



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

FRANCISCO CANINDÉ DE MORAIS COSTA

O CHÃO QUE ME PRENDE À LIBERDADE: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO
DO CAMPO NA ESCOLA VALDEMIRO PEDRO EM APODI/RN

MOSSORÓ/RN
2018

FRANCISCO CANINDÉ DE MORAIS COSTA

**O CHÃO QUE ME PRENDE À LIBERDADE: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO
DO CAMPO NA ESCOLA VALDEMIRO PEDRO EM APODI/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Hostina Maria Ferreira do Nascimento.

MOSSORÓ/RN
2018

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C837c Costa, Francisco Canindé de Moraes
O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre
Educação do Campo na Escola Valdemiro Pedro em Apodi
RN. / Francisco Canindé de Moraes Costa. - Mossoró,
2018.
100p.

Orientador(a): Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira do
Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2.
Educação Popular. 3. Problemática. 4. Ensino Médio.
5. Hibridismo. I. Nascimento, Hostina Maria Ferreira do. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

FRANCISCO CANINDÉ DE MORAIS COSTA

**O CHÃO QUE ME PRENDE À LIBERDADE: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO
DO CAMPO NA ESCOLA VALDEMIRO PEDRO EM APODI/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Hostina Maria Ferreira do Nascimento.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN
(Orientadora)

Prof^a. Dra. Gerciane Maria da Costa Oliveira
Universidade Federal Rural do Semiárido – LEDOC/UFERSA
(Examinadora externa)

Prof^a. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN
(Examinadora interna)

Prof^o Dr. Hélio Junior Rocha de Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN
(Examinador suplente interno)

O caminho pode ser longo, o perigo e o cansaço podem existir... Mas do amigo que acolhe e renova as tuas forças, até a sombra é benfazeja!

AGRADECIMENTOS

“Porque amor só se paga com amor...”

Ao meu bom Deus, Criador e vivificador de todas as coisas, Presente, Vivo e Amoroso em minha vida e também aqui, Bendito sejas!

À minha família, lugar onde mora minha raiz e meu verdadeiro conforto!

A meu filho Miguel, que na sua inocência se preocupava com as viagens e de como estaria papai na UERN, nas estradas, cansado por escrever tanto...

À Emanuela, pelo amor traduzido em ajuda e cuidado.

Aos meus pais Chiquinho e Zilene pelo amor incondicional, pelas orações e inúmeros sacrifícios para me ver sempre bem.

Às minhas irmãs Suzana e Lucrécia, aprendizes comigo no frutuoso caminho da convivência.

À Professora Dra. Hostina Nascimento, minha orientadora, que com disposição e amorosidade, deixa uma marca indelével em nosso aprendizado e no nosso coração com o seu lema: “aqui precisamos aprender a cuidar uns dos outros”.

À Escola Valdemiro Pedro Viana nas pessoas de suas gestoras Magnaide Lopes e Fernanda Moraes, professores, alunos e pais, muito obrigado! O acolhimento, a disposição em servir, a inestimável contribuição de toda a comunidade na pesquisa não esquecerei!

Às colegas de mestrado e de orientação, Francisca Erenice, Zélia Cristina e Eliana Filgueira que na persistência e companheirismo estiveram comigo até o fim, partilhando saberes e sonhos da caminhada.

A todos que integram o grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, lugar em que muito aprendo, “laboratório” de teorias e de fraternidade, a construção coletiva é sempre mais bonita!

Aos professores e professoras do POSEDUC pelo compromisso, disposição e afeto conosco, a docência de vocês me fez um melhor docente!

Aos professores da banca Prof.^a Dra. Gerciane Maria da Costa Oliveira, Prof.^a Normandia de Farias Mesquita Medeiros e Prof. Dr. Hélio Junior Rocha de Lima que com generosidade, acolhimento e profissionalismo contribuíram significativamente nessa construção, muito obrigado!

À alegria, competência e acolhida calorosa de Adiza, secretária do POSEDUC, em meio a tantos papeis, sempre sorriso e gentileza!

A todos e todas que de perto ou de longe, fraternalmente contribuíram, se doaram e assim deixaram sua marca aqui, de coração, muito obrigado!

Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)

RESUMO

Entre o embalar do vento no carnaubal e o barulho dos carros da rodovia, no desafio de olhar e apreender a fronteira cultural do campo e da cidade, essa pesquisa, considerando o cenário educacional brasileiro e suas propostas para a Educação do Campo, analisa o cotidiano de uma escola estadual de Ensino Médio Rural, a Valdemiro Pedro Viana, localizada na zona rural do município de Apodi/RN. Nossa pesquisa procura entender a prática, o sentimento, o pensar, e o fazer de uma escola de ensino médio rural: essa escola se pensa no campo e do campo? Sua atuação com jovens do ensino médio contempla os anseios, aspirações e projetos da nova geração camponesa? Nossa busca assume o desafio teórico-metodológico da problematização da realidade, conceito trazido até nós pela contribuição dos estudos de Paulo Freire; um caminho coletivo, de escuta, da ação-reflexão-ação, da educação política e libertadora, e, principalmente, da amorosidade que considera a todos protagonistas do caminho, das lutas, da história, da vida, que é melhor quando construída na partilha. Autores como Caldart (2011), Molina (2011), Gadotti (2009), Pernambuco (2013, 2017), Nascimento (2008, 2011, 2017), Moraes (2003), Canclini (2003), e Hall (2009), formam a base de nossas discussões e análises. Apreendendo características, falas, sentimentos e partilhas, utilizamos, como instrumento metodológico da problematização da realidade, o círculo de cultura, estratégia freireana motivadora do diálogo na pesquisa qualitativa. Nossa análise, a partir da realidade estudada, aponta para uma escola de atuação “híbrida”, que desenvolve relações sociais nutridas na raiz camponesa, mas que, ao mesmo tempo, respira ares urbanos. Jovens que convivem com práticas tradicionais da agropecuária, com valores e costumes convencionais, mas que também vivem conectados e interagindo com o mundo pela internet, influenciando e sendo influenciados, sem perderem, com isso, a pertença ao lugar.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino Médio. Hibridismo. Paulo Freire. Problematização.

ABSTRACT

Between the wrapping of the wind in the *carnaubal* and the noise of the cars on highway, in the challenge of looking and retaining the cultural frontier of the countryside and city, this research, considering the Brazilian educational scenario and his proposals for the rural education, analyzes the daily life of a State High School Rural Education, named Valdemiro Pedro Viana, located in the rural area in Apodi / RN municipality. Our research seeks to understand the practice, the feeling and the thinking of a high school in the rural area: does this school think itself in the field and from the countryside? Does his work with young people of high school corresponding to the expectations, aspirations and projects of the new peasant generation? Our search has the problematization of reality like theoretical and methodological challenge; a collective journey of listening, of action-reflection-action, of political and liberating education and mainly of the love that considers all protagonists of the path, struggles, history and of the life, which is better built when there is sharing. Authors such as Caldart (2011), Molina (2011), Gadotti (2009), Pernambuco (2013, 2017), Nascimento (2008, 2011, 2017), Moraes (2003), Canclini (2003) and Hall (2009) form the basis of our discussions and analyses. Learning from characteristics, speeches, feelings and sharings, we used a strategy of Paulo Freire like methodological tool: the culture circle, motivating to dialog in the qualitative research. Our analysis, based on the studied reality, points to a "hybrid" school of performance, which develops social ties nourished in the peasant and at the same time breathing urban airs. Young people living with traditional farming practices, with conventional values and customs, but also living connected and interacting with the world through the internet, influencing and being influenced, without losing the belonging of place.

Keywords: Rural Education. High school. Hybridism. Paulo Freire. Problematization

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Aplicação do Conhecimento

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DIREC - Diretoria Regional de Ensino

DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EJA - Modalidade Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

ER - Estudo da Realidade

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OC - Organização do Conhecimento

PEE/RN - Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RN - Rio Grande do Norte

SEEC - Secretaria de Educação do Estado

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Orientandos.....	22
Figura 2: Grupo LEFREIRE	25
Figura 3: Os três momentos pedagógicos	28
Figura 4: Dispositivos problematizadores Coletivos	30
Figura 5: O rio, a rodovia e o carnaubal	35
Figura 6: Mobilizações	36
Figura 7: Escola Valdemiro Pedro Viana	43
Figura 8: barragem de Santa Cruz.....	44
Figura 9: Brasão da Escola Valdemiro Pedro Viana	47
Figura 10: alunos do curso de agroecologia.....	50
Figura 11: Pedagogia da Alternância.....	57
Figura 12: Pertença, fé e partilha na viagem	63
Figura 13: O mar, o sertão e a escola	65
Figura 14: O lazer dos alunos na barragem	69
Figura 15: visita ao dessalinizador da Comunidade	72

LISTA DE TABELAS

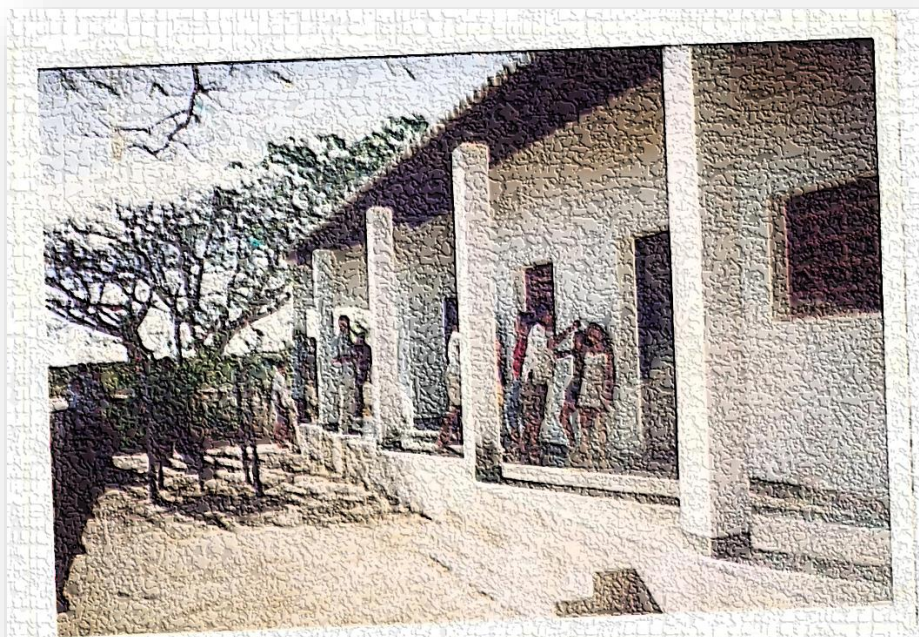
Tabela 1: Promédio Regular / Estrutura Curricular-2018	58
Tabela 2: Cronograma das atividades para realização do projeto	86
Tabela 3: Estrutura Curricular - 2018 – Curso Diurno	94

