ensino. O estudo de Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS) demandou um caráter interdisciplinar dos conteúdos.

O estudo das Ciências como um Campo Interdisciplinar, origina-se dos movimentos sociais, que defendiam a inclusão de temas sociais de relevância, que pudessem de fato qualificar os educandos para participar de modo eficaz em decisões que afetariam a sua vida, a sua comunidade e que poderiam ter repercussões globais. Este Movimento, conhecido como Ciência Integrada, acarretou em diversos embates com quem defendia a identidade das disciplinas tradicionais e a segmentação dos conteúdos escolares.

O ensino da CTS convive com outro problema no sistema de ensino brasileiro, embora as atuais orientações legais garantam o tratamento interdisciplinar dos temas científicos ordinários, na maioria das vezes o que se observa na prática cotidiana escolar é o despreparo dos professores, quer em suas competências para planejar e quer em ensinar sob estas novas bases. Ainda persiste em muitas escolas um ensino romantizado,

[...] a ciência que é ensinada nas escolas, ainda sustenta uma imagem idealizada e distante da realidade do trabalho dos cientistas, omitindo antagonismos, conflitos e lutas que são travadas por grupos responsáveis pelo progresso científico. A consequência disso é a construção de uma visão ingênua de uma ciência altruísta, desinteressada e produzida por indivíduos igualmente portadores destas qualidades (LEAL; SELLES, 1997 *apud* TEIXEIRA, 2003, p. 178).

Sabemos que a Ciência não é uma atividade neutra e seu ensino precisa estar intrinsecamente relacionado com os aspectos políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais. A atividade científica influencia na sociedade de forma incisiva, cabendo a ela o controle social dos métodos e meios científicos, de maneira democrática, envolvendo cada vez mais a população nas tomadas de decisão. Daí a necessidade das mudanças no controle social da Ciência, a ênfase no ensino da CTS prepara o educando para atuar como cidadão social, comprometido com os problemas que envolvem a Ciência e a Tecnologia.

Estamos cientes da impossibilidade de dissociação entre Ciências e Tecnologia. Ao considerarmos que a escola é responsável pela formação de sujeitos com possibilidades de ler e compreender a sociedade em que vivem, também se faz necessário incumbi-la de capacitar os sujeitos para atuarem a partir destas transformações científicas e tecnológicas. Por isso, é impraticável a construção dos currículos escolares em que os conhecimentos científicos não recebem a devida importância.

Atentamos que, a função do professor é insubstituível para que o educando se aproprie do conteúdo do currículo escolar. As dificuldades na evolução conceitual, isto é, na construção de novos saberes a partir do que já é conhecido pelo sujeito é minimizada com a mediação, por isso compete ao professor sinalizar meios para a apropriação do raciocínio lógico, considerando os conhecimentos, interações e valores pessoais de cada educando.

4.4 A AGROECOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DEMOCRÁTICO

A agroecologia pode ser definida como um conjunto de saberes com princípios, valores e práticas específicas. Leff (2002, p. 42) declara que nela se “[...] incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura”.

No Brasil, a digressão histórica do conceito da Agroecologia denota sua “corporificação” a partir dos anos 2000, envolto na disseminação realizada pelos Movimentos Sociais e incorporado em suas discussões, de modo a contribuir de maneira efetiva para a sua implementação, haja vista que,

[...] a agroecologia exige que o camponês passe a assumir uma posição ativa, de pesquisador das especificidades de seu agrossistema, para desenvolver tecnologias apropriadas não só às condições locais de solo, relevo, clima e vegetação, mas também as interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais. (GUHUR; TONÁ, 2002, p. 63).

Nota-se que, a Agroecologia exige que o camponês conheça a dinâmica do seu espaço, da natureza que o envolve, agindo de maneira organizada e planejada para o transformar. Dentro da Agroecologia, os saberes das populações do campo são reconhecidos e legitimados, uma vez que estes saberes foram construídos ao longo de processos produtivos culturais, que possibilitaram ao agricultor o entendimento concreto sobre o potencial produtivo do seu espaço. O camponês assume uma posição que lhe exige conhecimentos científicos, pois é pesquisador de sua própria prática.

No documento da Via Campesina e MST (2006), a Agroecologia se insere na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda a vida, logo é inseparável da luta e de um projeto mais amplo que inclui a terra, a Educação do Campo, a defesa e a recuperação dos territórios, a reforma agrária, a cooperação e a sustentabilidade, entre outros elementos.

Diante do exposto, a reorganização do espaço escolar deve ser realizada de dentro para fora. A Gestão Democrática no Ensino precisa ser compreendida como um objetivo a ser atingido, pois é uma prática educativa, social e política. Sua inserção no espaço educativo deve ocorrer de modo constante e progressivo, garantindo assim que a escola assuma sua função emancipadora e transformadora da realidade do sujeito.

Até aqui trabalhamos os conceitos necessários para compreender a história da educação do campo, suas relações com a gestão democrática do ensino, incluindo nela o ensino de ciências e a agroecologia. No próximo capítulo, abordaremos que caminhos percorremos para

realização desse trabalho em busca de respostas acerca da criação, implantação e implementação da gestão democrática no colégio campo de estudo.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os caminhos percorridos no decorrer da presente pesquisa. Contextualizando e delineando o universo no qual a pesquisa foi desenvolvida, relacionando os objetivos específicos com a caracterização das informações coletadas, a análise e o tratamento dados à estas informações.

Pesquisar é buscar respostas para aquilo que se desconhece e/ou que se tenha um conhecimento limitado, inquietante, gerador de dúvidas e questionamentos. Gerhardt e Silveira (2009, p.12) apontam que “O que move a proposição de uma pesquisa científica é o desejo de conhecer, quer seja pela própria satisfação que ele o traz (razões intelectuais) ou buscando fazer algo de maneira mais eficiente (razões práticas)”. Por isso, ao buscar compreender de que maneira o ensino de ciências foi organizado, implantado e implementado no currículo gestado democraticamente no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa.

Godoy (1995, p. 21) relata que “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Assim, identifica-se diretamente com o objeto de estudo deste trabalho, o processo de gestão democrática da Escola Iraci Salete, permitindo uma clara aproximação com realidade social, com as questões culturais, locais, políticas, morais e éticas envoltas neste recorte do sistema de ensino. Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) chamam a atenção para a condução do processo de pesquisas qualitativas, o qual deve refletir “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado este não serem abordados de forma neutra”.

Ao refletir sobre a abordagem qualitativa e a necessidade de aproximar o presente trabalho com a realidade social em que o objeto de estudo se encontra inserido, optou-se por

partir da premissa de que o fenômeno é melhor compreendido quando estudado no contexto em que ele acontece. Assim, para considerar a perspectiva dos indivíduos envolvidos e os aspectos históricos antecedentes ao mesmo, se fez necessário definir como procedimento técnico a pesquisa documental, haja vista que,

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (FLORES *apud* Calado; Ferreira, 2004, p. 03).

A prática de interpretar e analisar os conteúdos de documentos e mensagens não é algo da atualidade, os seres humanos buscam compreender seus “escritos” desde os tempos mais primitivos, interpretando as imagens encontradas nas cavernas, estabelecendo símbolos que expressassem a escrita, registrando falas e descrevendo momentos ao longo dos séculos. Porém, este viés analítico dos documentos acredita-se datar do período da Segunda Guerra Mundial, onde passou-se a descrever objetiva e sistematicamente conteúdos de documentos diversos, com variadas finalidades e respeitando o caráter científico, para Ludke e André (1986, p. 26) “A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Podemos dizer que em abordagem qualitativa documental partimos de um grande conjunto de dados para obter elementos desvelados no exercício de pesquisa. Ao discorrer sobre o tema, Godoy (1995, p. 23) exorta que, esta forma de abordagem “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”.

Desta forma, contribuindo no estudo de temas relevantes para a pesquisa, permitindo ao pesquisador compreender e caracterizar informações nem sempre explícitas nas mensagens, também chamado por Bardin (1997, p. 42) de “análise de conteúdo”, de modo a designar:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esse conjunto de técnicas para analisar as comunicações decorrem da natureza do problema, pois ela determina a seleção da metodologia, como nos informa Lüdke e André (1986, p. 46),

Para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Isso pelo fato de haver uma atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto.

Ao assumir como objeto de pesquisa o ambiente educacional consideramos que nele “o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas” (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

A interpretação do contexto para a análise dos documentos deve ser contextualizada com seu ambiente natural de forma processual e gradativa, adentrando na história dos sujeitos investigados para além do problema e considerando as influências sociais, econômicas, culturais, morais e éticas envoltas em todo o processo.

Ressalto que a presente pesquisa foi realizada no ano de 2017, durante a sétima e a oitava fases do Curso Interdisciplinar de Educação do Campo – Ciências da Natureza – licenciatura. Trazendo como objetivos específicos:

- a. Conceituar Educação do Campo e Gestão Democrática do Ensino;
- b. Investigar o processo da gestão democrática daquele colégio;
- c. Caracterizar a participação dos sujeitos envolvidos no processo de gestão democrática;
- d. Identificar os elementos da gestão democrática estruturados especialmente para o ensino de ciências da natureza;
- e. Investigar a relação estabelecida pela escola gerida democraticamente com a comunidade que a cerca e a influência do ensino de ciências neste processo.

Para atingir os objetivos propostos pela pesquisa realizamos durante o primeiro momento a pesquisa bibliográfica e documental. Este momento foi de suma importância, garantindo uma base teórica fundamental para o segundo momento, a saída à campo para realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com base em questões semiestruturadas, no dia 27 de novembro de 2017 e direcionadas ao diretor do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak e à três sujeitos da comunidade escolar: uma professora da Escola de Educação Infantil e moradora do Assentamento Marcos Freire, uma funcionária da Escola de Educação Infantil e moradora do Assentamento Marcos Freire, uma professora da Universidade Federal da

Fronteira Sul – Campus de Laranjeiras do Sul, ex-professora e ex-diretora do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak.

Adotou-se a entrevista com questões semiestruturadas por permitirem um relato mais espontâneo dos entrevistados. Essa metodologia garantiu ao entrevistador organizar um conjunto de questões predefinidas e a liberdade de inserção de outras que se percebessem necessárias no decorrer da entrevista. Constituiu-se um guia flexível em ordem e forma de investigar as questões pré-definidas.

Triviños (1987, p. 146-152) declara que “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa’. E ainda segundo Triviños (1987, p. 152) “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações

As questões elaboradas e direcionadas ao diretor do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak foram:

- a) Pensando no “nascimento” do Iraci, conte brevemente como aconteceu?
- b) Qual foi o envolvimento da comunidade com o Iraci?
- c) Como o Iraci organiza-se em termos de gestão escolar?
- d) Como se organiza o currículo disciplinar?
- e) Como a estrutura curricular é pensada dentro da sequência anual (conteúdos mínimos) estabelecida pelo Estado?
- f) De que maneira o Ensino de Ciências da Natureza foi organizado, implantado e implementado dentro do currículo gestado democraticamente no Colégio Iraci?
- g) Em quais momentos as disciplinas de Ciências da Natureza conseguem trabalhar de forma interdisciplinar? De que forma os conteúdos desse componente curricular se articulam com os projetos desenvolvidos no Iraci?
- h) Quais as metodologias pedagógicas de ensino e aprendizagem enfatizadas no Iraci?
- i) Quais as principais metodologias de ensino utilizadas nas aulas de Ciências da Natureza?
- j) Em quais momentos o contexto de vida dos educandos “se funde” com as disciplinas curriculares?
- k) Quais os princípios educativos que fundamentam o Iraci?
- l) Qual a relação do Iraci com as pedagogias socialistas e com o Movimento Sem Terra?

- m) Em que momento e de que forma os projetos adentram o Iraci? Como eles se estruturam e se mantêm?
 - n) Qual o papel dos projetos promovidos pelo Iraci para a comunidade do entorno escolar?
 - o) Em que momento as Escolas Itinerantes passam a fazer parte do Iraci?
 - p) Qual a importância das Escolas Itinerantes para o contexto do colégio?
 - q) Como se articula as questões pedagógicas nas Escolas Itinerantes? As metodologias de ensino seguem as eleitas pelo Iraci?
 - r) Como se dá a relação entre a realidade do Iraci e os documentos legais do Estado?
 - s) De forma breve, como você descreveria o processo de organização, implantação e implementação da Gestão Democrática no Colégio do Campo Iraci Salete Strozak?
- As questões elaboradas e direcionadas aos sujeitos da comunidade escolar foram:
- a) Como “nasce” o Colégio do Campo Iraci Salete Strozak?
 - b) Você participou deste momento? De que maneira?
 - c) Você tem ou teve alguma ligação direta com o Iraci?
 - d) Qual o seu envolvimento/participação no Colégio Iraci?
 - e) Qual a importância do Iraci para o Assentamento Marcos Freire?
 - f) Quais reflexos do Iraci se fazem presentes na comunidade?
 - g) Como você descreveria a participação da comunidade dentro do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak?

Saliento que tais questões foram pensadas de forma a obter-se o máximo de descrições dos fenômenos políticos e sociais envoltos no processo democrático do colégio em questão. Acreditamos que tais fenômenos tenham significado relevante dentro do contexto escolar.

Para a análise dos dados, as questões semiestruturadas foram transcritas permitindo uma pré-análise das respostas. Realizou-se a numeração progressiva dos entrevistados, permitindo assim observar as regularidades nas respostas de cada questão. *A posteriori*, construiu-se as categorias a partir dos aspectos mais relevantes presentes nos dados, utilizando os princípios da Análise de Conteúdo.

6 COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK: HISTÓRICO, GESTÃO E ANÁLISES

Para analisar as entrevistas de forma contextualizada com os documentos é necessário considerar seu contexto de produção no ambiente natural dos entrevistados, a observação e registros realizados pela própria pesquisadora, bem como as influências sociais, econômicas, culturais, morais e éticas envolvidas em todo o processo de Gestão Democrática no Ensino Público do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

6.1. A HISTÓRIA DA LUTA PELA TERRA NO BRASIL

Nestes termos, descreveremos brevemente o contexto histórico que levou à criação desse estabelecimento escolar. Nos documentos analisados consta que, no século XV, a Europa encontra-se imersa em um movimento cultural, econômico e político: o Renascimento. Responsável por grandes modificações estruturais da sociedade à época, pela reformulação dos conceitos medievais e pelo início da Idade Moderna, que abriga características como o racionalismo, o experimentalismo, o individualismo e o antropocentrismo.

De modo simplificado, o racionalismo compreende a defesa da razão como o único caminho para se chegar ao conhecimento, logo tudo poderia ser explicado pela razão e pela ciência. No experimentalismo, todo conhecimento precisaria ser demonstrado por meio de

experimentos científicos. No individualismo, o homem necessita conhecer a si próprio, afirmando sua personalidade, incentivando a concepção de direito individual sobrepondo-se ao direito coletivo. Por seu turno, o antropocentrismo apregoa que o homem é a suprema criação Divina e centro do Universo (SCHIMIDT, 2005).

O movimento Renascentista foi responsável cunhar e disseminar ideias inovadoras, que influenciaram a literatura, as artes, as ciências e as sociedades europeias como um todo. Foi nesse período histórico que algumas monarquias absolutistas, consolidadas no poder há alguns séculos, investiram em importantes descobertas científicas, principalmente nos campos da astronomia, física, matemática e geografia. Tais descobertas incentivaram as grandes navegações marítimas, bem como a busca por novas colônias, pelo acúmulo de riquezas que permitia sobrepujar o poder (SCHIMIDT 2005).

Foi em contexto semelhante que, na tarde de 22 de abril de 1500, três caravelas e cerca de um mil e duzentos homens, comandados pelo navegador português Pedro Álvares Cabral, chegaram ao que conhecemos hoje como litoral sul da Bahia, no Brasil. Em 1º de maio, Cabral oficializa a posse das terras para a Coroa Portuguesa com a celebração de uma missa, diante de uma cruz marcada com o brasão real (SCHIMIDT 2005).

O Tratado de Tordesilhas assinado entre Portugal e Espanha em 1494 previa que nossas terras seriam divididas entre esses dois países. Entretanto, países como França e Holanda se opuseram à divisão, demonstrando interesse pela terra recém descoberta. A Coroa Portuguesa, receosa com a perda do poder sobre as terras conquistadas, dividiu as terras que lhe cabiam em quinze colônias de povoamento que receberam o nome de Capitânicas Hereditárias.

Essa divisão deu origem a uma das primeiras e mais cruéis formas de concentração de terra em nosso país. Em contraponto, acarretou também na promoção das primeiras lutas pela posse da terra no Brasil. Visto que, somente duas das quinze Capitânicas foram parcialmente exitosas, na visão dos detentores de sua posse e da Coroa. Nas demais, a população indígena ofertou resistência à dominação e ao subjugo da ação dos colonizadores. Diversas tribos foram massacradas e dizimadas pelos donatários das Capitânicas Hereditárias. Diante dessa batalha, muitos daqueles donatários que não foram mortos desistiram de seus lotes.

Algumas das Capitânicas Hereditárias foram subdivididas, *a posteriori*, nas Sesmarias. Na literatura, há indícios de que elas são as bases originárias dos grandes latifúndios brasileiros da contemporaneidade. A concessão dessas terras era feita aos homens brancos, católicos e com condições financeiras adequadas para cultivá-las. Ocorria com a distribuição de grandes extensões de terra para um único indivíduo, que muitas vezes aglutinava outras

terras que extravasavam os limites estipulados pelas Cartas de Sesmarias. Estes fatores contribuíram sobremaneira para a distribuição desigual e desumana das terras brasileiras.

Após a independência do Brasil, a Lei das Terras (MORISSAWA, 2001) foi sancionada por D. Pedro II em 1850, sendo uma das primeiras a determinar a posse, o uso, a manutenção e a comercialização das terras no país. Nela consta que, a obtenção de terras públicas brasileiras ocorreria somente por meio da compra. Isso para garantir o aumento na arrecadação de impostos para o governo imperial, pois tais propriedades seriam demarcadas e registradas.

Naquele momento, o aumento significativo dos valores das terras no país dificultou o acesso para os sujeitos de poucas posses, pois elas passaram a desempenhar um papel totalmente comercial, enaltecendo os grandes proprietários rurais e detentores dos meios de produção. Firmando a propriedade para fins de produção capital e aniquilando o caráter social da terra.

Enfatiza-se assim, a histórica concentração de terras em território brasileiro e a incansável luta por parte dos desvalidos e excluídos do acesso a ela. O que nos dá ciência sobre a atualidade nacional e seu cenário que segue os mesmos moldes históricos do Descobrimento do Brasil. Salvo as devidas proporções e legislações, a exclusão é a mesma. Grandes porções de terra seguem nas mãos de latifundiários e das empresas que historicamente se apossaram delas. Para a maior parte da população há uma dicotomia: resignar-se ao modelo produtivo ou lutar coletivamente pelo direito ao acesso e ao cultivo da terra, questionando as estruturas governamentais para uma reforma agrária justa e igualitária.

Conforme citado, durante o período colonial as lutas pela terra resumiam-se basicamente aos índios e negros escravizados. Os indígenas combatiam com a própria vida em defesa de seus territórios e contra a dominação da Coroa Portuguesa. Já os negros escravos buscavam na luta pela libertação e pela garantia de sobreviver, originando os Quilombos.

6.2. O NASCIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES E A OCUPAÇÃO COMO PERSPECTIVA SOCIAL

Foi no final do século XIX que surgiram os primeiros movimentos sociais camponeses organizados enquanto classe como as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e

Trabalhadores Agrícolas do Brasil (UTABs), o Movimento dos Agricultores Sem Terra do Rio Grande do Sul (MASTER), entre outros (BENEVIDES, 1985)

A articulação desses movimentos se deu em torno da insatisfação com as políticas agrárias governamentais. Foram marcados e massacrados durante o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). A perseguição aos seus líderes levou-os a prisão, ao exílio e até mesmo à morte por assassinato. Para os militares, o progresso e o desenvolvimento nacional se dariam por meio da modernização da agricultura, incentivaram e estimularam a mecanização do campo, além de apoiar a implantação de indústrias do ramo, ampliando a venda desenfreada de insumos e agroquímicos. Suas ações permitiram a aceleração do desenvolvimento do capitalismo e a reprodução da propriedade capitalista no campo,

[...] foram criadas condições necessárias para o desenvolvimento de uma política agrária privilegiando grandes empresas que passaram a se ocupar da agropecuária. [...] o golpe de 64 teve entre outros objetivos a finalidade de isolar parcialmente, de um lado, o poder dos coronéis latifundistas e, de outro, impedir totalmente o crescimento das lutas dos trabalhadores rurais, que vinham construindo suas formas de organização, sobretudo a partir do final da década de cinquenta (FERNANDES, 1999, p. 32).

Com o início da derrocada do Estado de exceção, a revogação dos Atos Institucionais e a aprovação da anistia em 1979, a Ditadura Militar Brasileira perdeu forças e desencadeou um período de transição até 1988, quando ocorreu a aprovação da Constituição Federal, estabelecendo condições de um pleno Estado de Direito em nosso país.

Salienta-se que, a aprovação da Anistia garantiu o repatriamento ao território brasileiro de diversos líderes da esquerda compatriota que se encontravam exilados, incluindo aqueles que ligados aos movimentos camponeses, que durante o período ditatorial seguiram na clandestinidade. Esse retorno promoveu um significativo aumento na motivação pela reforma agrária no país.

Nestes termos, no início da década de 1980 nasceu um dos maiores movimentos sociais camponeses do Brasil: o MST. Com o apoio da Pastoral da Terra³, em 1981 foram articuladas diversas ocupações de terras improdutivas no país. Tinham por objetivo sensibilizar a opinião pública e denunciar *aos quatro cantos do mundo* a grave situação do problema agrário enfrentado pela população brasileira. Por fim, clamavam pela Reforma Agrária (ANDRETTA, 2002).

De acordo com a lógica dos movimentos sociais,

³ Grupo da Igreja Católica fundamentado pela Teologia da Libertação.

[...] visto de uma perspectiva social, a ocupação significa construir uma plataforma da vivência da luta, por meio da qual os sujeitos do MST tentam implantar suas experiências, visto de uma perspectiva do conflito, a luta traz à tona o invólucro que reveste a propriedade privada da terra na sociedade brasileira e ao mesmo tempo, denuncia a contradição que há no fato de existir tanta terra sem gente e tanta gente sem terra. O vigor desta luta de classe é descortinado quando uma ocupação se realiza. (COSTA, 2002, p. 100-101)

Desta forma, a ocupação pode ser considerada, com base em Fernandes e Stédile (1999, p. 114-115), como “[...] o que dá sentido de unidade entre as pessoas para lutarem por um mesmo objetivo. Passar depois pelo calvário de um acampamento cria um sentimento de comunidade e de aliança”. Ou ainda,

Ocupação de terra em nosso país faz parte da nossa história nacional. Tornou-se um patrimônio brasileiro a tal ponto que a legislação a incorporou ao próprio conceito de propriedade. Porém, o MST trouxe a novidade da organização da ocupação de massas, levada com garra, em todos os pontos do país, em terra produtiva ou improdutiva, com a inarredável certeza da vitória contra o latifúndio e até contra o próprio governo. E essa ocupação parece que veio para ficar. Curiosamente, assim como a ocupação mansa e pacífica do negro quilombola e do camponês criou lei, essa ocupação atual da comunidade toda, de homens e mulheres, de adultos, jovens e crianças, de famílias inteiras, está abrindo um caminho novo à interpretação da lei e à mudança na própria lei. Em todo caso, o que existe atualmente de reforma agrária no Brasil vem dessas ocupações de terras. (STÈDILE, 1997, p. 8-9)

A ocupação exige uma organização coletiva, com bases estruturais definidas para garantir e legitimar a luta além-fronteiras da reforma agrária, considerando todas as discussões a respeito das transformações sociais relevantes a esta parcela da população brasileira.

Foi dentro de uma ocupação do MST, que surgiu o Assentamento Marcos Freire e o Colégio do Campo Iraci Salete Strozak, local da presente pesquisa. No ano de 1996 dois grandes acampamentos de integrantes do MST foram formados às margens da BR-158, entre os municípios de Saudade do Iguaçu e Iaranjeiras do Sul, no estado do Paraná. Após cerca de 30 dias acampados os dois grupos partiram em caminhada rumo ao local da ocupação. Este momento foi assim descrito:

Era impressionante a coluna dos Sem Terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, três mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno, no Paraná. O exército de camponeses avançava em silêncio quase completo. Escutava-se apenas o arfar regular de peitos acostumados a grandes esforços e o ruído surdo dos pés que tocavam o asfalto. Pelo rumo que se seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a Fazenda Giacometti, um dos imensos, latifúndios, tão típicos do Brasil. [...] vinte e dois quilômetros foram cobertos em menos de horas, quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa cerração que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra sob o efeito da umidade do rio Iguaçu, [...] as crianças e as mulheres tão logo afastadas para o fundo da represa

humana, enquanto os homens tomam posição bem na frente da linha imaginária para o eventual confronto com os jagunços da fazenda. Ante a inexistência da reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebentam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses de se põe novamente em movimento; foices, enxadas, e bandeiras se erguem na avalanche incontida das esperanças nesse reencontro com a vida – e o grito reprimido do povo sem terra ecoa uníssono na claridade do novo dia: “REFORMA AGRÁRIA, UMA LUTA DE TODOS!”. (SALGADO *apud* MST, 2001, p. 16).

A fazenda supracitada, concentrava cerca de 90 mil hectares de terra. Localizada nos municípios de Rio Bonito do Iguçu, Nova Laranjeiras, Espião Alto do Iguçu e Quedas do Iguçu é historicamente um dos maiores latifúndios brasileiros, originado na “Sesmaria dos Nogueiras” e de posse da empresa Giacomet Marodin, hoje conhecido como Araupel S/A. (HAMMEL, 2013).

6.3. O ASSENTAMENTO MARCOS FREIRE E O COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK

É conhecido que todo o processo, desde o acampamento até a desapropriação da terra e a construção de cada assentamento, é longo e difícil. Quem luta pela função social da terra, por ter um espaço para viver e produzir nem sempre é bem visto e bem quisto dentro da sociedade capitalista em que vivemos. Muito suor, lágrimas e sangue molha aquela terra, mas na esperança de dias melhores segue-se a batalha.

Assim foram acampados lá no Buraco, conhecido mundialmente como o maior acampamento da América Latina, que cerca de 900 famílias ganharam o direito à terra, originado da primeira desapropriação desta ocupação, formou-se o Assentamento Ireno Alves dos Santos. A área destinada nesta primeira desapropriação não foi suficiente para todas as famílias acampadas gerando então a cerca de 600 famílias excedentes que deveriam aguardar por uma nova desapropriação.

Em agosto de 1996, depois de alguma espera e de muitos protestos, as famílias acampadas foram assentadas em cerca de 10 mil hectares de terra, dando origem ao Assentamento Marcos Freire.

[...] o assentamento é a espacialização da luta como resultado do trabalho de formação e organização do Movimento, sendo que cada assentamento conquistado representa a possibilidade de outras conquistas. E esta perspectiva materializa-se nas práticas do cooperativismo, instrumento que pode viabilizar economicamente os assentados e, por conseguinte, de legitimar e de tecer a luta pela reforma agrária. (FERNANDES, 1999, p. 242)

Convém ressaltar que os Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire estão localizados na mesma área de terra e são oriundos da mesma ocupação. Porém, com processos de desapropriação distintos, razão pela qual recebem denominações diferentes.

A organização iniciada no acampamento dividia os integrantes em setores, sendo que cada um deles contava com um coordenador e um vice coordenador responsáveis por uma atividade determinada, como, por exemplo, alimentação, saúde e remédios, educação, negociação, entre outros. A sua vez, todos os setores se articulavam à coordenação geral do acampamento, sendo uma de suas atribuições elaborar o projeto de regimento e apresentá-lo em assembleia para todos os acampados, pois os princípios desse Movimento prescrevem que quaisquer necessidades e decisões são discutidas coletivamente (MST, 1999).

O setor de educação organizou-se inicialmente dentro de barracos de lona para atender as crianças, os jovens e os adultos. Sem o reconhecimento da Secretaria de Educação neste primeiro momento, as aulas seguem durante todo o ano de 1996. No ano seguinte, as primeiras escolas são oficializadas dentro das áreas dos assentamentos (MST, 1998).

Até 1999, nas estruturas da antiga Vila Velha⁴, começou o desenho do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak que funciona como uma extensão da Escola Estadual José Alves dos Santos. A divisão dos espaços físicos permitiu ao novo colégio, que abandonara a condição de extensão, ampliar a estrutura e garantir a inserção do Ensino Médio. Com a institucionalização pelo Estado, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak passou a atender oito turmas em dois turnos e permaneceu nas instalações de Vila Velha até 2002. No ano seguinte, mudou-se em definitivo para o prédio construído na comunidade do Centro Novo, Assentamento Marcos Freire.

As imagens a seguir, registradas pela pesquisadora, retratam as instalações atuais da entrada principal (Fotografia 01) e área interna do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak (Fotografia 02), local de nossa pesquisa.