SUMÁRIO

O AMOR AO CAMPO E AO QUE O CAMPO ME CONECTA.....	16
PERCURSO METODOLÓGICO: HORIZONTAL, PARTILHADO, POPULAR, FREIREANO.....	21
PERCURSO METODOLÓGICO: COLETIVIDADE E SINGULARIDADES.....	21
PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE NA PERSPECTIVA FREIREANA.....	27
PROBLEMATIZAÇÃO, OLHARES E SABERES: A AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO COMO BASE DA PESQUISA.....	31
UNIDADE I - HIBRIDISMO CULTURAL DA FRONTEIRA RURAL/URBANO.....	37
A CONVIVÊNCIA COM A FRONTEIRA HÍBRIDA.....	37
A IDENTIDADE DO “SER CAMPONÊS”, DO ALUNO E DA ESCOLA CAMPONESA	41
O CHÃO RURAL E A DEFESA DO LUGAR	43
VALDEMIRO PEDRO, O <i>BARRO</i> COMO SÍMBOLO QUE CONGREGA.....	47
UNIDADE II - Escola do/no campo: conquistas e desafios de educar jovens na fronteira rural/urbano.....	52
A ESCOLA QUE NASCE NA MOBILIZAÇÃO SOCIAL	52
ESCOLA DO OU NO CAMPO?	55
A atuação da Escola Valdemiro Pedro e o olhar da SEEC	55
Os professores vindos da cidade e o preconceito.....	59
PARTILHA, ACOLHIMENTO, AMOROSIDADE E PRONÚNCIA DO MUNDO NA FALA DE UMA ESCOLA CAMPONESA	62
PARTILHA, ACOLHIMENTO, AMOROSIDADE E PRONÚNCIA DO MUNDO NA PRÁTICA DE UMA ESCOLA CAMPONESA	69
CONSIDERAÇÕES.....	76
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICE A - CRONOGRAMA DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	86
APÊNDICE B - OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA DO PROJETO.....	88
APÊNDICE C - QUADROS DAS UNIDADES.....	89
APÊNDICE D - ROTEIRO DO CÍRCULO DE CULTURA.....	92
ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	93
ANEXO 2 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE AGROECOLOGIA.....	94

ANEXO 3 - CÍRCULO DE CULTURA - DINÂMICA DAS IMAGENS.....	96
ANEXO 4 - REDES SOCIAIS DA ESCOLA.....	97
ANEXO 5 - MAPA DA CIDADE DE APODI/RN.....	98
ANEXO 6 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	99
ANEXO 7 - CONVITE DO CÍRCULO DE CULTURA.....	100

O AMOR AO CAMPO E AO QUE O CAMPO ME CONECTA



"Da janela do meu quarto eu via a minha escola. Ainda era cedinho e meus colegas não haviam chegado; os passarinhos faziam aquele alvoroço! Como se também se arrumassem para ir à Escola. Aquilo tudo exalava aconchego, acolhimento, pertença"(texto do autor¹).

Quando o Romantismo nasceu como movimento artístico e literário na Europa do século XVIII, era algo que traduzia não apenas um pensamento ou uma inspiração, mas um modo de vida daquela sociedade que em pouco tempo se transformaria bruscamente. O campo predominava como cenário, o tempo passava devagar e as pessoas reverenciavam o seu lugar, o seu chão. O olhar romântico sobre as coisas, pessoas e ideias hoje comumente se reduz ao sentimento amoroso, ligado às paixões e à afetividade. Ainda assim, o Romantismo como visão de mundo prevalece ainda hoje porque é algo que como uma espécie de “prisma”, possibilita a muitos o contraponto ao modelo frenético dos tempos modernos, do capital, do tempo escasso, da tecnologia. As civilizações ocidentais reconheceram por um bom tempo o campo como um lugar de vanguarda e “hábitat”, das relações românticas, refúgio e espaço de retroalimentação do espírito romântico, de paz, calma e civilidade.

¹ Em todo o texto da dissertação alternarei entre a 1ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural por julgar necessário e adequado o aparecimento do eu professor, menino do campo, agora pesquisador, revisitando um lugar comum, gestacional. Em 3ª pessoa do plural pela forma dialógica de como se deu a construção da dissertação: coletiva, na participação, na ajuda e avaliação de nossos grupos, em especial o LEFREIRE.

No Brasil figuras como a do bom selvagem (Rousseau) e da democracia racial (Freyre) servem de fundamento para sustentar por um tempo a vitalidade do conceito de romantismo. Nossa educação, nossos livros didáticos, seguiram construindo por décadas o bipolarismo campo/cidade, urbano/rural. A chegada dos tempos modernos rebaixa o campo à condição de periferia da cidade e espaço que deveria se adaptar. A grande massa camponesa vê-se obrigada a ajustar-se à industrialização, às novas tecnologias, à desigualdade e exclusão que também chegam com os tempos do capitalismo. O coronel que morava na fazenda, e de certo modo validava a importância econômica e social do lugar com sua presença, agora é também industrial, homem capitalista, urbano. Sobre isso, Caio Prado Jr. (1979) em seu livro “A questão agrária”, traça um panorama de como se portou o coronel latifundiário e o camponês desterrado ante às mudanças da industrialização e da urbanização:

(...) a grande maioria da população brasileira, a sua quase totalidade, com exclusão unicamente de uma pequena minoria de grandes proprietários e fazendeiros, embora ligada à terra e obrigada a nela exercer sua atividade, tirando daí seu sustento se encontra privada da livre disposição da mesma terra em quantidade que baste para lhe assegurar um nível adequado de subsistência. Vê-se assim forçada a exercer sua atividade em proveito dos empreendimentos agromercantis de iniciativa daquela mesma minoria privilegiada que detém o monopólio virtual da terra. (...) (PRADO JÚNIOR, 1979:32).

Foram tempos que “moldaram” o novo urbano/rural, a nova relação campo/cidade e as novas relações sociais que ali iam nascendo.

Assim, na contemporaneidade, assistimos de um lado, à resistência do campo como espaço que se afirma diferente da cidade, mas também vemos um campo cada vez mais *híbrido* de relações cordiais com a tecnologia e com a globalização. O século XXI proporciona a partir de suas mudanças rápidas e tempo fluido, um cenário ímpar na observação da relação campo/cidade. Sobre tudo na Educação, as diretrizes e programas pedagógicos apontam para a inevitável mistura, e isso já é notado em pesquisas que estudam esse fenômeno. A cautela e o cuidado em olhar esse contexto, torna-se um desafio a mais para o pesquisador contemporâneo. O que esperar de uma pesquisa que olhe a educação do campo, do rural, na relação com o urbano, globalizado, cosmopolita?

Há quem diga que deixa o campo e vem para cidade não por uma opção, mas por uma necessidade. A busca de uma satisfação financeira, o “lugar ao Sol” o “ser gente”, é normalmente a principal motivação do êxodo de estudantes do campo para a Cidade. Na realidade escolar brasileira, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio, a grande maioria dos jovens camponeses deixam seu habitat natural e social por longas oito horas enfrentando consideráveis dificuldades das mais diversas ordens no percurso do ano letivo.

Nas últimas décadas surgiram algumas políticas educacionais com propostas inclusivas e de respeito à diversidade, que preveem uma educação do campo favorável à permanência do estudante no seu lugar de origem, e de uma inserção positiva desse estudante no cotidiano e na produção econômica, social e cultural de sua comunidade, como também, na construção de uma conexão viável entre essa comunidade e o resto do mundo. A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 03 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, prevê em seu artigo 2º, parágrafo único que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Um aspecto relevante nesse contexto é entender a importância da identidade cultural em cada um, do quanto seu reconhecimento é salutar para a aprendizagem, promovendo a “assunção” do ser, apregoada e defendida por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2000, p. 19). No caso do aluno camponês, essa assunção é cultivada no seio da terra, no romantismo e na quietude do lugar, mas também na dinamicidade das novas conexões, tecnológicas e sociais que o campo pode fazer a partir do protagonismo de seus jovens atores.

De origem camponesa, sempre me sensibilizou o romantismo e a quietude das coisas rurais. Do mesmo modo, me encanta a determinação dos camponeses no enfrentamento das vicissitudes, físicas e sociais, tão comuns no cotidiano do nordestino.

Desde que decidi buscar o mestrado e o ofício da pesquisa, o fiz já com uma inquietação, uma pergunta motriz que impulsionou a minha busca. Me tornei professor efetivo de Sociologia da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte a onze anos. Na maior parte desse tempo atuei no ensino médio da minha cidade, Caraúbas. Em minha região (médio oeste potiguar), são poucas as escolas de ensino médio que estão no campo; para precisar melhor, existem apenas duas em toda a Direc².

Em 2003, pude acompanhar a criação de uma escola de ensino médio rural. Uma curiosidade prevalecia sempre em minha observação: de que maneira é visto e sentido por aquela comunidade escolar³ a construção da aprendizagem no ensino médio? Que sentimentos, aspirações e projetos têm aqueles jovens camponeses? A comunidade cultiva suas raízes camponesas dentro da escola? Sistematizadas, essas inquietações se transformaram em projeto de pesquisa e moveram minha busca.

Deste modo, considerando o cenário educacional brasileiro e suas propostas para a Educação do campo, esta pesquisa se ocupou na análise e problematização do cotidiano de uma escola de ensino médio rural, a Escola Estadual Valdemiro Pedro Viana, localizada no Município de Apodi/RN.