Fotografia 01- Entrada principal do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak

⁴ Trata-se de uma antiga vila residencial e comercial criada para os funcionários da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago, que está localizada às margens da BR 158 em Rio Bonito do Iguçu. O local ficou abandonado após a conclusão da obra e sua infraestrutura foi utilizada para a instalação da escola.



Fonte: elaborado pelo autor

Fotografia 02 - Área interna do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak



Fonte: elaborado pelo autor

O processo capaz de garantir a escolarização para as crianças e adolescentes recém assentados se deu ao longo da ocupação. Mas a verdadeira luta por uma educação de qualidade para este povo camponês segue junto aos órgãos governamentais responsáveis. Como nos diz a autora

O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, não foi diferente das demais conquistas do povo da terra, surgiu das lutas dos recém-assentados pela garantia ao acesso à escolarização, numa época em que a política educacional do estado é marcada pela desconstrução da escola pública. Como o número de famílias era muito grande (foram assentadas aproximadamente 1500 famílias), o número de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar era muito alto e para atender todos era necessária a construção de diversas escolas. Num primeiro momento foram organizadas instalações provisórias para o funcionamento das escolas, antigos utilizados para guardar máquinas serviam como sala de aulas, barracos de lona eram verdadeiras escolas, em alguns casos foram ministradas aulas dentro de ônibus escolares em baixo de árvores. (HAMMEL, 2005, p. 33)

Durante a pesquisa constatamos que a dinâmica das escolas estaduais neste início de assentamento ficou sob o encargo do Setor de Educação do MST. O Movimento arcou com o grupo de professores que acompanharam todo o trabalho, auxiliaram na produção dos materiais didáticos e do currículo, ademais de participarem efetivamente do projeto de criação das escolas estaduais que foi encaminhado ao estado. A proposta político-pedagógica inicial contemplava as três escolas existentes, Sebastião da Costa, Ireno Alves dos Santos e Iraci Salete Strozak.

Dessarte, a proposta pedagógica implementada no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak prioriza os princípios educativos do MST, de modo a garantir o processo coletivo de discussão e trabalho, a organização do currículo por áreas de conhecimento e o processo avaliativo participativo, não se limitando exclusivamente ao âmbito pedagógico. Do Projeto Político-Pedagógico destaca-se que,

Os(as) primeiros(as) educadores(as) deste Colégio traziam consigo a persistência e resistência para construir e aprender nas adversidades, assim ergueram não só as paredes da Escola Iraci, mas uma nova forma de ensinar. A visão de conteúdo, método, avaliação e prática pedagógica eram transformadas de forma a atender a realidade que se apresentava. Era uma nova escola que se constituía, com educandos(as) e educadores(as) formados(as) a partir de suas vivências e suas necessidades (PPP, 2013, p.13).

Com base na análise de documentos publicados pelo MST e em diversos artigos que tratam do processo educacional desse Movimento, vislumbrou-se que a necessidade de alfabetizar seus integrantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos, exigiu a busca por uma pedagogia própria por parte dos educadores dos acampamentos e assentamentos, visando a expressar a identidade, a cultura, o modo de vida de seu povo e a organicidade do próprio movimento.

A concepção de educação dentro do MST extrapola o espaço escolar e adentra o processo educativo do cotidiano das lutas. Busca uma formação humana integral e emancipatória, que compreende o espaço rural como espaço social, com identidade própria e que não se subjaz extensão do espaço urbano. Nestes termos, o currículo pensado para estas escolas precisa não somente ser contextualizado, mas partir da realidade de vida, dos valores, dos costumes, da cultura de sua comunidade, possibilitando que o aprendizado seja um instrumento para a autonomia social e econômica.

Ainda, com base nos documentos publicados pelo MST, sua Concepção Educativa se assenta em vários aspectos ideológicos e mescla diversas práticas educativas. Entretanto, as influências teóricas mais presentes são de autoria de Pistrak e Paulo Freire. Ao abordar o trabalho na escola,

[...] enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2002, P.38).

Por este motivo, um dos princípios fundamentais da pedagogia do MST (1996) é a educação para e pelo o trabalho, estando fundamentada no autor supracitado.

A sua vez, de Paulo Freire, o MST fundamenta-se na ideia de conexão entre educação e transformação da consciência do sujeito, o que promove a emancipação humana.

As práticas pedagógicas fundamentadas nesses autores configuram-se em um processo diferente do tradicional, haja vista que, os sujeitos integrantes das escolas do MST são majoritariamente membros e militantes do Movimento. Que em seus escritos, Roseli Caldart adverte acerca da existência de:

[...] uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social, e essa luta social é mais educativa à medida que seus sujeitos conseguem relacioná-la ao contexto histórico. Para a autora, o processo histórico de formação dos sem-terra do MST é constituidor de uma determinada 'matriz pedagógica que tem a vivência no Movimento como princípio educativo, ou seja, a luta social como base

conformadora deste movimento educativo, e a *pedagogia da história* como cimento principal que vai interligando as diversas dimensões deste movimento' (CALDART, 2004, p.217).

Ainda sob a advertência dessa autora, a intencionalidade da ação educativa encontra-se no próprio caráter do MST e foi construída a partir da histórica trajetória na luta de classes, orientados sempre pelos princípios, objetivos e valores do Movimento. Desta forma, o MST em suas práticas educativas reflete entre o produzir nas terras latifundiárias e o produzir social por meio de seres humanos capazes de comandar seu próprio destino.

Como fora citado, a pedagogia do movimento não busca criar uma nova pedagogia, outrossim, inventar um modo novo de lidar com as pedagogias já construídas, como destacado pela autora:

A Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e congregando em sua dinâmica diversas e combinadas *matrizes pedagógicas*. O MST ao pensar a formação humana, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a qualquer pedagogia já proposta, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento, e para a autora, não há uma prática capaz de concentrar todas as virtualidades pedagógicas necessárias à formação humana. (CALDART, 2000, p. 218-219).

Desta forma, o Setor de Educação do MST elabora e publica materiais que apontem para o espaço escolar como um lugar de formação humana, aonde o Movimento precisa ser compreendido como um sujeito educativo. Por isso, o Movimento procura adequar a forma e os conteúdos da escola com vistas a transformá-la em um espaço capaz de proporcionar condições de apropriação dos saberes constituídos em suas ações políticas, produtivas e sociais. (MST, 1996)

As ações pedagógicas precisam buscar a transformação das estruturas e processos educativos, dando significado a sua função social, a partir da autogestão ou Gestão Democrática no Ensino e, desta forma, garantir o controle da vida escolar pelos sujeitos da ação educativa. A autogestão pedagógica pode ser definida como a categoria central na educação escolar dentro do Movimento, pois é um princípio organizacional pertencente as bases políticas e econômicas do Movimento.

Nesse sentido, é urgente a defesa de uma reforma agrária como espaço de participação popular, formação política e desenvolvimento do projeto popular para agricultura camponesa, que busque a soberania alimentar e a sustentabilidade ambiental, com tecnologias apropriadas a cada bioma e com políticas públicas que desenvolvam o território camponês nos seus mais variados aspectos. Uma reforma agrária popular, que articule democratização da terra com democratização do ensino desde a educação infantil até o ensino superior; que descentralize as instalações da

agroindústria no campo em forma de cooperativas; que promova uma mudança na matriz tecnológica, substituindo a agricultura química pela agroecologia; que valorize a cultura do campo e garanta um sistema de comunicação, que divulgue os seus valores e as suas manifestações culturais. (PPP, 2013, p. 25).

Com o intuito de elucidar como esta concepção educacional se efetivou no espaço escolar, particularmente no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, relacionamos trechos do Dossiê MST Educação⁵ com o PPP do colégio, *lócus* da pesquisa. As relações também ocorreram a partir das práticas pedagógicas presentes no espaço educativo e fundamentadas pelas descrições obtidas nas entrevistas realizadas no espaço escolar e no Assentamento Marcos Freire, nos dias 27 e 28 de novembro do corrente ano. Visando a uma representação categorizada, as análises serão realizadas para a Prática Educativa; A Escola; Direção; Professor; Democracia; Currículo; Trabalho; Ensino de Ciências e Avaliação.

Passaremos assim, as análises com base nas categorias supramencionadas, divididas em seus respectivos subtítulos, como segue.

6.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

6.4.1. Prática Educativa

A Prática Educativa deve contribuir para a construção de um projeto de sociedade socialista, garantindo a emancipação humana e social do indivíduo. O trabalho e a organização coletiva são apontados como valores fundamentais e devem priorizar a formação integral do sujeito. Por isso, é destacado em Iterra (2005, p. 176) que a “educação acontece no coletivo e em cada pessoa, desde que esteja em relação com outras. Garantindo também, a prática democrática como parte essencial dentro de todo processo educativo”.

A metodologia estará baseada em uma concepção dialética do conhecimento, no sentido de produzir-se coletivamente os conhecimentos necessários para a produção e organização de cada Assentamento. A observância das *práxis* parte da realidade vivida e leva ao conhecimento científico, sendo abordada a partir de temáticas contextualizadas que integram os componentes curriculares, tendo como centralidade a reflexão sobre a relação prática-teoria-prática e suas correlações entre a realidade local e geral.

É assim descrito para contemplar a ideia de um projeto de formação humana como indicado em Iterra (2005, p. 161), ao pontuar a “formação de valores e sensibilidade, memória

⁵ Esse Dossiê traz os documentos e estudos de 1990 até 2001. Foi organizado pelo Setor de Educação do MST e publicado no Caderno de Educação número 13, em 2005.

e aprendizado da história, formação para o trabalho, formação organizativa, formação econômica, política ideológica, formação para o lúdico, cuidado com a terra e com a vida”. Esta formação também é necessária para os quadros organizativos do Movimento. Sendo assim, a proposta educativa do MST também se preocupa com a combinação entre a metodologia de ensino e a capacitação técnica, no qual a ação antecede o conhecimento técnico.

Esses fatores foram percebidos no Projeto Político Pedagógico do colégio e por isso destacamos um de seus trechos,

Motivados pelos objetivos formativos mais amplos e, logo, pela necessidade de oportunizar ambientes educativos que propiciem alargar a compreensão do mundo dos educandos de forma que sejam capazes de entender e enfrentar as contradições sociais de seu tempo, é que nos propomos a estar vinculados aos princípios da educação do MST. Os princípios da educação do MST emergem desde as práticas educativas existentes no próprio movimento de fazer a luta pela terra, por isso anunciamos que o sujeito educador principal é o próprio movimento, por aglutinar as diversas matrizes pedagógicas: a pedagogia da luta, da ação coletiva, da terra, do trabalho, da produção, da cultura e da história. (PPP, 2013, p. 31).

Na busca por evidências, questionou-se nas entrevistas acerca da prática educativa no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e a importância dessa escola para os sujeitos e a comunidade. Seus resultados, serão apresentados sequencialmente a partir das respostas de dois dos entrevistados, para posterior análise. Para o Entrevistado 01,

Formamos uma rede, que trabalha unida pelo projeto da educação no Assentamento, queremos que todos cresçam, a escola, a comunidade, os alunos e suas famílias, e vamos conseguir isso com a união em torno da educação. Precisamos fortalecer cada vez mais o vínculo com o movimento, foi ele que nos trouxe até aqui, é ele que nos ampara até hoje. Nossas formações continuadas garantem essa proximidade.

A sua vez, o Entrevistado 02 destaca que,

A Escola Iraci é muito importante pra toda a comunidade, desde que ela veio pra cá, pra onde tá até hoje, ajudou muito, eles organizam o assentamento, trazem palestras, oficinas, ensinam o povo, não só as crianças. Esse ano mesmo, fizeram várias atividades pras famílias, a oficina das bonecas, tem muita mãe fazendo pra vender, e mês passado (outubro de 2017), teve as oficinas sobre homeopatia pro gado, isso reflete na comunidade, estão sempre trazendo coisas, e quando a gente tem uma dúvida ou um problema eles tentam ajudar, não só com os filhos mas com tudo, com problema de casa mesmo.

Na visão dos dois entrevistados, o modo como o colégio conduz suas práticas educativas é de suma importância, sua realização se dá como uma rede que une os sujeitos e sua vida na comunidade, não ocorre desvinculada do movimento, das questões socioeconômicas, culturais, ambientais e de quaisquer outros problemas que assolam e influenciam o coletivo.

Apresentamos a seguir a fotografia 03 que retrata a fala do Entrevistado 02 a respeito das oficinas de boneca.

Fotografia 03 - Bonecas produzidas durante a oficina realizada no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak



Fonte: Elaborado pelo autor

Como percebido, as práticas pedagógicas se inserem no ideal de formação humana integral. Consideram o trabalho como princípio educativo e vincula-se ao local e global. No próximo subitem, analisaremos a categoria A Escola.

6.4.2. A Escola

A Escola deve ser concebida como uma oficina de formação humana, como instrumento capaz de promover a transformação social. Por isso, o espaço escolar deve estar integrado à vida do assentamento, baseada no princípio educativo do trabalho e da cooperação mútua. Precisa ser um espaço coletivo e democrático, garantindo a oportunidade do autodesenvolvimento do sujeito em todos os sentidos. Preparando de forma integral e

disseminando o saber científico. A escola também é responsável por preparar o sujeito para o trabalho do campo, propiciando condições técnicas e científicas para uma vida digna para aqueles que ali vivem.

Sendo assim, destacamos do Projeto Político Pedagógico o seguinte trecho que nos diz:

Desta forma, esta instituição nasce atrelada à luta dos trabalhadores rurais que almejam a construção de outro projeto societário, que buscam transformação social. Assim sendo, a pedagogia que embasa a condução dos processos formativos educativos na escola só pode articular-se a uma proposta educativa questionadora. (PPP, 2013, p. 26)

Ao ser questionado sobre a escola, os princípios educativos que a fundamenta e os principais enfoques desenvolvidos pela escola (habilidades/competências), o Entrevistado 01 nos diz que:

A escola considera o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, como algo constante. Cabe a escola enfrentar os aspectos burocráticos, valorizando o trabalho humano, em especial o trabalho do campo. Os processos produtivos do campo precisam fazer parte do espaço escolar, precisam ser o objeto de estudo científico dos alunos. Por isso temos que organizar atividades curriculares ligadas as disciplinas escolares que atenda a esta particularidade.

Na leitura do entrevistado, a forte relação entre o espaço em que a escola está inserida, um assentamento do MST, com a comunidade formada por camponeses que passaram boa parte de suas vidas tendo seus direitos subjugados. Precisa ser entendida e contextualizada dentro do espaço escolar. Devendo a Escola, pautar seus conteúdos curriculares em uma pedagogia centrada no sujeito, que considerem suas realidades e seus saberes acumulados, sem deixar de ministrar os conceitos científicos cabidos à cada componente.

Cabe à escola também, promover o acesso da comunidade dentro deste espaço formativo, fomentando a participação de todos nas atividades desenvolvidas pela escola.

Apresentamos a fotografia 04 na sequência, que representa a forte ligação entre os educandos, o espaço escolar, o assentamento e o Movimento Social.

Fotografia 04 – Painel pintado pelos educandos na parede interna do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Escola deverá oferecer condições e acesso a informações diversas, materiais impressos, palestras, eventos, internas e externas, visando a garantir aos sujeitos as bases para enfrentar os embates sociais, políticos e culturais. A luta enfrentada pelo Movimento deve ser praticada na mística. Os valores e princípios que definem o Movimento precisam ser assumidos e vivenciados individualmente por seus membros no coletivo. Cabe à escola ainda, primar pelo valor da disciplina, compreendida como o respeito às decisões coletivas, o cumprimento dos objetivos coletivos, o exercício da crítica e da organização pessoal, visando ao bem de todos. Como enfatizado no Projeto Político Pedagógico.

Os valores propagados nesta proposta de educação e de escola questionadoras se contrapõem àqueles que almejam afirmar as relações burguesas na sociedade e que visam à escola como condição meritocrática de ascensão social. Diante dessa realidade, a solidariedade, a disciplina, a indignação diante das injustiças, o companheirismo são capacidades humanas que precisam ser fortalecidas nas relações estabelecidas na escola, pois só dessa forma é que esta instituição colocar-se na direção da transformação social e, para tanto, precisa respaldar-se em objetivos formativos que contrariem a atual. (PPP, 2013, P. 27)

Apresentamos em seguida na fotografia 05 cartazes de divulgação de eventos realizados pelo MST, que contaram com a participação de representantes do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e que se encontram afixados em murais no interior da escola.

Fotografia 05 - Mural fixado na parede interna do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, representando eventos do MST, em que representantes da escola se fizeram presentes.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Questionados ainda os entrevistados 03 e 02, sobre a importância da Escola dentro do contexto comunitário e sobre a relação com o Movimento Social, seguem as respostas para posterior análise.

De acordo com o entrevistado 03 e a importância da Escola dentro da comunidade

Tem tanta coisa que as crianças aprendem na escola e trazem pra casa, eles trabalham na horta lá da escola e depois ajudam a gente a entender como dá pra fazer melhor em casa, as vezes a gente até já sabe, mas não do jeito que eles aprendem. A escola ajuda muito, eles vem pra casa animados, sabendo do que tão falando, daí a gente também tem vontade de fazer, de ver o resultado.

Segundo o entrevistado 02, sobre a vivência propiciada pela escola em relação ao Movimento.

A escola sempre leva alguns alunos pra participar dos encontros do Movimento, depois quando eles voltam, contam tudo pros colegas, faz eles valorizarem o Movimento, entender que o que falam da gente as vezes é coisa errada, que a gente tem valor, que tem que continuar organizado. Que se a gente não lutar pelo que é nosso direito, ninguém vai ir no nosso lugar.

Assim, fica evidente nas falas dos entrevistados a satisfação com o Colégio, com o sucesso que as atividades escolares fazem na vida desta comunidade. Demonstram a eficácia da proposta do Colégio em relacionar temas da vida do educando com a sua rotina diária. Observamos ainda, o comprometimento do espaço escolar em inserir educandos dentro dos

eventos organizados pelo Movimento Social, fortalecendo este vínculo e valorizando a identidade destes sujeitos.

Em seguida apresentaremos as fotografias 06 e 07, que retratam uma pequena parcela dos materiais encontrados no acervo da biblioteca do Colégio, que fazem referência aos Movimentos Sociais e a Reforma Agrária, evidenciando a preocupação do espaço escolar na formação destes educandos dentro dos Princípios do Movimento.

Fotografia 06 - Materiais disponíveis na biblioteca do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.



Fonte: Elaborado pelo autor

Fotografia 07 - Materiais disponíveis na biblioteca do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como observado, a escola nasce na luta pela conquista da terra, dentro dos princípios pedagógicos, filosóficos e organizacionais do movimento, e apesar dos entraves burocráticos

conserva-se dentro desta perspectiva. Enfrenta anualmente, problemas com a alteração do quadro profissional gerado pelo sistema estadual de contratos temporários. Busca firmar seus objetivos na relação com o Movimento, na cumplicidade com a comunidade assentada. Promovendo a autonomia dos sujeitos dentro da coletividade. No próximo item, analisaremos a categoria Direção.

6.4.3. A Direção

A Direção da Escola deverá propiciar a participação coletiva, envolver os integrantes da comunidade assentada, ser amparada pelos concelhos escolares e construir espaços de decisão coletiva. Um de seus papéis é fomentar trabalhos de repercussão direta na vida do Assentamento, criando e reestruturando espaços de inserção para todos os sujeitos da comunidade, como hortas comunitárias, viveiros de mudas, feiras de sementes, oficinas com temáticas que reflitam a realidade do assentado, entre outros. Sendo este o ponto de partida para o estudo teórico científico com base nos documentos analisados. Também é função diretiva auxiliar no desenvolvimento de atividades culturais com vistas a promover a cultura dos sujeitos integrantes do Movimento e ali assentados. Do Projeto Político Pedagógico, destaca-se que,

Alterar a precariedade exige lutadores e, as possibilidades forjadas exigem construtores. Lutadores e construtores do futuro que assumam a tarefa de tornar realidade novas formas de organização social mais justa e democrática. Aqui vai além dos conteúdos escolares, sua forma de organização e aprendizagem. (PPP, 2013, p. 55)

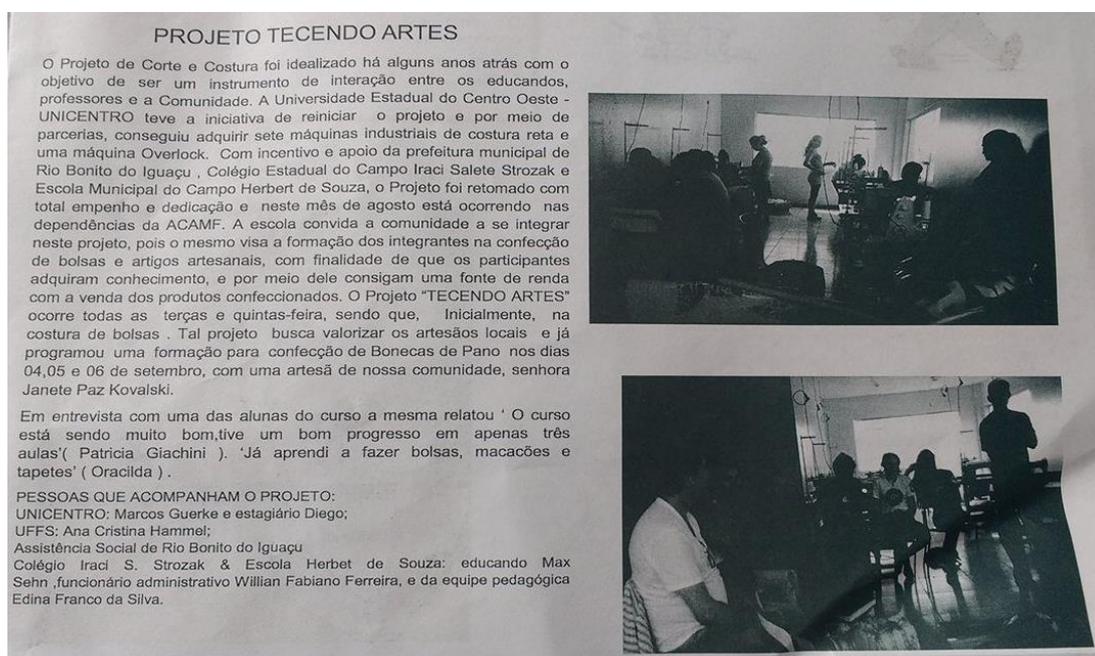
Em conformidade com o previsto no PPP, observa-se a preocupação da Direção do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, com as vivências da comunidade, o empenho em propiciar momentos de construção coletiva de conhecimentos e de resgates dos saberes tradicionais dos assentados. E que de acordo com o entrevistado 01

Precisamos garantir uma escola em constante movimento, precisamos dar conta das questões burocráticas sem se afastar da proposta da escola. Estamos sempre em busca de ampliar os coletivos, cada um trabalha em uma frente, e nos reunimos coletivamente para aprovar os encaminhamentos. O jornal por exemplo, o jornal do Iraci, garante um meio de comunicação efetivo entre a escola e as famílias, os pais podem acompanhar tudo que estamos fazendo, e fazer sugestões. A gente procura divulgar também os materiais e eventos ligados ao movimento.

Fica evidenciado nas análises dos documentos, e nas falas dos entrevistados o empenho na construção coletiva do espaço escolar do Iraci Salete e o vínculo com a

materialização do projeto educacional do Movimento. A constante reafirmação da importância destes princípios traçados pelo Movimento Social para a vida daqueles sujeitos, fica clara na preocupação da equipe diretiva em estimular e garantir a participação de todos, considerando as necessidades e intencionalidades da comunidade, proporcionando espaços de formação técnica e cultural para todos os assentados ao longo do ano, como a Semana de Integração entre Escola e Comunidade e o Projeto Tecendo Artes, que tem como objetivo a interação entre educandos, professores e comunidade, e com o apoio da Universidade Estadual do Centro Oeste e da Prefeitura Municipal de Rio Bonito do Iguçu, garante a oportunidade do aprendizado da confecção de bolsas e artesanatos em geral. Garantindo a formação prática dos integrantes do Projeto e uma nova possibilidade de ganho. Apresentada na fotografia 08, o convite para a participação no Projeto Tecendo Artes, divulgado no Jornal do Cólégio.

Fotografia 08 - Imagem da notícia do Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017. Com o convite para participação no Projeto Tecendo Artes.



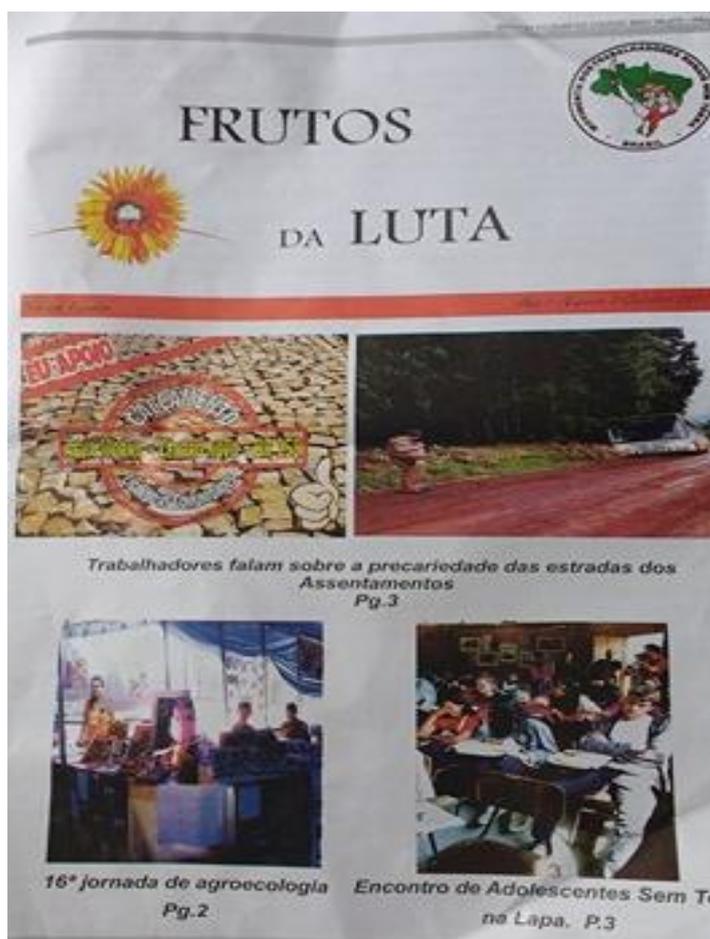
Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra forma que a equipe escolar encontrou de comunicar-se periodicamente com as famílias, foi o jornal "Frutos da Luta", que na edição de outubro de 2017, demonstra a preocupação em dividir com a comunidade assentada, as principais realizações do espaço educativo naquele momento, fala-se dos direitos e das responsabilidades que cada um tem

como cidadão, retratam a luta diária da escola, evidenciando o anseio dos educandos em demonstrar seu lugar dentro do coletivo, divulgando planos e ações contra os desfavores cometidos com os trabalhadores.

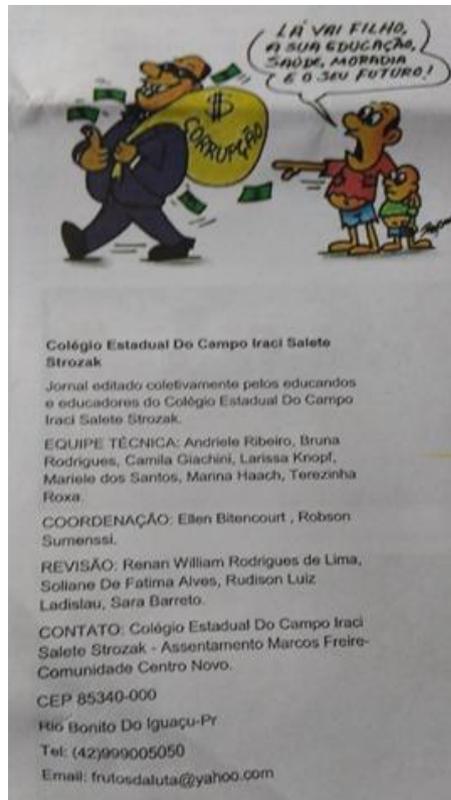
Na sequência apresentamos as fotografias 09, 10, 11, 12 e 13. Que demonstram respectivamente a capa do Jornal Frutos da Luta, produzido dentro de um dos Núcleos Setoriais do Colégio Iraci, a identificação da equipe responsável, a preocupação com os problemas cotidianos da Comunidade Assentada, a divulgação do registro de participação de educandos em eventos com temas relacionados a realidade do Colégio e do Assentamento e a imagem do cartaz de divulgação (produzido pelos educandos coletivamente) do evento organizado pela direção, Semana da Integração Escola e Comunidade.

Fotografia 09 - Capa do Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017.