A escolha dessa unidade escolar se justifica pelo seu pioneirismo em fincar raízes na zona rural e se projetar como uma das mais genuínas escolas de Ensino Médio camponês da região. A Escola funciona do turno matutino ao noturno, e tem no total 290 alunos matriculados em quatro modalidades de ensino, a saber, Ensino Fundamental nas séries iniciais e finais, Ensino Médio regular e Ensino Fundamental na modalidade EJA – Saberes da terra. A Valdemiro Pedro Viana sediou também um curso técnico em Agroecologia do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Seu corpo discente é composto por alunos da Comunidade sede (Santa Rosa II) e de comunidades adjacentes, todas em áreas rurais. Fundada em outubro de 2003, a escola se criou a partir do considerável contingente populacional ali presente, visto que Apodi é um dos poucos municípios do Rio Grande do Norte onde a população rural é numericamente igual a urbana⁴.

² Diretoria Regional de Ensino. Apodi e Caraúbas estão circunscritos à 13ª, com sede na cidade de Apodi/RN.

³ Grupo formado por aqueles que integram a escola: professores, alunos, pais, técnicos e gestão.

⁴ IBGE Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/2TFK>

Uma busca percorreu todo o trabalho: a atuação da escola, integrada ao sistema educacional e suas prescrições (Plano Estadual de Educação do RN, Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Interno da Escola, etc.) considera as singularidades do contexto camponês? Na análise dos documentos citados, em debate com as falas e percepções da Comunidade Escolar, acredito construir uma resposta para o nosso problema.

Na primeira *légua* de nosso caminho, falarei da experiência da pesquisa via problematização da realidade. Nosso percurso metodológico, considerando o saber partilhado e a construção coletiva, traduzida na realização das entrevistas informais e no círculo de cultura, assume a dinâmica da ação-reflexão-ação, conceito elaborado por Paulo Freire, teórico basilar dessa pesquisa. No capítulo seguinte, evidencio a fala dos “convidados ao diálogo”, autores que discutem a dinâmica das relações de fronteira, geográfica e cultural do lugar da escola, em constante diálogo com as falas dos nativos, da comunidade escolar. Nossa última parte retoma as relações de fronteira na fala e na prática da escola camponesa: anseios, dificuldades, superações e sentimentos. Reflexões que construí pela observação, escuta e intuição; visão das *raízes* afloradas nas relações limítrofes da pertença ao lugar *conectado* à modernidade.

PERCURSO METODOLÓGICO: HORIZONTAL, PARTILHADO, POPULAR, FREIREANO

Entender as singularidades contidas na pesquisa qualitativa exige sensibilidade por parte do pesquisador que, sentindo a necessidade da escuta ao outro - por entender que o outro é construção humana do seu trabalho e goza de uma coautoria subjetiva – faz e refaz sua escrita, sua apreensão e compreensão da realidade. Assim sendo, busco aqui revelar o percurso trilhado na construção desta pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO: COLETIVIDADE E SINGULARIDADES

Na observação, escuta e apreensão da realidade convém entender e considerar a importância de contextos da pesquisa como nos ensina Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*:

[...] O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” [...] (FREIRE, 1987, p. 88).

A escuta aos homens é a escuta ao mundo e a realidade é a efetiva apreensão dessa ecopedagogia⁵, dessa harmonia e do entendimento da capacidade do homem pensante de se refazer na interação com o mundo. Paulo Freire nos propõe em sua metodologia um “mergulhar” na natureza humana para, muito mais que ouvir e observar o outro, sentir com o outro, ser um com o outro; para ele a Educação não se faz de maneira neutra: é libertadora, crítica, problematizando a realidade e construindo conhecimento de maneira horizontal, sem hierarquias excludentes.

⁵ “É aqui que entra em cena a Pedagogia da Terra, a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana”, como dizem Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1998). Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos e de caminhar. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária” (Gadotti, 2009, pág. 62).

Iniciando a busca na construção da pesquisa e da resposta investigada, preferi fazer isso coletivamente. Assim, participei durante o mestrado da criação de um grupo informal de estudos junto com colegas que tinham a orientadora em comum. Aproveitando a habilidade e o saber de cada um do grupo, esta partilha confirmou a aposta feita por Paulo Freire no saber horizontalmente construído, sem hierarquias. O que construímos coletivamente é um saber mais eficaz por ser mais discutido, por estar mais rico de contribuições.

O texto abaixo foi construído coletivamente como síntese do estudo coletivo do grupo de orientandos do qual participei. No exercício de refletir sobre o fazer, buscamos aqui problematizar a própria construção que vai se enriquecendo ainda mais quando feita na coletividade, numa perspectiva horizontal, nas subjetividades *prevalentes*⁶ e contribuintes de cada um.

Trouxemos na bagagem de calouro, formações e experiências anteriores que no caminhar das disciplinas foram confrontadas com as teorias do Curso. Percebemos no percurso que a construção do saber se efetiva melhor de maneira grupal, coletiva, na partilha comum dos saberes. Em torno da perspectiva problematizadora freireana e dos estudos sobre o conceito de ação-reflexão-ação, formou-se um grupo de quatro mestrandos, eu, Zélia Nascimento, Erenice Barbosa e Eliana Filgueira. Realinhamos assim nossas pesquisas para atender melhor e significar o que de fato já era latente na proposta de cada trabalho: a educação popular, o saber simples e partilhado, prevalente e emancipatório.

Figura 1: Orientandos



Fonte: arquivo pessoal (Mossoró, RN, março de 2018)

⁶ Características que conseguem se sobressair, prevalecer.

Em diferentes espaços pudemos apreender a construção da pesquisa, fosse em sala de aula, no projeto de extensão (LEFREIRE), nos grupos de estudo e nos círculos de cultura, importante instrumento metodológico de concepção freireana. As disciplinas pedagógicas trouxeram contribuições pontuais para a compreensão da pesquisa em educação e para o tema de cada um.

A reconstrução coletiva do cronograma nos levou a reafirmar nosso compromisso com o Curso. Os estudos teóricos e o estudo da realidade resultaram em fontes da pesquisa. Reconhecendo a necessidade do recorte das pesquisas, esses passaram a fazer parte de arquivo pessoal que se transformaram em produções que foram publicadas e outras ainda estão sendo construídas.

O ciclo de palestras oportunizou conhecer e consolidar uma visão ampliada sobre as diversas possibilidades metodológicas da pesquisa em educação.

As disciplinas pedagógicas trouxeram contribuições pontuais para a compreensão da pesquisa em educação e para o tema de cada um. Em “Educação e Cidadania” refletimos sobre a importância da humanização da pesquisa e da prática pedagógica, uma provocação necessária na formação do educador-pesquisador. “Pesquisa em Educação” nos inseriu em um contexto de muitas possibilidades metodológicas na pesquisa científica aplicada à educação, nos dando mais autonomia para a descoberta do nosso caminho. Com um formato mais dialógico, as disciplinas “Possibilidades metodológicas da pesquisa em formação e desenvolvimento profissional docente” e “Seminário de pesquisa em formação humana e profissionalização” contribuíram para a redefinição do projeto de pesquisa na medida em que ocorreram as discussões compartilhadas de cada projeto.

Em “Possibilidades metodológicas...” tivemos um diálogo mais geral entre mestrandos e candidatos ao mestrado na construção de projetos e de propostas de pesquisa; um ambiente de intenso “despertar intelectual” de construção e avaliação do construído e do pensado. Um ambiente também preocupado com a inclusão de potenciais pesquisadores, motivação essa que levou a professora da disciplina a generosamente permitir a participação de profissionais da educação, ofertando a disciplina em horário alternativo (noite).

Na disciplina “Seminário de Pesquisa...” concentramos os esforços em examinar criticamente cada proposta com o olhar científico-teórico-prático, preocupando-nos em adequá-las às exigências metodológicas e ao tempo acadêmico disponível. Nesse exercício fomos orientados pelas professoras da disciplina, enriquecidos por contribuições de outros pesquisadores do Programa e pesquisadores convidados.

Aprendemos na prática o que significa para o pesquisador ter humildade e desprendimento e ainda que é preciso adequar nossos sonhos e curiosidades epistemológicas às exigências acadêmicas e cronológicas. Exercício ao mesmo tempo frustrante e libertador, possibilitando o crescimento com abertura de novas possibilidades, pois “uma pesquisa puxa a outra” e está ligada a diversas tantas.

Os espaços grupais de crescimento, como já destacado, compreenderam a participação no Projeto de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, no Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens e o estudo coletivo com os colegas orientandos da Professora Hostina.

O Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens instigou a vontade de produzir conhecimentos.

O LEFREIRE, na sua composição, acolhe a pluralidade, pois reúne professores e estudantes (graduandos, graduados ou mestrandos) de diversos cursos e a comunidade em geral. As atividades englobam os estudos dos conceitos freireanos e a realização de círculos de cultura em comunidades rurais ou urbanas. A prática da escuta reflexiva foi exercitada nestes encontros, aprendendo a ouvir a palavra do outro para confrontá-la com a nossa. O diálogo e a horizontalidade dos saberes são a marca do encontro.

Figura 2: Grupo LEFREIRE



Fonte: arquivo pessoal (Severiano Melo, junho de 2017)

Na medida em que as orientações coletivas e o grupo de estudo se fortaleceu, nos sentimos mais seguros para trilhar os caminhos da pesquisa, adotando como metodologia a proposta de problematização da realidade como fundamentação teórica e metodológica na pesquisa em educação. Em alguns casos, o círculo de cultura foi utilizado como dispositivo problematizador.

Reconhecendo na bibliografia selecionada ou “no estado da arte” trabalhos de relevante identificação com o nosso tema, pudemos selecionar alguns, como textos de Roseli Caldart, Miguel Arroyo e Mônica Molina reunidos no livro “Por uma educação do campo (2011)”, obra que se constituiu referência no espectro das discussões sobre educação camponesa.

É base para o nosso trabalho, na perspectiva metodológica freireana, o conhecido “Pedagogia do Oprimido” (1987) e a tese de doutorado da Professora Hostina Nascimento “Círculo de ação-reflexão-ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores”, com defesa no ano de 2011. Ainda como suporte no entendimento da ação metodológica, lemos “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva”, artigo de Roque Moraes (2003) que nos possibilitou versatilidade e criatividade em nosso fazer metodológico.