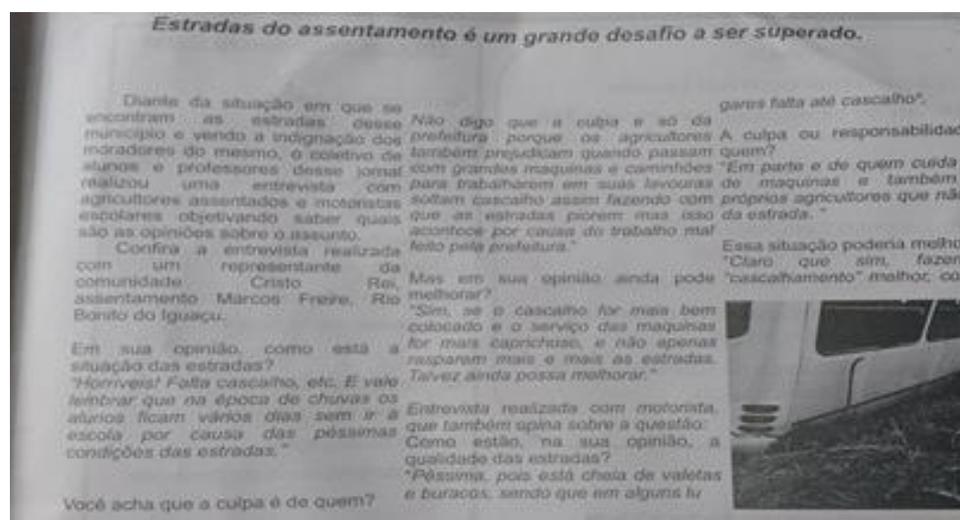
Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 10 - Identificação da equipe responsável pela construção do Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017



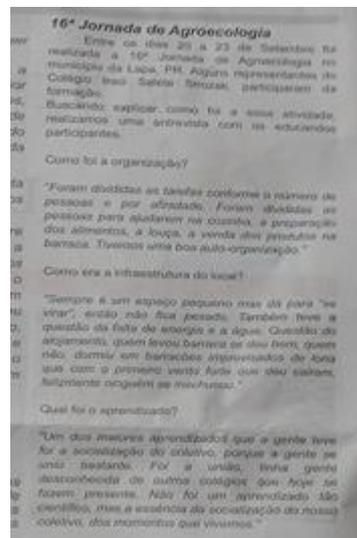
Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 11 - Notícia sobre a realidade enfrentada pelos moradores do Assentamento no Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017



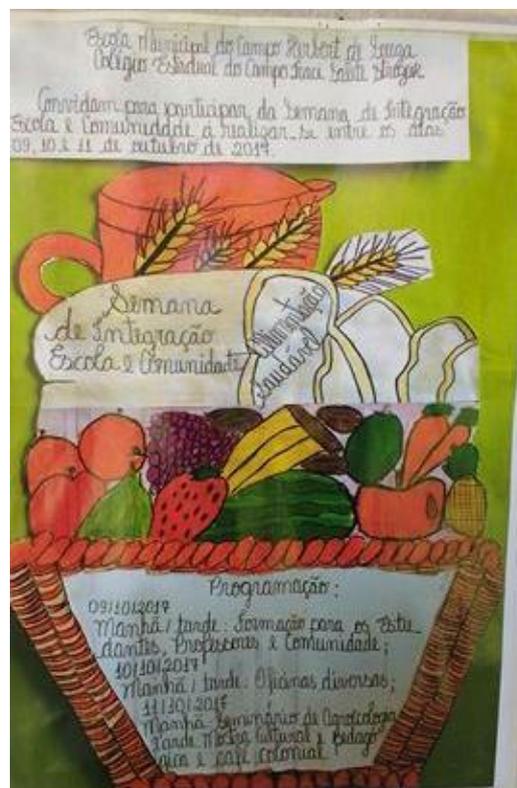
Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 12 - Imagem da notícia do Jornal do Colégio Iraci Salete Strozak. Número 2. Outubro de 2017. Com o registro da participação de educandos da Escola no evento apoiado pelo Movimento.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fotografia 13 - Cartaz de divulgação da Semana de Integração entre a escola e a comunidade, promovida pelo Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Constatou-se que a Direção se baseia na proposta pedagógica do Movimento, pautando suas ações nas práticas educativas do MST. Desenvolvendo dentro do espaço escolar, uma visão socialista da educação, na qual o educando seja autônomo e participativo. Concebendo a ideia de que educar, pressupõe entender a história e compreender o tempo social e individual de cada sujeito, buscando a constante transformação dos explorados e oprimidos e auxiliando-os nesta tomada de consciência.

A direção preocupa-se para além da transmissão do conhecimento científico, busca dotar os educandos de capacidades investigativas, que auxiliem nas exigências das atividades produtivas do Assentamento de forma individual, coletiva, cooperativa e social, compreendendo que a organização dos princípios curriculares deve ligar-se aos domínios dos conhecimentos teóricos e práticos produzidos pelo sujeito na sua relação histórico dialética.

No item seguinte analisaremos a relação do Professor neste contexto.

6.4.4. O Professor

O Professor deverá compreender que seus objetivos pessoais, profissionais e os conteúdos a serem ministrados, precisarão entrelaçar-se com os interesses do coletivo e com os princípios gerais do MST.

Essa análise se depreende do Dossiê produzido por Iterra (2005, p. 168),

[...] se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente. Esta escolha não é neutra, tem a ver com os objetivos sociais e educacionais mais amplos, pois os conhecimentos, simplificados em conteúdos, produzidos socialmente tem incorporado interesses sociais e posições políticas.

Em relação a formação teórica inicial constatamos que deverá ser aperfeiçoada na prática do movimento. Os planejamentos, a seleção de conteúdos e de materiais didáticos, obrigatoriamente terão que relacionar-se com a realidade, incentivando a formação científica e crítica.

Outra característica encontrada se refere a necessidade de o professor se integrar a organização do assentamento e construir um planejamento coletivo, que trabalhe as diferenças e acompanhe o desenvolvimento individual de cada aluno, bem como ser provocativo para mobilizar aprendizagem de forma investigativa e criativa.

Assim, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak organiza um Coletivo de educadores que congrega todos eles, mencionado no PPP, como segue:

O Coletivo de Educadores(as) é formado por todos(as) os(as) educadores(as) da escola e tem como função ser um espaço de estudo, aprofundamento e encaminhamentos das questões relacionadas à escola e seu funcionamento, garantindo a participação de todos, como sujeito deste processo; fortalecendo assim, a coletividade. Sugerimos como atividades possíveis: realizar pesquisas e trabalhar a formação permanente dos(as) educadores(as); zelar pelo cumprimento das diferentes atividades e funções desempenhadas por cada educador(a); ser um espaço de planejamento das aulas e das ações em que a escola esteja envolvida. O Coletivo de Educadores(as) reúne-se no tempo organicidade, para estudo avaliação e planejamento, levantamentos de pontos a serem debatidos com a Comissão Executiva da Assembleia da escola, da qual participaram com 01 a 02 representantes. (PPP, 2013, p. 57)

Do Dossiê enfatiza-se que educar é humanizar. Decorre disso, a necessidade de fomentar uma educação libertadora, cuja formação de uma identidade coletiva é assumida no processo educacional do MST, para garantir aos sujeitos a inserção comunitária, capaz de transformá-la localmente e socialmente em seu entorno. Vislumbra-se assim, a necessidade de ligação entre o Projeto Político Pedagógico e esta concepção de coletividade, considerando as relações entre escola, produção, ensino e trabalho.

Os sujeitos formados ali precisam ter consciência e experiência de transformação da realidade, ser sujeitos de *práxis*, ter visão organizativa, conhecimento teórico, competência prática, formação política e ética de acordo com os princípios do MST.

Nota-se esses destaques no documento organizado pelo Movimento,

O processo pedagógico que se vincula organicamente com processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social com pilares na justiça social, realidade democrática e nos valores humanistas e socialistas. Educação organizada, com seleção de conteúdos, com método objetivo de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora, desenvolver a consciência revolucionária e a consciência de classe. (ITERRA, 2005, p. 163)

Desta forma, a educação assumirá um papel de *omnilateralidade*, presente nos ideais de Marx quando se referiu ao “desenvolvimento omnilateral do ser humano”, explicado em Iterra (2005, p.163) como segue: “[...] uma prática educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana, cujo modo de produção capitalista prima por separar”.

Ao buscar o desenvolvimento das várias dimensões do sujeito, de modo unitário ou associativo, o contexto social é o elemento propulsor das práticas pedagógicas, pois propicia a compreensão da realidade e intervenção pautada em conhecimentos concretos e historicamente acumulados e compartilhados pela sociedade. A esse respeito, em Iterra (2005, p. 162) há a seguinte menção:

[...] preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática da realidade. Aqui se coloca a necessidade de estudar teorias para entender e preparar uma ação, tendo-se sempre presente as finalidades práticas destes estudos e considerando que a própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir

Essas observações nos permitiram a trabalhar o resgate dos valores Humanistas e Socialistas, que visam a ação pautada no pensamento coletivo e não na individualização do sujeito, presentes em Iterra (2005, p. 164), como segue:

Chamamos valores humanistas e socialistas aqueles que colocam no centro do processo de transformação a pessoa não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, justiça na distribuição dos bens e a igualdade na participação de todos esses processos.

Assim, a formação baseada nos valores humanistas e socialistas, garante a construção de sujeitos preparados para a ruptura daqueles que objetivam o lucro individual, imposto pelo regime capitalista. As metodologias eleitas para o trabalho pedagógico de cada espaço formativo são capazes de demonstrar quais objetivos políticos, sociais e pedagógicos quer enfatizar. Quando os valores sociais e humanos se encontram dentro destas metodologias a formação de um sujeito preparado para a busca da transformação social a partir da sua autonomia, torna-se evidente.

Das entrevistas realizadas, destacamos o ponto de vista do entrevistado 01,

A gente busca fortalecer o processo e não uma pessoa, senão as pessoas se vão, os professores saem da escola e os alunos concluem os estudos, isso dificulta a continuidade da proposta, por isso sempre pensamos na formação e no trabalho de base, que precisa ter força dentro da comunidade, dessa forma teremos sujeitos preparados para defender a escola. Dialogar e fortalecer o vínculo com o MST garante nossa proposta.

Assim, podemos afirmar que, os Professores do Iraci se constituem na medida em que a escola e sua proposta pedagógica se concretizam. O Professor se forma na medida para atender a aquela realidade, a visão dos conteúdos, dos métodos, das avaliações e das práticas pedagógicas, que vão se constituindo coletivamente no espaço escolar do Iraci.

Os professores que ali chegam, encontram uma organização diferenciada, com educando auto organizados, com projetos em andamento, com o compromisso de desenvolver competências e habilidades em todos os aspectos da vida dos educandos. O Iraci consegue efetivar a diferença na vida destes sujeitos e desta comunidade, que apesar das dificuldades geradas pelo descaso dos poderes públicos, realiza um trabalho que transcende os registros

teóricos dentro da sala de aula, e efetiva-se nas práticas cotidianas de toda a comunidade, valorizada como sujeito humano que conquistou coletivamente a efetivação de seus direitos numa sociedade excludente e opressora.

Desta forma, trataremos no próximo tópico da importância da Democracia para todo este processo.

6.4.5. A Democracia

Dos documentos analisados, a Democracia é reverenciada como o eixo central da proposta educativa do Movimento. Por isso, sua definição compreende a capacidade de decidir, de respeitar decisões coletivas e auxiliar na sua execução. Constitui-se a base da organização da vida social participativa, pressupondo uma divisão igualitária de direitos e responsabilidades, como se nota no trecho destacado do Projeto Político

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela, precisam também e, principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social (MST, 1999). Prima por alterar a lógica de poder existente na escola clássica e horizontalizar as relações entre educandos(as) e educadores(as). (PPP, 2013, p. 35)

Salienta-se que o princípio democrático foi muito citado e que nele se encontra a Gestão Democrática no Ensino. Nos documentos analisados, ela se pauta na participação da comunidade, nos planejamentos e nas execuções das diversas atividades realizadas no e pelo espaço escolar, que envolvem coletivamente a todos e respeitando a auto-organização dos educandos.

Apresentamos a seguir como a Gestão Democrática do Ensino encontra-se vinculada no Dossiê, no PPP do colégio pesquisado e nas declarações dos entrevistados. Optamos pela exposição de somente uma fala, por nela conter as informações mais relevantes acerca do assunto.

No Dossiê, a equipe do Iterra (2005, p. 173) declarou que a “[...] participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos”.

No Projeto Político Pedagógico, a equipe gestora declarou que:

A auto-organização é uma das dimensões da Gestão democrática. Significa oportunizar na escola tempo e espaço autônomos para que se encontrem e discutam questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. Estes espaços de organização política da escola têm que ser vistos como possibilidades formativas dos(as) educandos(as), gerando desenvolvimento e auto-organização permitindo o exercício da autonomia. (PPP, 2013, p. 35)

Ao inquerirmos os sujeitos sobre o assunto em curso, o entrevistado 01 nos brindou com a seguinte resposta,

A Gestão Democrática no Ensino acontece no dia-a-dia, ultrapassa a eleição, ela permite horizontalizar as decisões, distribuir as tarefas. Temos 14 espaços, o Iraci, mais 9 escolas e 4 espaços educativos, todos com a mesma proposta, seguindo o mesmo Projeto Político Pedagógico, mas com bases diretivas diferentes. Então cada um conduz os enfrentamentos do seu espaço particular, sempre apoiado e apoiando aos demais. Sempre discutindo nos coletivos, ouvindo a todos.

Nota-se que, a Gestão Democrática do Ensino considera o conceito de democracia em todos os momentos escolares vivenciados pelos sujeitos, e efetiva-se em um processo continuado e constante, da mesma maneira que a formação do sujeito. Educar democraticamente, implica em incentivar a autonomia, em desafiar a interpretação da realidade, em resgatar os saberes históricos culturais de cada sujeito e de cada realidade.

De acordo com os documentos analisados e das falas dos entrevistados e considerando tudo que foi observado dentro do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, a democracia dentro do espaço educativo e a democratização dos conhecimentos são considerados tão relevantes quanto a conquista da terra. A preocupação com a educação omnilateral, se dá atrelada ao Movimento, as decisões e a participação coletiva são garantidas desde a ocupação e se perpetua na consolidação da conquista do Assentamento e das Escolas.

Percebendo a importância da democracia e sua influência em todo o processo educativo, analisaremos a seguir o Currículo dentro desta perspectiva.

6.4.6. O Currículo

O Currículo deverá garantir a centralidade do processo educativo, na prática e não somente no conteúdo. Para garantir esse processo, a prática é eleita a partir das necessidades apresentadas pelo coletivo. Deve propiciar a flexibilidade do planejamento do tempo escolar e possibilitar a adaptação do calendário baseada nas características locais do espaço educativo e da comunidade aonde ele está inserido.