Na sistematização da pesquisa, acrescentamos o texto de Silva (2007) “A busca do tema gerador na práxis da educação popular”, importante documento de inspiração freireana que em muito tem nos ajudado no passo a passo metodológico do trabalho. Há ainda “temas e problemas no ensino em escolas do campo”, livro

organizado por Aued e Vendramini (2012). Importantes obras como “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2000) e “Educação como prática da Liberdade” (1967) de Paulo Freire, também estão na bibliografia de nossos trabalhos.

Tive, particularmente, também leituras referentes à dissertação de mestrado de Claudemir Lourenção intitulada: “Educação do campo, currículo e ensino médio em uma escola de nova Canaã do Norte – MT: (inter) faces de um debate” de 2016; trabalhos sobre experiências alternativas de educação camponesa como a pesquisa de Silva (2006) “Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores”; e Lins (2011) “Juventude em escolas familiares agrícolas do semiárido: paradoxos entre educação, trabalho e campo”.

Acrescento, ainda, a leitura de Lira (2016) “Implementação das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo: embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte” (dissertação de mestrado) que situa o contexto da educação básica do Estado, seu regime, proposituras e desafios.

No caminho de nossas construções estava a qualificação, momento importante de partilha, escuta e avaliação da pesquisa de mestrado. Nossas bancas trouxeram importantes contribuições fazendo-nos rever alguns pontos, fortalecer outros e solidificar o percurso. Do nosso grupo de orientandos, todas as bancas foram abertas ao público entendendo e confirmando a dinâmica coletiva em que estavam baseados os trabalhos. Professores de outros programas de pós-graduação puderam estar conosco e, de maneira atenciosa, leram, ouviram e, familiarizados com a nossa proposta de estudo e a partir de suas experiências em fazer pesquisa, compartilharam ideias, metodologias, dicas e reforços para que assim entrássemos com mais segurança na segunda e última fase do trabalho.

Este exercício em comum é sempre importante quando nos insere na dinâmica da partilha almejada por Paulo Freire, inclusive na construção de saberes. Para ele a amorosidade deve ser algo presente também na escrita, na investigação, na pesquisa científica. A problematização da realidade é feita sem hierarquias separatistas, mas na plena escuta do discurso, seja do professor ou do aluno, do nativo ou do pesquisador.

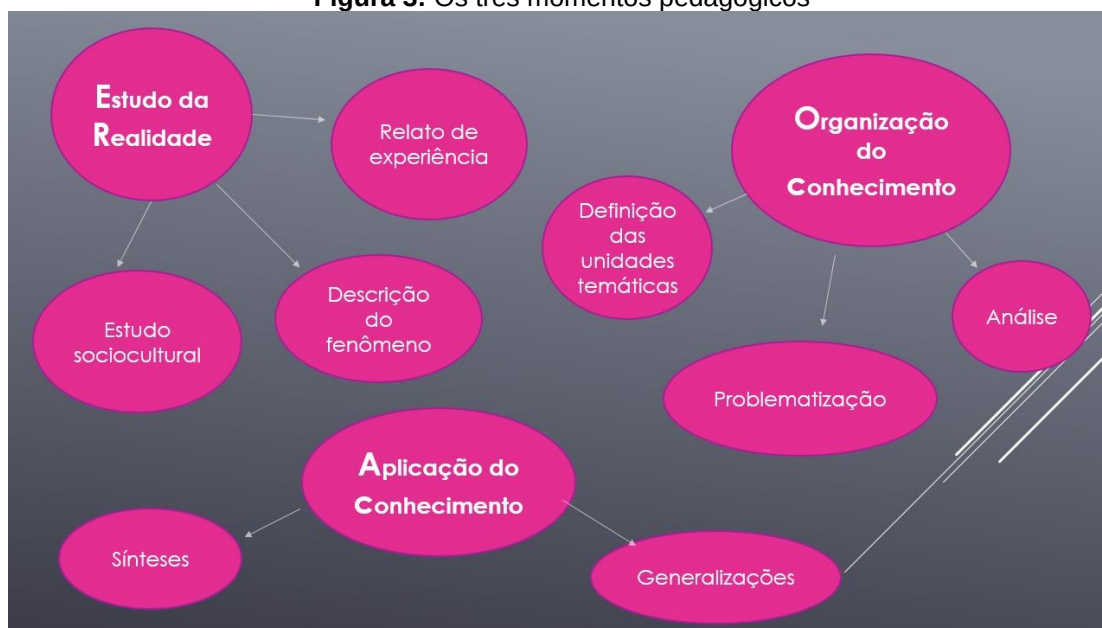
PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE NA PERSPECTIVA FREIREANA

A problematização da realidade, estratégia metodológica contida na pesquisa freireana, é esse movimento de contínuo aprendizado, da pergunta que move a trama, de recomeços criativos, da partilha comum de saberes. Sobre isso vemos Hostina Nascimento (2016) detalhar a atuação da pesquisa:

A pesquisa via problematização da realidade, alicerçada em princípios epistemológicos, procura o desenvolvimento de uma estratégia de pensamento (auto) crítico e criativo que rompe com o formalismo exacerbado da ciência clássica de caráter positivista, sem deixar de ter em mente a extensão e profundidade do processo de produção do conhecimento (NASCIMENTO, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, três momentos pedagógicos se apresentam como caminho metodológico problematizador: o estudo da realidade (ER), a organização do conhecimento (OC) e a aplicação do conhecimento (AC) (ANGOTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002). Sem uma sequência linear, esses três momentos constroem o percurso dinâmico do pesquisador freireano na medida em que o agente da pesquisa desvela e é desvelado; reflete sobre suas descobertas, redescobre-se no caminho. O estudo da realidade tende a ser a primeira das três fases, sendo contudo, retomada sempre que necessário. Em síntese, Hostina Nascimento procura situar cada momento pedagógico:

[...] o estudo da realidade (ER) é o despertar do interesse sobre as situações da realidade que demonstram e requerem a necessidade de estudo para interpretá-las, instigando ações transformadoras. A organização dos conhecimentos (OC) é o estudo das questões da problematização fundamentado teoricamente. E a aplicação dos conhecimentos (AC) permite que características gerais do conhecimento construído possam ser aplicadas à compreensão de outros conhecimentos, fenômenos e situações (NASCIMENTO, 2016, pág. 5).

Figura 3: Os três momentos pedagógicos

Fonte: NASCIMENTO, 2017.

Como sendo parte dos três momentos pedagógicos interligados constantemente, o círculo de cultura surge em nossa pesquisa como principal dispositivo problematizador coletivo. Tanto essa pesquisa como as demais de nosso grupo (mestrandos) privilegiaram esse dispositivo entendendo a força dialógica que ele provoca. Paulo Freire ao falar sobre o círculo de cultura, detalha com precisão a intencionalidade da partilha do círculo, quebrando o modelo hierárquico e excludente da *educação bancária*, algo que ele considera um modelo antidialógico, adestrador e não-libertário. Paulo Freire explica em seu livro “Pedagogia do Oprimido” o quanto a “educação bancária” coisifica o homem retirando-o da posição de diálogo necessária para que se promova uma educação para a liberdade dos sujeitos:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p.34).

Alguns autores empenhados em entender a dinâmica do círculo de cultura procuraram a partir de Paulo Freire, explicitar, refletir e contribuir no entendimento e na construção da problematização da realidade. Francisco Weffort em seu artigo “Educação e Política, reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade”, que é parte integrante do livro de Paulo Freire “Educação como prática para a liberdade”, detalha a organização assim como a reflexão que o círculo de cultura pode trazer à pesquisa, ao pesquisador e aos pesquisados:

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (...) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (WELFORT in. FREIRE 1967, p. 14).

O debate gerado e fomentado no círculo é a porta que nos insere na dinâmica de estar *com o mundo* e não apenas *estar no mundo* (FREIRE, 1967), algo que para Paulo Freire tem uma motivação política fundamental: pela palavra partilhada o homem se constrói e se permite buscar a liberdade. Paulo Freire vem chamar isso de horizontalidade dos saberes ou saber horizontal. O saber horizontal é o resultado da palavra partilhada, da comunhão dos saberes e da ausência de hierarquias. Observamos que o saber horizontal ou a horizontalidade está contido e discutido em quase todas as obras de Paulo Freire, fazendo sempre a ligação com os demais conceitos. No estudo da realidade, o sujeito problematiza sua realidade até atingir a situação-limite buscando superá-la:

[...] “as perguntas iniciais do estudo da realidade geram hipóteses que precisam ser corroboradas ou gerar novos questionamentos através de diversas estratégias partilhadas coletivamente (estudos teóricos e práticos, leituras, observações de diversas espécies, testagens) (NASCIMENTO, 2011 p. 77).

Ajudada também pelas análises de imagens⁷, a dinâmica do círculo de cultura procura viabilizar a inserção de todos no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o diálogo entre as partes é constante, assim como é constante a reflexão da ação executada. O gráfico a seguir procura sintetizar nosso percurso:

Figura 4: Dispositivos problematizadores Coletivos



Fonte: NASCIMENTO, 2017.

Com os dispositivos problematizadores coletivos, o estudo da realidade potencializa a dinâmica dos três momentos pedagógicos. Ao mesmo tempo em que ocorre o diálogo, a escuta e a comunhão dos saberes, ocorre também a reflexão e a sistematização do presenciado e do vivido pelo grupo. A ação é contínua e como numa espiral ascendente a reflexão gera uma nova ação. Paulo Freire explicita essa construção quando fala sobre o círculo:

Na medida que operacionalizam esses círculos com a decodificação do material elaborado na etapa anterior, vão sendo gravadas as discussões que serão na que se segue analisadas pela equipe interdisciplinar. Nas reuniões de análise desse material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo e alguns participantes do círculo de investigação. (Freire, 1987, p. 183).

⁷ No círculo de cultura é comum se utilizar uma colcha de retalhos coloridos onde ficam dispostas fotografias relacionadas ao tema do círculo e/ou a história de vida dos participantes. Num dado momento os participantes usam essas imagens para, a partir delas e das memórias que as fotos trazem, partilharem sua história, seus anseios, saberes e práticas.