O planejamento curricular é priorizado para considerar suas características essencialmente humanas, sendo elaborado coletivamente para garantir a divisão das tarefas, o respeito às decisões da Assembleia Geral, do Coletivo de Professores, do Coletivo de Alunos, entre outros. Assim, destacamos do Projeto Político Pedagógico que:

Apesar de apresentar uma proposta curricular organizada em disciplinas, entendemos que a realidade é apreendida como uma totalidade e que nesse processo cada área, cada disciplina tem sua especificidade, seus objetivos e contribui para compreender parte dela. As conexões que estabelecemos entre elas são importantes para construir o entendimento da totalidade. (PPP, 2013, p. 68).

Ao ser questionado sobre o assunto, o entrevistado 01 declarou que “No Iraci, a gente trabalha por Ciclos de Formação Humana”. A esse respeito, no Projeto Político Pedagógico consta que,

A organização em Ciclos de Formação Humana prevê os agrupamentos referências e os reagrupamentos. Os agrupamentos são as turmas de origem, nas quais os(as) educandos(as) são matriculados(as) e passam a maior parte do tempo, na maioria das vezes com atividades encaminhadas pelos(as) educadores(as). Os reagrupamentos são novas turmas formadas a partir das necessidades e potencialidades identificadas nos(as) educandos(as), podem ser formadas esporadicamente, por períodos determinados considerando a atividade a ser desenvolvida. Essa é uma estratégia que pode ser utilizada como forma de recuperação de ensino. (PPP, 2013, p. 42)

Depreende-se então que, a organização em Ciclos de Formação quando integradas ao Complexos de Estudo permitem o trabalho interdisciplinar. Constituindo-se em uma nova proposta de concepção escolar, agrupando os educandos por fases de formação, e onde a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada pelo coletivo de professores, e a promoção dos educandos passa a ser enfatizada e não o fracasso. E segundo o entrevistado 01,

Juntando os Ciclos com os Complexos de Estudo, garantimos a interdisciplinaridade, e a construção do conhecimento por área, além de destacar a potencialidade formadora da relação com a terra, com o Movimento. A relação social e não exploradora da natureza”.

Sabemos que na organização seriada dos espaços educativos, os conhecimentos a serem trabalhados, não advém da realidade dos educandos, mas sim de uma legitimada organização hierárquica dos conteúdos, essa fragmentação das séries e dos conteúdos curriculares refletem-se nas ações individualizadas objetivadas pelo sistema capital. Quando se opta por construir um espaço educativo democrático e centralizado nos princípios educativos de um Movimento Social organizado enquanto luta de classe, não se vê objetivo

em trabalhar desta maneira. Observamos no seguinte trecho destacado do Projeto Político Pedagógico a preocupação com as matrizes formadoras do Colégio Iraci

A proposta tem como **matriz principal a vida**, que pode ser materializada pelo trabalho pedagógico específico com as diferentes *matrizes formadoras*: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, tendo por base a *realidade atual*, que deve ser objeto de estudo da escola, adequando níveis de complexidade crescente ao desenvolvimento intelectual das diferentes idades. (PPP. 2013, p. 44)

Os Complexos de Estudo são definidos como unidades pedagógicas ligadas diretamente à vida dos educandos, cuja construção decorre da visão omnilateral do sujeito, indo além da observação da realidade do aluno para romper com as relações de submissão que prendem o educando e buscar uma função real e social na vida dos mesmos. A partir desses Complexos de Estudo são articuladas as unidades entre as ciências, as artes, a cultura, a teoria e a prática.

Freitas (2010, p. 65) explicita que os Complexos são “[...] uma construção teórica da didática socialista, como um espaço pedagógico onde se pratica a tão desejada articulação entre a teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil”. Entre suas funções está a de instigar o educando, aguçar sua criatividade e levá-lo a buscar respostas nos conceitos científicos, nas artes, nas manifestações culturais, sociais e políticas.

O Complexo de Estudo transcende um tema ou um eixo. Nele, o educando é o autor do processo, o centro do ensino e da aprendizagem. É ele que estimula a busca pela base conceitual, permitindo a ressignificação da construção do conhecimento de maneira interdisciplinar. No PPP (2013, p. 50) do Colégio, a figura 01 que será apresentada abaixo foi utilizada para resumir o processo integrando elemento visuais e textuais.

Figura 01 - Representação do Complexo de Estudo.



Fonte: PPP Colégio Iraci Salete Strozak 2013, p. 50.

Quando o espaço educativo opta por basear seu trabalho na concepção dos Ciclos de Formação Humana e nos Complexos de Estudo, permite que o educando compreenda melhor as fases da sua vida (infância, adolescência), fomenta sua autonomia quando permite que seus saberes adentrem o espaço formativo, em uma relação de troca de saberes e conhecimentos. Além de incentivar o empoderamento destes sujeitos, valorizando a cultura e a sabedoria camponesa.

Dentro desta concepção de escola, encontramos como um dos seus princípios fundamentais O Trabalho, que será discutido no tópico seguinte.

6.4.7. O Trabalho

Na concepção educativa do MST, a relação entre educação e o trabalho é um pilar fundante da formação humana. As relações estabelecidas pelos sujeitos com o trabalho que realizam determinam seu caráter educativo.

Desta forma, a proposta pedagógica tornará o trabalho plenamente educativo ao mesclar cooperação e democracia, trabalho manual e científico, com vistas a demonstrar que o trabalho é o processo capaz de preparar para as mudanças sociais necessárias.

No Dossiê, o trabalho é percebido como construtor de relações sociais, espaço para o exercício da cooperação e da democracia. É *lócus* necessário à formação da consciência de classe, “[...] jamais entrarmos no desvio que seria fortalecer nos estudantes uma mentalidade economicista, que é aquela que coloca a economia como a única dimensão importante na vida humana, com a qual nosso projeto de nova sociedade não compartilha” (ITERRA, 2005, p. 172).

Observa-se aqui que, as experiências de trabalho real dos educandos jamais poderão diminuir, ou minimizar o tempo de estudo teórico. A relação do Trabalho como princípio educativo é definida Projeto Político Pedagógico da seguinte maneira:

Pelo trabalho, o(a) educando(a) produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. (PPP, 2013, p. 34)

Sendo assim, o Trabalho como Princípio Educativo, fundamenta-se na relação entre o Trabalho e a Educação, cabendo ao Trabalho à ação formativa e a Educação à ação

humanizadora (MARX, 1979), desenvolvendo plenamente as potencialidades humanas do sujeito. E tendo sua concepção definida no Projeto Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, da seguinte maneira:

E é nessa concepção que defendemos que o trabalho deve ser a base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura que o trabalho produz. Mas tenhamos presente que o vínculo que interessa, pelos objetivos formativos mais amplos que temos, não é com formas de trabalho assalariado, assim como não basta o trabalho familiar simples (tradição camponesa patriarcal). Em nosso horizonte está a associação de produtores livres e, no caso do campo, por meio de formas cada vez mais complexas e abrangentes de cooperação entre camponeses. (PPP, 2013, p. 44)

Partindo da premissa do Materialismo Histórico (MARX, 1979), onde o trabalho deve ser o produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação simbólica e material, e de formas sociais, com as escolas devemos articular os interesses da classe trabalhadora, é preciso preconizar a unidade entre o ensino ofertado e o trabalho produtivo. Desta maneira, o entrevistado 01, nos deu a seguinte declaração quando questionado:

Pensando no trabalho como princípio formativo, estamos sempre vinculando os conceitos científicos à realidade do Assentamento, a promoção das formações, palestras, atividades dentro do espaço da escola, mas que se destinam a toda a comunidade, faz essa ligação, fortalece essa construção. Trazer conhecimentos técnicos ligados ao dia-a-dia desta família valoriza suas práticas e incentiva os alunos.

Diante do exposto e analisando o contexto escolar observado, identificamos a preocupação do Colégio em preparar os educandos para o trabalho, neste caso específico, o trabalho no meio rural, através da capacitação técnica e científica, habilitando para atividades cooperativas, enfatizando a importância da coletividade, da avaliação integral dos projetos e a autonomia para tomada de decisões e a responsabilidade diante dos resultados.

Cabendo ao Colégio, como local de desenvolvimento integral do sujeito com consciência coletiva (Movimento), abordar as expressões culturais da comunidade assentada e da luta pela terra como um todo (cultivo de símbolos do Movimento e Mística da luta). Além de fomentar entre os educandos a refletir sobre os princípios éticos e morais da sociedade. Os debates sobre o Campo e o Trabalho segundo a visão socialista organizativa do Movimento produzem as condições essenciais capazes de garantir aos sujeitos que ali vivem, o acesso aos conteúdos de forma que estes permeiem a proposta do Colégio de forma articulada intencionalmente de acordo com o Trabalho socialmente necessário.

Assim, passaremos agora a análise do tópico seguinte, O Ensino de Ciências.

6.4.8. O Ensino de Ciências

Ao pensar O Ensino de Ciências dentro de uma proposta de educação democrática, refletindo sobre suas formas didáticas e seus conteúdos pedagógicos específicos, se faz necessário reelaborar sua forma de ensino para a realidade do campo, mais especificamente para a realidade dos assentamentos, como é o caso do colégio pesquisado.

As particularidades destes Assentamentos precisam ser enfatizadas e relacionadas com a realidade, respeitando seus saberes, tempos e culturas. Caldart (2002) exorta que são os próprios sujeitos que precisam buscar as políticas públicas almejadas pela Educação do Campo, questionando o modelo produtivo e recriando matrizes tecnológicas. A sua vez, Jesus (2004, p.3) discorre que a Educação do Campo possui uma clara intenção: “buscar alternativas a um paradigma agrário capitalista imposto durante décadas em nosso país”.

Por isso, nossos olhares também se voltaram aos livros contidos disponibilizados pelo colégio pesquisado e que versam sobre a educação do campo, permitindo uma integração entre duas áreas distintas: o campo e as ciências. As figuras 14 e 15 ilustram parte dos materiais disponibilizados na biblioteca do Colégio.

Figura 15 - Materiais disponíveis na biblioteca do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 16 - Materiais disponíveis na biblioteca do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao se opor as orientações de uma matriz curricular de perpetuação das desigualdades sociais, de soberania da cidade sobre o campo e que favorecia a lógica do agronegócio, presentes na educação rural, passamos a explicar a estrutura do ensino de ciências em novo contexto, agora vinculado à Educação dos sujeitos do campo e presente no Projeto Político Pedagógico (2013, p. 69) do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak,

A área de Ciências da Natureza tem como objetivo analisar e compreender a natureza em sua complexidade, percebendo as relações entre os elementos que a compõem, especialmente o ser humano, e entendê-lo como produto produtor do que produz; analisar e perceber as consequências dos avanços técnico-científicos para a vida, avaliando alternativas que garantam a preservação da mesma.

Para atingir tais objetivos é necessário conhecimento da área de Linguagens e Códigos para ler, interpretar e sistematizar e da área da Ciências Humanas para contextualizar historicamente os conhecimentos produzidos na área e compreender seus determinantes sociais, políticos, econômicos e outros.

Na busca desses objetivos, cada disciplina desempenha um importante papel.

a) a Biologia ajuda a compreender a vida por meio da análise da organização dos seres vivos, dos mecanismos biológicos, da diversidade e da manipulação genética (PARANÁ, 2008a);

b) a Química ajuda a compreender os fenômenos químicos e, portanto, algumas dinâmicas do mundo para mudar nossa atitude em relação a ele, especialmente, por meio do estudo de conteúdos relacionados à matéria e sua natureza, biogeoquímica e química sintética (PARANÁ, 2008b), buscando conhecer as transformações, propriedades e composições das substâncias e materiais; (PARANÁ, 2008b);

c) a Física contribui para entendermos o movimento (gravidade, impulso...), a termodinâmica (temperatura, energia, calor, trabalho...) e o eletromagnetismo (eletricidade, magnetismo, efeito fotoelétrico...) presentes na natureza, na vida diária das pessoas; (PARANÁ, 2008c). (PPP, 2013, P. 69-70)

Assim, sendo indagado sobre como na prática cotidiana do Ensino de Ciências estes objetivos buscavam ser atendidos o entrevistado 01, explica:

Todos estes objetivos das disciplinas, os conteúdos e conceitos da área de ciências acabam se entrelaçando com a Agroecologia, afinal, a prática da agroecologia vai além da atividade agrária, ela resgata os saberes, os conhecimentos e experiências da comunidade. Isso potencializa o estudo, os conceitos desenvolvidos dentro da sala de aula, permite que os alunos se envolvam em experiências não só na horta da escola, mas em viveiros da comunidade em geral. Fortalecendo a relação da escola com a comunidade.

Sob este enfoque dado pelo entrevistado 01, sobre a metodologia interdisciplinar dos conteúdos de Ciências com a Agroecologia, descreveremos brevemente na sequência, como organizou-se o Projeto Horta, dentro do Colégio com base nos escritos de Hammel; Silva; Andreta (2007).

De acordo com os autores, este Projeto Horta surge a partir dos estudos feitos pelos alunos sobre as propriedades nutritivas das hortaliças e plantas medicinais, com o objetivo de garantir a melhoria na merenda produzida pela escola. Valorizando o consumo e a produção de alimentos orgânicos.

O Projeto Horta acontece coletivamente, envolvendo os educandos de todos os Ciclos do Colégio orientados pelos professores dos componentes curriculares de geografia, ciências, biologia, química, física e matemática, onde cada professor colabora com as especialidades de cada disciplina para a construção coletiva e interdisciplinar. E segundo Hammel; Silva; Andreta (2007, p. 153). “A horta funciona como um laboratório no qual o educando pratica os ensinamentos adquiridos em sala de aula, o que é favorecido por se tratar de pessoas que ajudam seus pais no trabalho agrícola”.

Assim o Projeto Horta é definido como um momento de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, inseridos em um propósito maior, demonstrando a importância do consumo consciente. Para o professor Paulo Gravon, participante do Projeto em 2006,

Este espaço também sugere meios para se ampliar o trabalho escolar envolvendo as diversas disciplinas do conhecimento humano. A inserção do homem do campo é um anseio histórico. Ter sua própria fonte de recursos, poder produzir alimentos e com estes obter seus lucros. Usamos o projeto inclusive para mostrar aos alunos que é possível uma agricultura sem a utilização de agrotóxicos, uma perspectiva incluída nos preceitos do MST que tanto luta para inserir o ser novamente no ambiente. (GRAVON, 2007, p. 153-154);

Identificamos claramente no relato acima, a construção de uma consciência preservacionista do meio ambiente, incentivando os educandos a refletir sobre a exploração e utilização dos recursos naturais. O planejamento coletivo deste Projeto e a cooperação entre gestores, componentes curriculares, professores e educandos efetiva os princípios do Movimento, agrega os saberes da comunidade e acrescenta conceitos científicos, caracterizando-se em uma *práxis* capaz de transformar a realidade do assentamento, uma vez que os conceitos debatidos agem ativamente no espaço comunitário, incentivando sua aplicação fora do espaço escolar.