Em seu percurso, o grupo LEFREIRE realizou a partir da proposta de seus pesquisadores mestrandos e graduandos, dez círculos de cultura. Entendendo a potencialidade do círculo como instrumento metodológico da pesquisa em problematização da realidade, aqui o LEFREIRE foi muito importante na articulação e realização do círculo em Santa Rosa II. Desde o planejamento prévio, à realização e posterior avaliação, o grupo se manteve presente contribuindo e se familiarizando à dinâmica.

De abordagem qualitativa, esta pesquisa privilegiou a perspectiva problematizadora freireana com ênfase nos estudos sobre o conceito de ação-reflexão-ação. O conceito de ação-reflexão-ação contém a dinâmica do diálogo emancipatório e da partilha de Paulo Freire, assim como se constitui em importante estratégia de construção do conhecimento como explica Hostina Nascimento:

O exercício de ação-reflexão-ação implica a troca entre os saberes dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Este exercício promove a elaboração de um novo saber ressignificado pelo grupo. Saber que pela sua provisoriedade vai se modificar e aprofundar nas vivências do grupo e dos seus indivíduos, ajudando a construir os instrumentos necessários para ler a realidade e se posicionar diante dela buscando modificá-la (NASCIMENTO, 2011, p. 63).

Este conceito foi sendo melhor compreendido a partir da vivência e atuação do grupo. Tanto no grupo menor (orientandos) como no grupo maior (GEPEL/LEFREIRE) a prática favoreceu a teoria e vice versa, proporcionando o contexto cognitivo, no movimento de significação e ressignificação do pensamento.

PROBLEMATIZAÇÃO, OLHARES E SABERES: A AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO COMO BASE DA PESQUISA

Nos primeiros passos da pesquisa, o estudo sociocultural realizado me permitiu observar a Escola Estadual Valdemiro Pedro Viana e seu fazer pedagógico, ir *in loco*, “sentir o chão”, ouvir algumas pessoas da escola e do lugar. A comunidade escolar me recebeu de maneira aconchegante, se dispondo ativamente à partilha das informações.

De entrada, observo uma escola de fortes laços institucionais e afetivos desde o seu surgimento. Os relatos iniciais retratam a escola como a “filha querida”,

concebida na contribuição de todos dali; sentem-se responsáveis e protagonistas daquela história. O estudo da fronteira campo/cidade e as percepções e sentimentos que nascem desse contexto perpassaram a pesquisa em todas as suas fases.

Um estudo documental analisou o PPP e outros documentos regimentais da Escola procurando dar conta de seus pressupostos metodológicos, seu modelo de gestão e de sua relação com o sistema de ensino que integra, na perspectiva de escola enquanto “do campo e no campo”.

Realizamos um “círculo de cultura” procurando ouvir a maior parte dos agentes envolvidos dentre aqueles que se dispuseram a estar conosco naquela tarde. Estiveram no círculo, além da comunidade escolar, ou seja, gestores, professores, alunos e pais, o grupo LEFREIRE, do qual também faço parte. O grupo presente respondeu e refletiu conosco sobre a pergunta: *Que escola é esta?* Tema/instrumento problematizador do círculo, a indagação motivou a comunidade e os deixou à vontade para que, falando descontraidamente, pudessem partilhar conosco as lutas, os obstáculos, a dedicação, a afetividade e a construção coletiva que é a Escola Valdemiro Pedro. Dispersas numa grande colcha de retalhos colorida estavam imagens do lugar, da escola, das pessoas, do cotidiano. Cantamos inicialmente, ao violão, uma música animada, simples, que fiz para aquele momento:

Venha pra perto

Venha agora se aconchegue
 Venha escutar uma história
 Uma história de partilha
 E de amorosidade
 Venha agora se aconchegue
 Venha escutar uma história
 Paulo Freire nos convida
 A fazer Comunidade

Você vai saber um pouco mais
 Sobre o Círculo de Cultura
 Vai interagir e aprender
 No saber horizontal
 Por isso chegue, se aconchegue
 Venha pra perto

Animados, descontraídos, já mais familiarizados, pude ouvir de cada um as impressões, sentimentos, dissabores, desafios, compreensões... Uma dinâmica

potencialmente rica em sua pedagogia por nascer da ideia da partilha, de que ouvir é tão importante quanto falar; de que a palavra nos reúne e fortalece mais ainda quando é diálogo. Sendo este o conceito central atribuído a Paulo Freire, o *diálogo* assim o é pela proposta tecida no entendimento freireano. Se conforme explica Paulo Freire que “o diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45), então, nesta perspectiva, o diálogo ultrapassa a noção de conversa ou comunicação apenas para tornar-se elemento de mobilização, conscientização e libertação social; é humanizador e mora no cotidiano da comunhão dos homens, comunhão planetária, feita sem hierarquias e nas lutas coletivas.

A apresentação do tema a ser partilhado no encontro motivou todos a falarem, se expressarem a partir das imagens ali dispostas na colcha de retalhos e das memórias ali provocadas. As imagens utilizadas eram provenientes em sua maioria do arquivo institucional da escola, e exploravam o registro de eventos e da própria luta da comunidade escolar pela implantação da Valdemiro Pedro:

Então, o tema do nosso círculo de cultura é “que escola é esta?” nós viemos conhecer a escola de vocês, né? E essas imagens que estão aqui é pra que cada um já vá imaginando, pegando uma imagem dessa e relacionando com alguma coisa que viveram nessa escola, alguma coisa que lembra a vocês essa escola ou mesmo que não tenha uma imagem aí mas eu sinto o desejo de contar que essa escola foi importante por isso... Eu sinto o desejo de dizer que essa escola faz parte da minha vida nesse sentido... Então é isso que a gente quer saber de vocês, que escola é essa? que escola é a Escola Valdemiro Pedro? certo? alguém quer começar? (*Jasmin*⁸, integrante do LEFREIRE)

Não apenas queríamos saber deles, mas a consciência de saber *com* eles era algo que exercitaríamos ali também. Uma ansiedade mútua, uma espera coletiva: o que dizer, o que construir pela palavra, pelo diálogo sobre a Valdemiro Pedro? Um professor (aqui identificado como “Aguapé”) falou de resgate, de que a pesquisa e aquela conversa, naquela tarde, lembraria a todos nós a importância de ser ter um ensino médio no campo, pela permanência do jovem no seu lugar de origem:

Foram vários movimentos, teve lutas, reuniões, discussões com a comunidade escolar até se criar o ensino médio, e um dos motivos que

⁸ Utilizarei pseudônimos para identificar todos as falas e depoimentos. Escolhi nomes de flores e rosas, em *sintonia* com o nome da localidade rural (Santa Rosa) onde está localizada a escola.

se pediu o ensino médio aqui era pela permanência do aluno na zona rural, era importante a continuidade deles aqui, porque vinham até o 9º ano e se separavam, iam pra outras escolas, então assim, era uma reivindicação também dos pais, então se criou o ensino médio que foi muito importante aqui p essa escola porque a gente tem a continuidade dos estudos “os meninos” ficam aqui até terminar o ensino médio, então foi fundamental para a comunidade, já que essa escola abrange umas 14 comunidades e a criação do ensino médio foi importante para isso (*Aguapé*, supervisor e professor da escola).

A fala do professor deixa transparecer afetividade quando cita “os meninos”, fazendo lembrar o episódio de Paulo Freire em Angicos/RN ao escutar o desabafo de um pai estudante e trabalhador da indústria, angustiado por seus meninos estarem “soltos” e mal cuidados enquanto ele, o pai, estaria na escola de EJA. Do mesmo modo, e com o mesmo olhar, a reflexão de *Aguapé* nos põe na *cena* do cuidado e da escuta além do currículo, do previsível, do formal. A educação, não é *primeiro* dos nossos “meninos”, dos nossos homens e mulheres do povo, daqueles que mais precisam?

Uma ex-aluna e agora mãe da escola, mulher, engajada nos movimentos sociais do lugar, comenta ali da alegria de ter sido aluna, militante e mãe, tendo participado também das mobilizações em torno da chegada do ensino médio. Sua fala denuncia preconceitos velados e explícitos da relação campo/cidade, urbano rural:

[...] tínhamos que acordar muito cedo, de madrugada ultrapassar o rio, e muitas vezes meu pai tinha que passar a gente com água no pescoço, para vir deixar aqui, onde hoje está a escola, e daqui pegava outro transporte para ir pra cidade. E o que era que o aluno da zona rural ouvia quando chegava na zona urbana? Lá vem os “beradeiros” do sítio, porque o ônibus só levava alunos do sítio, era o que nós escutávamos, e isso era uma repressão contra os alunos da zona rural, nós sofriamos muito preconceito (...) tenho muito orgulho da minha filha estudar aqui, e o que eu puder fazer por essa escola e por ela eu farei para que nem ela nem os estudantes da Valdemiro sofra a repressão que eu sofri na escola da cidade (*Lavanda*, conselho de pais da escola).

A opressão⁹ acusada por Paulo Freire (1987) em “Pedagogia do Oprimido” aparece aqui em uma de suas facetas: a negação do espaço do outro, inferiorizado,

⁹ Paulo Freire constrói uma ampla caracterização do que seja para ele “opressão” atentando para o agravante da existência da “consciência da opressão”, quando o homem, de maneira fatalista, concorda com a existência do opressor e do oprimido. Inclusive atenta também para o fato de existir o perigo do oprimido tornar-se num segundo momento, opressor. O autor chama atenção para o processo de ação-reflexão-ação como “antídoto” à “consciência da opressão” (FREIRE, 1987, págs. 18,19 e 20).

extinto em perspectivas, camponês silenciado na fala do urbano “civilizado” e moderno.

Figura 5: O rio, a rodovia e o carnaubal



Fonte: arquivo da escola

Fazer a escola básica *acontecer* hoje no Brasil é um pouco disso: um esforço de *contramaré*, uma luta coletiva, construída na comunhão dos saberes, no encorajamento mútuo, na *palavra* que vira diálogo e no diálogo que expressa a livre pronúncia do mundo, mundo partilhado, coletivo e amoroso.