Em um segundo relato, poderemos observar a descrição da educadora Kátia Bombardelli Mello, da área de Ciências da Natureza do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak que, escreveu que durante o primeiro semestre as turmas de 8º ano do Ensino Fundamental desenvolvem um conjunto de três Complexos de Estudo desencadeados por diferentes disciplinas. Nele, buscou-se desenvolver conceitos, categorias e procedimentos que articulem as atividades teóricas e práticas. Destacamos do documento produzido por Mello (2016, p. 139) as seguintes declarações:

As porções de realidade/categorias da prática presentes nos complexos que serão desenvolvidos nesse semestre são as seguintes:

- Luta pela Reforma Agrária.
- Manejo do agrossistema.
- Formas de organização do acampamento e escola.

Os objetivos de ensino se articulam com os objetivos formativos e, obviamente, são guias no sentido de que devem ser perseguidos por todas as disciplinas, mas não se concretizam de imediato em um complexo ou em um ano. Tais objetivos vão sendo trabalhados com a finalidade de domínio progressivo dos êxitos propostos.

A autora descreveu ainda a experiência de atividades desenvolvidas a partir do Manejo do agrossistema. O Complexo de Estudo foi organizado partindo da porção da realidade local. A criação de animais, a produção familiar em pequena escala feita no Assentamento, contrapondo a produção em larga escala de fazendas da região. As aulas foram elaboradas e discutidas de forma a garantir que os educandos se posicionassem de forma crítica diante das teorias que permeiam seu cotidiano. A realidade dos educandos foi debatida, a partir da lógica do agrossistema, como se observa na citação da autora.

Os educandos demonstraram bastante interesse, [...] puderam contar e analisar as vivências que a família percorreu, desde que chegou ao assentamento até os dias atuais. [...] Analisar a realidade ajudou-os a perceber a sua ação no espaço; já as aulas possibilitaram aprender formas adequadas e sustentáveis de interagir com o meio ambiente em sua volta. (MELLO, 2016, p.144)

Assim, conceber o ensino de ciências a partir do Complexo de Estudo implica em relações dialéticas que relacionam os métodos e tempos específicos, os aspectos de organização coletiva, de auto-organização estudantil, de trabalho de fontes educativas e de objetivos formativos. A base das ciências passa a ter elementos significativos, garantindo a apreensão dos conceitos pelos estudantes.

Ficando evidenciado assim, nos termos desta pesquisa a preocupação com a organização curricular democrática. Embasada nos princípios do Movimento, caracterizada pelo pensamento dialético e pelas ações de *práxis* revolucionária diante ao modelo capital imposto.

Passamos então para o tópico de análise seguinte, A Avaliação.

6.4.9. A Avaliação

A Avaliação deverá ser prática, coletiva e constante. Considerando as capacidades e responsabilidades, refletindo sobre a quantidade de conhecimento e sobre a realidade que os educandos estão conseguindo contemplar e construir. É o momento de analisar o trabalho educativo realizado. Todas as atividades da escola deverão ser avaliadas, incluindo o funcionamento do coletivo escolar. Deve se dar de forma contínua em diversos momentos, por isso todos avaliam e são avaliados, considerando os critérios pré-definidos coletivamente. As avaliações são registradas e divulgadas como destacado no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

Nos Ciclos de Formação Humana a avaliação traz como objetivo central tomar a realidade vivida no interior da escola e suas relações com o contexto para desde então construir possibilidades de intervenção político-pedagógica no currículo e na escola. Ela assume, ainda, o papel de redimensionar a ação pedagógica bem como subsidiar de forma permanente educadores(as) e a escola na condução do processo educativo. (2013, p. 44)

Posto isso, quando questionado sobre a função da Avaliação dentro da proposta educativa do Colégio Iraci, o entrevistado 01, nos diz que:

A avaliação deve redimensionar a ação pedagógica, deve ser o momento de problematizar todo o trabalho desenvolvido, não só os alunos, mas o currículo, a organização a relação com a comunidade, a direção. A avaliação é do todo, tudo é avaliado e todos são avaliados por todos. Por isso os Conselhos Participativos, os pais vêm pra escola, ouvem as avaliações dos professores e as auto avaliações dos estudantes, podem participar, questionar, serem sujeitos dentro deste processo.

Deste modo, percebemos a compreensão da proposta pedagógica do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak só é possível quando coadunada com a proposta pedagógica do MST. Tanto o Colégio como o Movimento fundem-se em princípios e objetivos. Observa-se a dificuldade em administrar os vínculos do MST dentro de uma estrutura estatal comandada pelo governo, ainda assim, a formação humana defendida pela escola é exitosa e a vivência dentro do Movimento como sujeito educativo se efetiva garantindo a continuidade do projeto histórico da educação popular.

O Iraci, como é carinhosamente conhecido, fundamentado no MST garante que estudar é um direito e a escola do campo deve ter uma educação que contribua para que os trabalhadores rurais se apropriem de sua história, tornando-se sujeitos conscientes e capazes de transformar a realidade social da qual fazem parte. Uma educação que combina o estudo com trabalho, cultura e organização coletiva, cooperação agrícola e solidariedade. Enfim, uma educação que recupere valores humanistas e socialistas.

Desta maneira, a intencionalidade educativa produzida dentro da participação na luta de classes, considerando seus objetivos, princípios, valores e modelos organizativos se fazem presente no espaço escolar. Os educandos são incitados a refletir sobre os contextos envoltos nos conceitos, e os avaliar. O conteúdo curricular ultrapassa o modo de pensar fragmentado e cria condições de apropriação de um conhecimento construído nas ações produtivas, políticas e sociais daqueles sujeitos. Há uma preparação para assumir o comando de seu próprio destino histórico.

Diante do exposto e do que foi observado e analisado no espaço escolar, constatamos que a participação da comunidade, com a oportunidade lhes dada pelos Concelhos Avaliativos Participativos tem garantido seu direito de posicionar-se sobre o Colégio em sua totalidade, manifestando suas impressões sobre o espaço como um todo e sobre os processos de aprendizagem de seus filhos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral **compreender de que maneira o ensino de ciências foi organizado, implantado e implementado no currículo gestado democraticamente no Colégio Estadual do Campo Iraci Salette Strozak**, para isso sua organização em três bases reflexivas – Contexto Histórico Educacional no Brasil; Contextualização do Objeto da Pesquisa; Análise e Discussão dos dados obtidos – foi essencial. Decorre disso que, a compreensão do objetivo traçado só seria possível ao adentrar nas raízes históricas da luta pela educação e pelo acesso à terra. Um aspecto praticamente ausente nos autores que abordam a história da educação brasileira.

Desta maneira, buscamos compreender a histórica divisão de terras no Brasil, desde o seu descobrimento, pois ela era o elemento-chave para abordagem do tema. As formas como os detentores do poder articularam estas distribuições territoriais garantiram o caráter exploratório e dominador, daquilo que deveria ser o bem social dividido justamente entre todos, independentemente de cor, classe, credo, sexo, naturalidade ou classe econômica.

Vimos que as grandes porções de terra se destinavam aos homens brancos e com posses desde os primórdios. Cabendo aos índios nativos e, posteriormente aos negros escravizados, lutar com a própria vida contra a dominação. Mesmo com o passar dos séculos, quase nada mudou. Hoje, foram modificados alguns de seus protagonistas: índios, negros, pardos e descendentes de colonizadores europeus e até mesmo homens e mulheres que desconhecem suas árvores genealógicas, unem-se em torno da mesma causa, da mesma luta. Unem-se pela distribuição justa e igualitária da terra como bem social no país.

Comprendemos que as primeiras ocupações como forma de luta pela reforma agrária iniciaram em 1970, mas só foram efetivadas a partir da metade da década de 1980. Com a derrocada do Regime Militar e com o apoio das Comunidades Eclesiais de Base, fundamentadas na Teologia da Libertação. O vínculo entre a Comissão Pastoral da Terra e os grandes líderes da esquerda que retornaram do exílio fortaleceram a luta pela reforma agrária e deram origem ao MST, conhecido internacionalmente como um dos maiores movimentos de classe pela reforma agrária.

Apesar das ocupações e da grande movimentação em torno do tema os Estados mantem-se na estrutura do incentivo ao latifúndio, garantindo a lógica da monocultura caracterizada pela exploração do trabalho, intensificando a desigualdade social e econômica. Infelizmente, a reforma agrária é tratada como uma política compensatória e com metas de desapropriação que não influem no índice de concentração de terras pelo latifúndio.

Ao contrapor-se a ideologia do Estado, o MST se destaca na luta pela reforma agrária. Entretanto, esse objetivo extrapola a ponto de elaborar um projeto social de nação, que se insere em outros movimentos de classes e em outras lutas, afim de construir então uma sociedade socialista.

As ações do MST ganham destaque internacional à medida que a organicidade do movimento, com seus princípios e objetivos que perpassam suas ações e as direcionam. Os grandes acampamentos e na sequência, assentamentos demonstram a especificidade organizativa centrada no coletivo. Por meio do trabalho coletivo os militantes conseguem sobreviver durante longos períodos nas precárias condições de um acampamento.

Compreendemos que essa forma organizada e coletiva, a partir dos princípios do MST, fundam-se com um processo educativo para garantir a formação da identidade do sujeito individual e coletivo. Que o assentamento é um espaço de resistência e de continuidade da luta, pois ela não se encerra com a conquista da terra. Luta essa, mantida viva dentro do coletivo, no contexto mais amplo que se possa supor, pois apesar de garantida a posse da terra os assentados ainda se encontram expropriados de meios sociais e econômicos de vida.

Deste modo, a cooperação fortalece a resistência dos trabalhadores na luta pelo acesso aos meios de produção, a qualidade de vida, a saúde e a educação. Da pesquisa aqui empreendida, a exclusão educacional dos acampados e assentados dificulta o próprio processo de luta e a compreensão do sujeito de sua situação dentro do processo produtivo, impedindo desenvolver mecanismos de acesso ao mercado e a comercialização da sua produção.

Assim, observa-se que segundo o Movimento a reforma agrária precisa estar atrelada a democratização do sistema educacional. O conhecimento precisa ser democratizado, os processos educacionais então são assumidos e coordenados pelo MST, elaborados, implantados e implementados desde o acampamento e consolidados após o assentamento.

Nesta perspectiva, a educação do/no campo deve ser compreendida com um direito do povo camponês e um dever do Estado. A escola do campo precisa ter um modelo educativo que contribua para a realidade do trabalhador rural, permitindo que estes se apropriem da sua história, garantindo sua emancipação e incitando sua capacidade de transformar a realidade social em que estão inseridos.

Um modelo educativo que combine o estudo com o trabalho, que priorize a cultura, a organização coletiva, a cooperação e a solidariedade. Uma educação que recupere os valores humanistas e socialistas defendidos pelo MST. Uma proposta pedagógica que tenha o Movimento como princípio educativo, propiciando experiências concretas de transformação do sujeito, com consciência organizativa, conhecimentos teóricos e competências práticas, com formação ética e política coerente com os objetivos e princípios do MST.

Garantir um reordenamento da estrutura latifundiária é realizar uma reforma agrária que promova o acesso à educação, à moradia, à saúde, o ingresso dos pequenos produtores camponeses no mercado produtivo. É desencadear um processo capaz de enfrentar a atual fase do agronegócio, abalando o domínio político que os latifúndios capitais impõe às populações rurais, abolindo a exploração da mão de obra, a exclusão, a degradação ambiental, a dominação e a opressão.

Neste contexto, descrevemos e analisamos o processo histórico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, observando a presença dos princípios organizativos e pedagógicos do MST presentes desde o acampamento. A criação do vínculo Estatal que seria capaz de garantir uma infraestrutura mínima adequada e um quadro profissional que atendesse ao ensino médio. No entanto, a pesquisa apontou a dificuldade imposta pela rotatividade dos professores, uma vez que sua contratação é feita pelo Estado sem considerar qualquer sinalização do Movimento. Em diversos casos, tem gerado resistência por parte desses profissionais diante da proposta coletiva de trabalho do Colégio e da concepção educacional do Movimento. Essa rotatividade impulsionou o Colégio a fortalecer sua proposta pedagógica em si e garantir sua continuidade. Para isso, tirou o foco dos indivíduos e passou atuar como coletivo.

Nestes termos, a pesquisa apresentou uma correlação de forças. A Escola é constituída por uma heterogeneidade de concepções e por mais democrático que seja este espaço, a direção e a coordenação empenham-se em garantir a proposta do Movimento. Buscando fortalecer as relações com o MST por meio dos princípios pedagógicos e organizativos. Fomentar a participação concreta de todos os envolvidos com o espaço escolar, garantindo a Gestão Democrática no Ensino, a auto-organização dos educandos, a formação dos núcleos setoriais, a presença coletiva nos conselhos avaliativos participativos. Cria e incentiva momentos de participação de toda a comunidade assentada. Que a sua vez, responde de imediato ao chamado do espaço escolar. A comunidade do Assentamento Marcos Freire possui uma característica primordial: a união em torno do coletivo. Possivelmente, reflexo das

dificuldades já enfrentadas pelo grupo desde os tempos de acampamento, perpassando as batalhas pelas melhorias nas condições do espaço conquistado.

Assim, observando o histórico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, identificamos com clareza a efetivação dos princípios pedagógicos e organizativos do Movimento, temos conhecimento que atualmente não existe na Escola nenhum profissional permanente, ligado aos dirigentes do MST, com a função de acompanhar o processo educativo como aconteceu no início de sua implantação. Estes se fazem presentes somente em momentos definidos e agendados.

No entanto, o Colégio mantém-se firme nestes princípios materializando diversas ações pedagógicas, evidenciando a Gestão Democrática no Ensino, primando pelas decisões coletivas, pelas Assembleias Gerais, pelos Conselhos Participativos, pelos Núcleos Setoriais e pela auto-organização dos educandos.

Destacamos aqui que, o Currículo gestado democraticamente é o que garante a centralidade do processo educativo, na prática e não exclusivamente no conteúdo. A organização por Ciclos de Formação Humana permite ao aluno desenvolver-se a seu tempo. A relação dos Complexos de Estudo ultrapassa o tema para atuar a partir da porção da realidade, promovendo a interdisciplinaridade, recuperando a sistematicidade dos conteúdos, demonstrando especialmente no Ensino de Ciências a relevância de se trabalhar com a prática social, com o trabalho socialmente necessário, refletindo em atividades que se constituem na existência humana.