Deste modo, continuamos o caminho, resilientes, atentos, olhando o contexto da Escola Valdemiro Pedro, seus atores, suas falas e defesas. O homem do campo falando de seus anseios revela ao mesmo tempo as vicissitudes que o rodeia. Revela também, sua capacidade de, a partir de uma situação-limite¹⁰, construir o inédito viável¹¹. Desde a criação da escola, passando pela instituição do ensino médio, a Valdemiro Pedro demonstra capacidade de cultivar o diálogo em sua prática na mobilização de instituições que integram o lugar social de Santa Rosa II:

Para a criação da Escola, Santa Rosa II e comunidades vizinhas se mobilizaram buscando as autoridades. A área da Escola corresponde a 1 km² e foi doada por um morador para que oficialmente o prédio fosse construído; começamos com quatro salas. Para a criação do

¹⁰ Freire explica no 3º capítulo de *Pedagogia do Oprimido* (1987) o que é/como se dá uma *situação-limite*: “Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. É este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites” (FREIRE, 1987, pág. 52).

¹¹ Falando de outro de seus conceitos, o de *consciência real* que é uma primeira concepção que o homem tem do mundo e das coisas, Freire fala sobre o conceito de inédito viável: “Daí que, ao nível da “consciência real”, os homens se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além das “situações-limites”, o que chamamos de “inédito viável” (FREIRE, 1987, pág. 61). O “inédito viável” seria a capacidade humana de transcender ao problema, se enxergar capaz, protagonizar diante da “situação-limite”.

Ensino Médio houveram várias mobilizações juntando-se a nós e a Direc, o Sindicato, associações, Poder público municipal e igrejas. Pedíamos ao mesmo tempo a instalação de um curso técnico de Agroecologia que só chegou à escola em 2014 (*Girassol*, 1º diretor da escola).

Figura 6: Mobilizações



Fonte: arquivo da escola (Santa Rosa II, 2007)

A foto acima é emblemática para a luta da Valdemiro Pedro em efetivar-se como escola de ensino básico e de raiz camponesa. Uma diversidade de instituições convocadas pela comunidade escolar militam na força da coletividade. A reunião acontece em um templo católico, a mesa se compõe de diversos segmentos aí representados (escola, Direc, sindicatos, associações, pais, etc.) que mobilizados almejam trazer para a escola e para seus jovens, a oferta do ensino médio.

Pela metodologia da problematização da realidade, outros círculos de cultura se fariam necessários para retomar os temas geradores e refletir com mais propriedade e profundidade sobre o sentir e o agir da comunidade Valdemiro Pedro. Atravancados pelo tempo acadêmico previsto para começo e término da dissertação, não pudemos, ainda dentro da pesquisa, voltar a realizar mais círculos. A consciência da continuidade do diálogo, no entanto, é algo que fica, e desse modo queremos voltar à escola, realizar um novo círculo, falar da pesquisa das (in) conclusões, reflexões e frutos da experiência. Em educação, estar junto é sempre uma prática de nascedouros, hábito, e ao mesmo tempo lugar de criação, de memórias grávidas, é sempre lugar de recomeço.

Entender o quanto a educação pode ser transformadora, nas pedagogias e nas lutas que esta fomenta, é perceber um bem maior, algo revolucionário mesmo! O

incômodo, a inconformidade transformada em mobilização é riqueza profunda, Abracemos-na!

UNIDADE I - HIBRIDISMO CULTURAL DA FRONTEIRA RURAL/URBANO

A Globalização e seus processos uniformizantes encontram meios de consolidar a sua hegemonia também e principalmente pela cultura. O sistema econômico vigente assimila com rapidez gostos, gestos, atitudes e comportamentos pelo mundo, não para extinguir certa prática ou costume, mas para controlar e viabilizar o lucro. Frente a isso está a *proliferação das diferenças* e o *hibridismo* conceitos que apontam convivências alternativas com o sistema hegemônico. Os desdobramentos dessa relação e da interferência desse contexto no pensar e no agir da Escola Valdemiro Pedro será a discussão central desse capítulo.

A CONVIVÊNCIA COM A FRONTEIRA HÍBRIDA

No tempo das coisas “líquidas” como defende Bauman (2007), as concepções, as ideias e ideologias, a técnica e a tecnologia parecem de fato estarem em constante mutação, assumindo uma *natural* instabilidade generalizada em gostos, gestos, políticas e posturas, vigorando quase sempre o transitório e o superficial. Alguns pensadores concebem esse processo ligado à fenômenos como a globalização e uma consequente ocidentalização dos padrões culturais; observam um esforço articulado para se imprimir, em todo e qualquer horizonte, o padrão que traduza a força da produção e do consumo capitalista. Nesse processo, sociedades e culturas se redefinem num movimento de assimilação e resistência entre o global e o local como explica Hall (2009). Ele diz existir o que vai chamar de “proliferação subalterna da diferença”, destacando a resistência à homogeneização:

Entretanto, concomitantemente (à homogeneização), há a proliferação das “diferenças”. O eixo “vertical” do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças “locais”, as quais o “global-vertical” é obrigado a considerar (Hall,1997). Nesse modelo, o clássico binarismo iluminista

Tradicionalismo/Modernidade e deslocado por um conjunto disseminado de "modernidades vernáculas" (HALL, 2009, pág. 60).

Vemos nesse contexto que a educação, em seu sistema integrado, se mantém indissociável a tudo isso, influenciando e sendo influenciada, resistindo ou promovendo a homogeneização cultural. Atento aos pormenores desse fenômeno, este estudo se assenta no chão de uma escola de ensino médio rural. O campo e a cidade entram em cena envoltos na liquidez baumaniana, mas também no hibridismo de Néstor García Canclini, que discute a mistura cultural, sobretudo na América Latina. O conceito de hibridismo tem sua etimologia ligada ao campo da Biologia, significando a mistura de linhagens ou raças. Em Canclini, o hibridismo cultural revela um aspecto primordial no entendimento dos bipolarismos: as *fronteiras* contemporâneas “delimitam” sociedades cada vez mais misturadas, num movimento não apenas de sobreposição do padrão globalizante mas, por vezes, de comunhão e assimilação mútua do diferente, do viável, do prático, do culturalmente aceitável:

Não se trata apenas de estratégias das instituições e dos setores hegemônicos. É possível vê-las também na “reestruturação” econômica e simbólica com que os migrantes do campo adaptam seus saberes para viver na cidade e seu artesanato para atrair o interesse dos consumidores urbanos; quando os operários reformulam sua cultura de trabalho frente às novas tecnologias de produção sem abandonar crenças antigas, e quando os movimentos populares inserem suas reivindicações no rádio e na televisão. Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e jazz, folclore tango e salsa incluindo compositores como Piazzolla, Caetano Veloso e Rubén Blades que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares (CANCLINI, 2003, p. 5).

A extensa citação é intencional para mostrar a amplitude da concepção de Canclini no que diz respeito ao entendimento da multiculturalidade; uma nova compreensão que demonstra a complexidade das relações culturais que estão bem além da simples existência de dois ou três polos de controle.

A fronteira entre rural e urbano começa agora a ser vista não apenas como um lugar físico, mas principalmente de intensa troca cultural. Algo não delimitado e muito diluído na cultura que nasce desses novos arranjos sociais. É o rural que transforma o urbano e urbano que transforma o rural, em um movimento de intensa comunhão,

afastando de vez a concepção de “pureza” cultural de um polo ou de outro. Sobre isso nos fala Carneiro (1998):

Tal processo implica um movimento em dupla direção no qual identificamos, de um lado, a reapropriação de elementos da cultura local a partir de uma releitura possibilitada pela emergência de novos códigos e, no sentido inverso, a apropriação pela cultura urbana de bens culturais e naturais do mundo rural, produzindo uma situação que não se traduz necessariamente pela destruição da cultura local mas que, ao contrário, pode vir a contribuir para alimentar a sociabilidade e reforçar os vínculos com a localidade. Desse encontro, como observa Rambaud, nasce uma cultura singular que não é nem rural nem urbana, com espaços e tempos sociais distintos de uma e de outra (RAMBAUD, 1969, p.32; CARNEIRO, 1998, p. 62).

A dinâmica assumida na relação da fronteira é predominantemente cultural, acontece sem negar a globalização padronizante que não apenas impõe o modelo mas que assimila o modelo alternativo – o que não deixa de ser uma estratégia de controle – criando um ambiente favorável para as trocas e para o hibridismo citado por Canclini. Torna-se visível a emergência de um novo fenômeno social que faz olhar a relação campo/cidade, rural/urbano para além da fronteira física.

Os estudos sobre uma educação dita “rural” ou “camponesa” no Brasil mostram, logo de início, que essa área se compõe de retomadas e direcionamentos diversos, acompanhando muitas vezes o percurso histórico-social no qual a temática esteve e encontra-se envolvida. Nesse contexto, uma das primeiras preocupações de uma pesquisa sobre o tema é definir o próprio conceito de educação do campo, sua abrangência e sua mutabilidade na história. Sobre isso Roseli Caldart fala-nos de um conceito que se constrói em movimento, nas lutas sociais que o campo assumiu e assume para se constituir. “Educação do campo” não é assim um conceito dado, fabricado teoricamente mas edificado nas lutas dos agentes camponeses. Roseli Caldart, em seu artigo “sobre educação do campo” situa-nos quanto a essa definição:

Pelo nosso referencial teórico, o conceito de educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do campo. Educação do campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade (CALDART, 2008, p. 69 a 70).

Politicamente engajada ou pedagogicamente discutida e teorizada, a educação do campo precisa ser revisitada por todos seus atores em todos os aspectos, com ênfase para o aspecto do pertencimento, da raiz, do ser camponês que já não mais isolado do mundo, nem obrigatoriamente ligado aos movimentos, anseia viver, estudar e refazer o seu lugar sem a imposição do urbanismo padronizador. A história do ser e o seu lugar rural deve estar inclusive na sala de aula como importante estratégia de codificação e apreciação do mundo, sem preconceitos ou pré-noções, como cita Ana Lúcia Aguiar:

Essa visão precisa ser interrogada, estranhada. O sentimento de pertencimento (...) o amor a terra não significam acomodação, bem ao contrário, buscar a vida do homem comum procurando estranhar esse cotidiano e levá-lo para dentro da sala de aula (...) diz respeito à necessidade de uma síntese entre saber da academia e saber do senso comum para que a ideia de pontos fixos não continue aquecendo a oposição. Não se trata de dialogar de costas, mas de diálogo que respeite o homem simples (...) como um sujeito que produz a partir do envolvimento com o cotidiano, criando, vivendo, amando, odiando (AGUIAR, 2014, p. 71).

O trabalho do cultivo da identidade na busca da assunção freireana, religa-se ao entendimento de Ana Lúcia Aguiar (2014), corroborando o de Hostina Nascimento (2008, p. 8) que diz: “[...] a educação e a pedagogia necessitam tomar como ponto de partida e alimento de sua prática as singularidades dos sujeitos, sua formação, suas histórias de vida e os saberes dela resultantes”.

A instituição escolar do campo, inserida no desafio de formar seus jovens numa perspectiva democrática e humanizadora, deve traduzir-se em “escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ARROYO; CALDART e MOLINA, 2004, p. 27). Desse modo, estudar o cotidiano escolar camponês é compreender o desafio de analisar um *lôcus* culturalmente híbrido, feito de resistência, de diálogo, de calma, mas principalmente de conectividade e barulho criador; o jovem camponês talvez viva, na contemporaneidade, a quebra de paradigmas dicotômicos e é preciso que ele saiba o que fazer e como se posicionar à esse rompimento.

A IDENTIDADE DO “SER CAMPONÊS”, DO ALUNO E DA ESCOLA CAMPONESA

Esta pesquisa procura entender a prática, o sentimento, o pensar e o fazer de uma escola de ensino médio rural. Assim, a identidade do “ser camponês”, do aluno e da escola camponesa, são categorias importantes para o estudo. Vale se deter por um instante nesta análise que, assim feita, projeta-nos com mais segurança para o entendimento do problema. Já falei aqui que essa identidade se constrói na dinâmica das relações limítrofes entre rural/urbano, campo/cidade, que essa separação nem sempre é nítida e que talvez estejamos assistindo à construção social de uma concepção híbrida de rural/urbano, campo/cidade.

Roseli Caldart (2011), ao falar do conceito de camponês, diz ser ele uma elaboração “histórica e política, de um significado extraordinariamente genérico”, representando uma diversidade de sujeitos pelo Brasil. Por vezes se confunde com o termo *caipira*, *capião*, *caçara*, *roceiro* estando estes termos quase sempre carregados de sentido pejorativo. Na confluência desta etimologia diversa emerge o entendimento de que *camponês/a* é o homem ou mulher do campo que trabalham na terra, se sustentam dela e por vezes lutam por ela. Divergem dos coronéis, latifundiários ou empresários do agronegócio que não são camponeses por não labutarem e militarem como o camponês; a questão etimológica tem de fato, inspiração política e é sobre esse conceito de camponês que iremos tratar aqui. Autores como Kolling e Molina (1999) e Roseli Caldart (2011) apontam para uma diferenciação entre educação *do campo* e educação *rural* dizendo que a Educação do campo luta contra a hegemonia, conforme o conceito de Gramsci, enquanto que a educação rural é algo instituído, a serviço dos organismos oficiais e de caráter “colonizador”:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (CALDART, 2012, p. 240).

Tanto no conceito de *camponês* como no de *Educação do campo* vemos assim a construção gerada na raiz do homem simples, romântico, gregário, mas também na expressão da luta pela garantia do espaço social e cultural negado muitas vezes ao camponês. A luta, institucional ou não, velada ou explícita é “ingrediente” da etimologia que move o homem do campo. É preciso lembrar que aqui, sempre que nos reportarmos ao jovem, professor ou comunidade escolar camponesa, assim como à educação do campo, estaremos aglutinando toda a historicidade e protagonismo do homem camponês na busca por melhores dias.

É certo que esse entendimento não é nada linear e seu percurso assume bruscas mudanças, em especial na contemporaneidade. Sobretudo entre os jovens, estudantes, camponeses, que estão no cerne de nossa observação, é notável essa “transgressão” do modelo *puro* de camponês: o mesmo jovem que ajuda nas tarefas do roçado tira um tempinho para conversar com os amigos na rede social pelo *smartphone* conectado ao roteador que se liga à rede mundial de computadores, a Internet. Esse mesmo jovem também modifica, com sua prática, a maneira de atuar nas lutas camponesas e operárias do seu lugar.

Compreendendo o movimento social camponês em seus moldes tradicionais (engajamento no sindicato, associações comunitárias, partidos, ocupações, etc.), podemos até dizer que há um certo esvaziamento e um desinteresse por parte do jovem camponês; dizemos até que ele já não milita mais. Se entendermos, no entanto, a nova dinâmica que os movimentos sociais assumem na contemporaneidade, como na *primavera árabe*¹², por exemplo, quando a mobilização migra para outros difusores como a Internet, fica mais fácil entender a mudança por que passa o engajamento da juventude camponesa nas lutas de seu povo. Olhando para o conceito de *indústria cultural*¹³ não podemos negar os efeitos das estratégias de controle e amordaçamento

¹² Como milhares de jovens sírios, Majd Soufan e seu irmão Khaled foram às ruas de Ohms, na Síria, na virada da década. Oriundos de uma família politizada e convocados pelas redes sociais para protestar contra o governo ditatorial de Bashar Al-Assad, eles seguiram o movimento que varreu todo o Norte da África e Oriente Médio desde 2010 e ficou conhecido como Primavera Árabe. Os protestos contra as condições de vida, a corrupção e a repressão começaram na Tunísia e se espalharam pela Argélia, Jordânia, Iêmen e outros países da região. Como resultado, três chefes de Estado caíram e outros foram banidos da política. (ISTOÉ, Revista. <https://istoe.com.br/a-primavera-arabe/>. Acesso em 03 de julho de 2018).

¹³ Em um texto clássico escrito em 1947, "Dialética do Iluminismo", Adorno e Horkheimer definiram indústria cultural como um sistema político e econômico que tem por finalidade produzir bens de cultura-filmes, livros, música popular programas de TV etc. - como mercadorias e como estratégia de controle social. (UOL, Portal. <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/escola-de-frankfurt-critica-a-sociedade-de-comunicacao-de-massa>. Acesso em 03 de julho de 2018).

surgidas na consolidação da cultura capitalista. Ainda assim, num movimento concomitante de assimilação e resistência, nosso jovem camponês transita nessa dinâmica, do seu jeito milita, entende a importância do seu lugar, da sua raiz em constante conectividade com o mundo. Seu lugar comunga do mundo sem perder a identidade.

O CHÃO RURAL E A DEFESA DO LUGAR

Santa Rosa II é um povoado com pouco mais de 500 habitantes. Fica a aproximadamente 12 quilômetros da sede do Município de Apodi/RN. Seu território é cortado pela RN 233, situação que faz a comunidade conviver com a dinâmica do lugar rural interligado com o resto do mundo também pelo asfalto presente ali. O que o asfalto leva e traz não são apenas carros e caminhões, mas a certeza da presença de um lugar em movimento, que sendo rural não esquece a cidade também por causa da rodovia.

À margem dessa estrada, a Escola Valdemiro Pedro, envolta nesse contexto de movimento e calma, se propõe a educar gerações de jovens camponeses.

Figura 7: Escola Valdemiro Pedro Viana



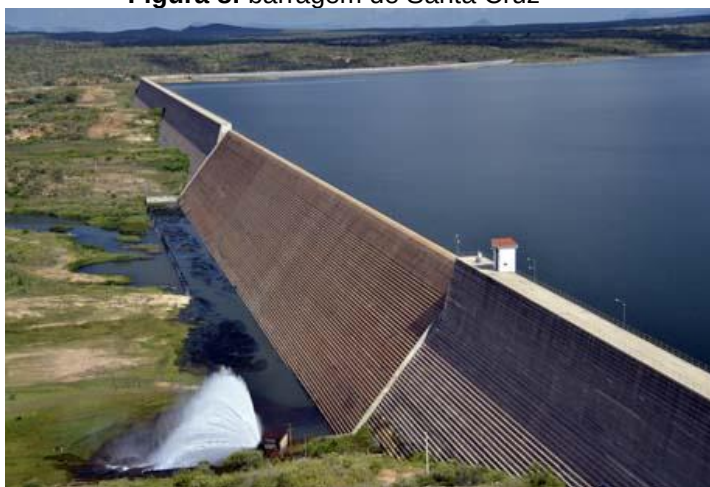
Fonte: <http://vivicultura.blogspot.com.br/2015/05/nonagenario-sera-comemorado-com.html>

Todos os seus alunos moram em áreas rurais circunvizinhas, são meninos e meninas do campo, porém não isolados culturalmente; convivem muito bem com a tecnologia, usufruem dela, se comunicam, se conectam. Promovem o seu lugar nas redes sociais, possuem espaços da escola na internet. Sem um tratamento diferenciado, a Escola integra a rede estadual do RN, assumindo todos os desafios de educar em um cenário de pouca estrutura e pouco reconhecimento. Entre o

embalar do vento no carnaubal e o barulho dos carros da rodovia se situa o desafio de educar na fronteira cultural entre o campo e a cidade. O global e o local se entremeiam, sinalizam mistura, comunhão.

Santa Rosa II integra um conjunto de comunidades – ao todo doze. Naquela região a economia se baseia na agricultura familiar, na pecuária, ovino e caprinocultura, como também na cultura extrativista da palha da carnaúba. Inclui-se também nas potencialidades econômicas do lugar as cerâmicas produtoras de tijolo e telha de onde provém o sustento de várias famílias da localidade. Uma peculiaridade do lugar é ser a sede da barragem de Santa Cruz, um dos maiores reservatórios de água do Estado, com 600 milhões de metros cúbicos sendo também uma potencialidade turística dali, com visitação o ano inteiro de pessoas de todas as regiões do país. A comunidade encontra-se culturalmente reunida em torno da fé cristã com duas capelas católicas e dois templos evangélicos. As festas de cada uma dessas igrejas movimentam as famílias que se empenham na realização dos eventos.