Podemos identificar, particularmente no Ensino de Ciências que os aspectos formativos incorporados extrapolam os aspectos exclusivamente cognitivos, uma vez que os educandos são estimulados ao exercício da autonomia. Eles investigam, refletem, analisam os conceitos a partir da sua porção de realidade e contemplando o todo.

Dessarte, percebemos que as práticas de cooperação e solidariedade só poderão ser vivenciadas na totalidade quando a sociedade não mais se basear no modo de produção capitalista. Apesar das dificuldades, a precariedade do assentamento, a falta de materiais, a resistência de alguns profissionais, a ligação à um sistema de governo opressor e as demais diversas contradições apontadas dentro desta pesquisa, a história do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak com seus métodos, relações e práticas, aponta caminhos possíveis para uma mudança marcada pela ousadia em lutar pela transformação, a tentativa de extrapolar os muros escolares, perpassando o isolamento do assentamento e modificando as relações de poder.

Cabendo enfatizar que, a imensa riqueza de detalhes desta proposta educativa do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, e o curto período de tempo destinado a observação ativa desta pesquisa, nos faz acreditar na necessidade da continuidade deste estudo, que poderá garantir uma maior atenção e aprofundamento nos tópicos analisados. Principalmente no que diz respeito aos Complexos de estudo, ao Ensino de Ciências e as Místicas do Movimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F.; OLIVEIRA, M. L. *Ciências naturais na escola normal*. Belo Horizonte: Vem, 1971.
- ANDRETTA, RITAMAR. *Colhendo os frutos da sabedoria popular*. Monografia. UNICENTRO. PR. 2000.
- ANTUNES, CAIO. *A Educação em Mészáros. Trabalho, Alienação e Emancipação*. Campinas, SP. Autores Associados. 2012.
- ARANHA, MARIA LUCIA DE ARRUDA. *História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2008.
- ARROYO, MIGUEL. *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?* Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- BARDIN, LAURENCE. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BATISTA, ERALDO; NOVAES, HENRIQUE; RODRIGUES, FABIANA. (Org.) *Movimentos Sociais, Trabalho Associado e Educação para além do Capital*. V. II. SP. Outras Expressões. 2013.
- BENEVIDES, CESAR. *Camponeses em Marcha*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1985.
- BENINCÁ, DIRCEU. *Educação do Campo: Novo Paradigma Teórico, Metodológico e Político*. UFFS. 2013. Disponível em: <[http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20\(GTs\)/Regional%20Erechim/GT%20/Regional_Erechim_2013%20\(5\).pdf](http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Grupos%20de%20Trabalho%20(GTs)/Regional%20Erechim/GT%20/Regional_Erechim_2013%20(5).pdf)> acesso em 01/07/2017.
- BOGDAN, ROBERT; BIKLEN, SARI. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12.ed. Porto: Porto, 2003.
- BORDENAVE, J.E. D. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORDIGNON, Genuíno. *Conselho Escolar uma Estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública*. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- _____. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO – Resolução CNE/CEB N 1 – DE 3 DE ABRIL DE 2002.

_____. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial, 01 maio 1931. p. 6945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 16 maio 2017.

BRANDÃO, C. R.O que é educação. 33ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CALADO, SILVIA DOS SANTOS; FERREIRA, SILVIA CRISTINA DOS REIS. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>> acesso em 01/07/2017.

CALDART, ROSELI SALETE. *O mst e a formação dos sem terra: O movimento social como princípio educativo*. I Seminário Internacional do CLACSO. GT: Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina. Rio de Janeiro, dezembro 1999. As idéias básicas aqui desenvolvidas têm por base a tese de doutorado: Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Petrópolis, RJ. Vozes. 2000.

_____; PEREIRA, ISABEL BRASIL, ALENTEJANO, PAULO, FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257- 265.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed. SP. Expressão Popular. 2004.

CAPORAL, FRANCISCO ROBERTO; COSTABEBER, JOSÉ ANTÔNIO. *Agroecologia: alguns conceitos e princípios*. Brasília: MDA-SAF-Dater-IICA, 2004.

COSTA, F. A. *A identidade da física nas graduações tecnológicas em Construção de Edifícios*. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Maringá, 2013.

COUTINHO, C. N. *A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje*. In: FÁVERO, O e SEMERARO, G. (orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-40.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

EYNG, A. M. *Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente*. Revista Educação em Movimento, v. 1, n. 1, p. 25-32. Curitiba, jan.- abr./2002b.

FERNANDES, BERNARDO MANÇANO; STEDILE, JOÃO PEDRO. *Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____. *MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Formação, e Territorialização em São Paulo*. 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

_____. *Território Camponês*. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

_____. *Por que eles estudam tão longe?* Revisão Nova Escola, n. 253, p. 82-87, nov. 2012.

_____. *Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: MOLINA, MÔNICA CASTAGNA (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; MOLINA, MÔNICA CASTAGNA. *O campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, MÔNICA CASTAGNA; JESUS, SÔNIA MARIA DE AZEVEDO. (org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia do Oprimido*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, LUIZ CARLOS DE. *Avaliação: para além da "forma da escola"*, *Educação: Teoria e Prática*. São Paulo, v.20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2019

GADOTTI, MOACIR. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERHARDT, TATIANA ENGEL; SILVEIRA, DENISE TOLFO. Org.; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – *Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS*. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, ARILDA SCHIMIDT. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*.

GRAMSCI, ANTÔNIO. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAMMEL, ANA CRISTINA. *Ciclos de formação humana no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. 161 p.

_____; SILVA, NILTON JOSÉ COSTA; ANDREETTA, RITAMAR. (Org.) *Escola em Movimento. A Conquista dos Assentamentos. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak*. Progressiva Ltda. PR. 2007.

HEWITT, Paul G. *Física Conceitual*. 9ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

HORA, DINAIR LEAL DA. *Gestão Democrática na Escola: Artes e Ofícios da Participação Coletiva*. 18ª ed. Campinas, SP. Papiros Editora. 2012.

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

ITERRA. ITERRA. Documentos e Estudos. 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. RS. 2005.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da Educação do Pensar o ensino de ciências Rev. Bras. de Agroecologia. Campo no Brasil: experiência emancipatória em construção. VIII Congresso Luso-AfroBrasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004.

LEFF, ENRIQUE. *Agroecologia e saber ambiental. Agroecologia e Desenvolvimento rural Sustentável*. Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, jan. 2002.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática*. 6ª ed. SP. Heccus. 2015.

_____; OLIVEIRA, JOÃO FERREIRA DE; TOSCHI, MIRZA SEABRA. *Educação Escolar. Políticas, Estrutura e Organização*. 10ª ed. SP. Cortez. 2012.

LÜCK HELOÍSA... [et al.]. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU, 1986.

MACEDO, ELISABET; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C. (org.) *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LOPES, LUIS. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73 – 94

MARX, KARL; ENGELS, FRIEDRICH. *A Ideologia alemã (Feurbach)*. São Paulo. Ciências Humanas. 1979.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MATTOS, Luiz Alves de. *Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MORISSAWA, MITSUE. (Org.). *A História da Luta pela Terra e o MST*. São Paulo. Expressão Popular. 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Princípios da educação no MST*. Caderno de Educação, n. 8, jul. 1996.

_____. *Escolas Itinerantes em acampamento do MST*. Coleção: *Fazendo Escola*. Porto Alegre, RS. Peres. 1998.

_____. *Três anos fazendo história*. Rio Bonito do Iguacu, PR. Mimeo. 1999.

_____. *Escolas Itinerantes uma prática pedagógica em acampamentos*. Coleção: *Fazendo Escola*. 4ª ed. Porto Alegre, RS. Peres. 2000.

_____. *Como fazemos a escola do ensino fundamental*. *Cadernos da Educação nº 9*. Veranópolis, RS. ITERRA, 2001.

OLIVEIRA, CRISTIANO LESSA DE. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: Tipos, Técnicas e Características*. Revista *travessias*, n. 3 ano 2008. Disponível em: <file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/3122-11555-1-PB%20(1).pdf> acesso em 02/07/2017

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Curitiba: 2008.

PARO, VITOR HENRIQUE. *Gestão Escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4ª ed. SP. Cortez. 2016.

_____. *Crítica da estrutura da escola*. 2ª ed. SP. Cortez. 2016.

_____. (Org.) *A Teoria do Valor em Marx e a Educação*. 2ª ed. SP. Cortez. 2013.

PILETTI, NELSON. *História da Educação no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

PISTRAK, MOISEY MIKHAYLOVICH. *A Escola-Comuna*. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

_____. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Expressão Popular, 3 ed, 2011.

_____. *Ensaio Sobre a Escola Politécnica*. São Paulo, Expressão Popular. SP. 2015.

RAE - *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

RIBEIRO, ARILDA INÊS MIRANDA. *A educação da mulher no Brasil-Colônia*. São Paulo: Arte & Ciência, 1977.

ROMANELLI, OTAÍZA DE OLIVEIRA. *História da educação no Brasil*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991

SARTORI, JERÔNIMO. (Org.) *Gestão Educacional. Formação em cursos de especialização Faed/UPF*. Passo Fundo, RS. UPF. 2017.

SAVIANI, DERMEVAL. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação).

SCHIMIDT, MÁRIO. *Nova história crítica*. São Paulo. Nova Geração. 2005.

STÉDILE, JOÃO PEDRO. *A Questão Agrária no Brasil*. São Paulo. Atual. 1997.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VIA CAMPESINA; MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERR (MST).

Biodiversidade, organização popular, agroecologia. In: Jornada de Agroecologia, 5. Anais: Cascavel, 2006.

APÊNDICE 01

Questões direcionadas à direção do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak.

- a) Pensando no “nascimento” do Iraci, conte brevemente como aconteceu?
- b) Qual foi o envolvimento da comunidade com o Iraci?
- c) Como o Iraci organiza-se em termos de gestão escolar?
- d) Como se organiza o currículo disciplinar?
- e) Como a estrutura curricular é pensada dentro da sequência anual (conteúdos mínimos) estabelecida pelo Estado?
- f) De que maneira o Ensino de Ciências da Natureza foi organizado, implantado e implementado dentro do currículo gestado democraticamente no Colégio Iraci?
- g) Em quais momentos as disciplinas de Ciências da Natureza conseguem trabalhar de forma interdisciplinar? De que forma os conteúdos desse componente curricular se articulam com os projetos desenvolvidos no Iraci?
- h) Quais as metodologias pedagógicas de ensino e aprendizagem enfatizadas no Iraci?
- i) Quais as principais metodologias de ensino utilizadas nas aulas de Ciências da Natureza?
- j) Em quais momentos o contexto de vida dos educandos “se funde” com as disciplinas curriculares?
- k) Quais os princípios educativos que fundamentam o Iraci?
- l) Qual a relação do Iraci com as pedagogias socialistas e com o Movimento Sem Terra?
- m) Em que momento e de que forma os projetos adentram o Iraci? Como eles se estruturam e se mantêm?
- n) Qual o papel dos projetos promovidos pelo Iraci para a comunidade do entorno escolar?
- o) Em que momento as Escolas Itinerantes passam a fazer parte do Iraci?
- p) Qual a importância das Escolas Itinerantes para o contexto do colégio?
- q) Como se articula as questões pedagógicas nas Escolas Itinerantes? As metodologias de ensino seguem as eleitas pelo Iraci?
- r) Como se dá a relação entre a realidade do Iraci e os documentos legais do Estado?
- s) De forma breve, como você descreveria o processo de organização, implantação e implementação da Gestão Democrática no Colégio do Campo Iraci Salete Strozak?

APÊNDICE 02

Questões direcionadas à comunidade escolar.

- a) Como “nasce” o Colégio do Campo Iraci Salete Strozak?
- b) Você participou deste momento? De que maneira?
- c) Você tem ou teve alguma ligação direta com o Iraci?
- d) Qual o seu envolvimento/participação no Colégio Iraci?
- e) Qual a importância do Iraci para o Assentamento Marcos Freire?
- f) Quais reflexos do Iraci se fazem presentes na comunidade?
- g) Como você descreveria a participação da comunidade dentro do Colégio do Campo Iraci Salete Strozak?

APÊNDICE 03

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO: Análise do caso da Escola Iraci Salete”**, desenvolvida por Cristine Miszewski, discente de graduação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob orientação do Professor Me. Fábio Aparecido da Costa, e sob co-orientação do Professor Dr. Jerônimo Sartori.

O objetivo central do estudo é apresentar como se deu processo de organização, implantação e implementação da *gestão democrática no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado em Rio Bonito do Iguaçu/ PR*. Bem como, compreender de que maneira o ensino de ciências foi organizado, implantado e implementado no currículo gestado democraticamente no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak.

O trabalho será realizado com base em documentos referentes à citada escola. Assim como com base nas entrevistas com cidadãos ligados direta ou indiretamente à comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. E por isso o Sr (a) está sendo convidado (a) a participar. Sua participação é extremamente importante e sem ela não poderíamos estar realizando esta pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder questões de um roteiro de entrevista semi-estruturado ao assistente da pesquisa com duração de aproximadamente 30 minutos.

Gravação da entrevista:

A entrevista será gravada em áudio somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação

Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a equipe de pesquisa. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos

Os benefícios relacionados com a sua colaboração nesta pesquisa é o de possibilitar reflexões sobre como se deu processo de organização, implantação e implementação da gestão democrática no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, bem como, compreender de que maneira o ensino de ciências foi organizado, implantado e implementado no currículo gestado democraticamente no Colégio, se dará pela devolutiva dos resultados aos participantes e comunidade escolar.

Este estudo possui poucos riscos, tais como desconforto e constrangimento, inerente a atividade desenvolvida (entrevista), quando ocorrer algum destes riscos ao responder uma pergunta de cunho pessoal, o estudante poderá deixar em branco, a fim de minimizar riscos e desconfortos. Todavia, lembremos que lhe é garantido o direito de desistir de sua participação a qualquer tempo e sem nenhuma penalização. Reforçamos que sua identidade será preservada, e que seus dados serão armazenados em local seguro.

Os resultados serão divulgados no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da discente Cristine Miszewski, mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, _____ de _____ de 2017.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante

Assinatura

Os pesquisadores, abaixo-assinados, se comprometem a tomar os cuidados e a respeitar as condições estipuladas neste termo.

Prof. Me. Fábio Aparecido da Costa
Pesquisador responsável

Telefone: (0XX) 54 - 33217051

E-mail: fabio.costa@uffs.edu.br

Endereço: Universidade Federal da Fronteira
Sul/UFGS, Rodovia ERS, Km 135, 200 - Zona Rural,
99700-000 – Erechim RS, Brasil.

Cristine Miszewski
Assistente da pesquisa

E-mail: crismiszewski@hotmail.com