Figura 8: barragem de Santa Cruz



Fonte: <https://cassinhomorais.blogspot.com/2017/02/apodi-aumento-significativo-de-agua-na.html>

Apodi é um dos poucos municípios do nordeste brasileiro onde a população rural é praticamente do mesmo número da urbana. Esse aspecto fortaleceu a implantação da Escola Valdemiro Pedro na comunidade, inclusive expandindo sua atuação posteriormente com a oferta do ensino médio e o curso técnico de Agroecologia. Assim mesmo, é preciso registrar o empenho e mobilização dos moradores e da Secretaria através da Diretoria Regional de Ensino – DIREC, para que em 2003, acontecesse a instalação da escola naquela comunidade rural. Mobilizações - tanto para a chegada da escola como para a implantação do ensino

médio e técnico – caracterizaram o interesse e a disposição do “povo do lugar” na efetividade daquele projeto.

Em sua estrutura física a escola comporta hoje seis salas de aula, uma diretoria, uma secretaria, um almoxarifado, uma sala para professores, um laboratório de informática, um laboratório de ciências (biologia, física e química), um laboratório de agricultura, um laboratório de agroecologia e um laboratório de apicultura. Uma biblioteca, uma cozinha com dispensa e banheiro, um mini refeitório em forma de galpão, três banheiros, uma caixa de água que comporta aproximadamente 10 mil litros de água. No que se refere à equipe de funcionários é formada por uma diretora, uma vice-diretora, um coordenador, uma secretária geral, uma auxiliar de secretaria, dois profissionais de apoio pedagógico, um técnico para a TV Escola, 15 professores, um vigia, dois auxiliares de serviços gerais e três merendeiras.

Nessa escola que caracterizamos aqui, a defesa da instituição no chão do lugar, aparece expressa em algumas falas de professores, alunos e pais em diversos momentos de nossa pesquisa. Nas entrevistas prévias e no círculo de cultura identificamos o sentimento coletivo que fundou o lugar físico e cultural da Escola Valdemiro. Ao requererem a implantação do ensino médio, a comunidade escolar contou com a ajuda da associação comunitária local, do sindicato dos trabalhadores rurais de Apodi, Igrejas (católica e evangélica), Poder público municipal, DIREC e diversos movimentos sociais apodienses como cita o primeiro diretor da escola:

Para a criação da Escola, Santa Rosa II e comunidades vizinhas se mobilizaram buscando as autoridades. A área da Escola corresponde a 1 km² e foi doada por um morador para que oficialmente o prédio fosse construído; começamos com quatro salas. Para a criação do Ensino Médio houveram várias mobilizações juntando-se a nós e a Direc, o Sindicato, associações, Poder público municipal e igrejas. Pedíamos ao mesmo tempo a instalação de um curso técnico de Agroecologia que só chegou à escola em 2014 (*Girassol*, 1º diretor).

A fala dos educadores (professores, suporte e coordenação pedagógica), no círculo de cultura em especial, por vezes se mostra carregada de um profundo pertencimento ao lugar; a afetividade da fala emotiva demonstra como é indissolúvel a relação entre o técnico e o filho da terra, o professor e o ativista da comunidade, a mãe e a amiga da escola:

Essa escola tem uma importância tão grande na minha vida, que se eu ficar nervosa vocês me perdoem... Acho que nem meus colegas aqui sabem dessa importância... Eu entrei no Estado recentemente a dois anos, e quando surgiu a oportunidade de trabalhar aqui eu falei: meu Deus a vida dá muitas voltas, porque assim, desde o surgimento dessa escola eu lembro que morava numa comunidade vizinha, e na época minha filha pequena quando foi cursar a 6ª série, aqui na comunidade não tinha escola para ela estudar. Então nós fomos para a zona urbana para ela poder estudar. Ela começou estudar no Zenilda Gama porém poucos meses depois essa escola(Valdemiro) foi inaugurada. Eu fiquei muito feliz porque foi a oportunidade dela voltar a estudar aqui que era o que a gente queria! Aí hoje, anos depois, surgiu a oportunidade de contribuir, de trabalhar nessa escola (*Acácia*, suporte pedagógico).

Entender as nuances que recobrem esse percurso é instigante e desafiador. Penetrar na fala e no sentimento, encará-lo de maneira objetiva e científica é algo que, sabemos, faz parte da missão dada ao pesquisador. Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2000) fala-nos do “distanciamento epistemológico” como algo necessário, provocador da reflexão da prática que retroalimenta a teoria:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2000, pág. 42).

Nessa dinâmica, o pesquisador assume a metarreflexão ou autorreflexão para daí se inserir em uma nova prática nascida de uma nova compreensão da realidade. Todo esse cuidado não deve no entanto, confundir o pesquisador a não viver a pesquisa, pois o entendimento da sua presença e do que ela determina ali é fundamental. Falar do campo e da maneira como lá se faz educação não se faz sem sentir junto. Percebe-se aqui que a amorosidade freireana não é apenas algo romântico ou afetivo: é algo movente que dá cor e sabor às coisas, aos projetos, à vida. Camponês que sou, eterno na raiz, aqui estou eu!

VALDEMIRO PEDRO, O BARRO COMO SÍMBOLO QUE CONGREGA

O nome da Escola, “Valdemiro Pedro Viana”, faz menção ao nome de um influente fazendeiro ceramista da comunidade que veio a tornar-se prefeito da cidade e que teve seu nome escolhido para aquela unidade escolar. Uma curiosidade encontrada foi a da escolha do brasão da escola, que é composto da figura de “tijolinhos”, como nos conta “Flor de maio”, professora aposentada que atuou na escola desde a sua fundação e nessa época era gestora:

Os tijolinhos... Na época da minha gestão, foi feito um trabalho com cada turma da escola. Ganhou os tijolinhos que simbolizavam a cerâmica, porque Valdemiro Pedro Viana, que foi Prefeito, era aqui da Comunidade, Santa Rosa, ele era proprietário de cerâmica, era Louceiro; a Cerâmica da Santa Rosa era dele. Então através da cerâmica que foi escolhido o símbolo da Escola. Os alunos novatos depois quiseram mudar mas eu disse: Não pode! Isso aqui é a nossa origem, está na nossa história!

Figura 9: Brasão da Escola Valdemiro Pedro Viana



Fonte: Escola Valdemiro Pedro Viana.

No brasão da escola nota-se a presença do nome “Valdemiro Pedro Viana” como sendo o telhado da construção, aquilo que cobre e protege, mas também aquilo que está no topo da hierarquia. A história das classes dominantes no nordeste e no Brasil passa pela forte presença de uma convivência patriarcalista¹⁴ de relações

¹⁴ [...] a família colonial reuniu, sobre a base econômica da riqueza agrícola e do trabalho escravo, uma variedade de funções sociais e econômicas. Inclusive, como já insinuamos, a do mando político: ou oligarquismo ou nepotismo, que aqui madrugou, chocando-se ainda em meados do século XVI com o clericalismo dos padres da Companhia. (...) Pela presença de um tão forte elemento ponderador como

cordiais de dominação. O fato de Valdemiro ter construído a cerâmica no lugar e gerado postos de trabalho para os moradores locais não exclui a predominância dos moldes capitalistas e exploratórios presentes em qualquer modelo de negócio inserido no mercado global. É notável, no entanto que Valdemiro Pedro, ceramista e político da terra, influenciou significativamente o seu lugar deixando um legado não esquecido:

Então assim, Valdemiro Pedro Viana ele foi o prefeito da cidade, certo, só que ele tinha uma profissão ele era louceiro como o povo chama ele trabalhava com louça, ele saia daqui produzia potes panelas e ia vender na feira, imagino como um cidadão desse chegou a ser prefeito? Ele tinha mérito! Porque senão ele não ocuparia uma função tão importante. Depois ele seguiu a sua profissão quando montou uma cerâmica grande na comunidade para gerar emprego dentro da comunidade. Então esse cidadão ele é da comunidade e alcançou esse objetivo na vida a partir de vender louça na feira, levava em uma carroça... Na campanha de prefeito ele era chamado de o barro (*Jacarandá*, coordenador pedagógico).

O “barro”, sendo um elemento constitutivo e forte signo do nordeste, presente na panela de louça que guarda o alimento do sertanejo, na casa de taipa humilde que abriga o camponês, se encaixa nesse contexto como estratégia eficaz na construção da figura social e política de Valdemiro. O fato de ele ter sido trabalhador e louceiro parece aproximá-lo do povo e da história de vida das pessoas mais simples do lugar.

A escola se afirma na luta de suas partes para se manter como instituição. Em cada segmento (alunos, professores, pais, comunidade), a união, a compreensão e a perseverança são combustíveis que potencializam a atuação da Valdemiro Pedro. Sem olhar muitas vezes o inóspito cenário em que se situam as escolas estaduais no RN, o lema entre a comunidade é perseverar, encontrando muitas vezes no sucesso de seus alunos a motivação necessária. Formada por um público discente que reside em sua totalidade na zona rural, os alunos da Escola Valdemiro demonstram resiliência em sua atuação como descreve o Projeto Político Pedagógico da Escola:

a família rural ou, antes, latifundiária, é que a colonização portuguesa do Brasil tomou desde cedo rumo e aspectos sociais tão diversos da teocrática, idealizada pelos jesuítas - e mais tarde por eles realizada no Paraguai - da espanhola e da francesa. (Freyre, 1994, págs. 22-3)

Os alunos provêm de famílias de baixa renda, sendo filhos de pais com pouca formação escolar. Suas fontes de pesquisas são escassas, o que os distancia da leitura diversificada tornando seu conhecimento um tanto restrito. Porém, essas dificuldades não impedem os alunos de buscarem novos meios de desenvolverem suas habilidades e competências cognitivas. A maior parte, contudo, apresenta interesse em aprender, possuindo um considerável grau de curiosidade, disciplina, compromisso, bem como se mostram participativos nas atividades realizadas pela escola (Projeto Político Pedagógico, p. 6).

Os professores se revezam entre o campo e a cidade no cumprimento de sua carga horária, sem, no entanto, desvincularem-se do cotidiano de seus alunos camponeses, buscando um ensino-aprendizagem com ênfase no uso da leitura para isso: “[...] os professores são defensores da aprendizagem do aluno destacando a leitura como pressuposto básico para a superação de suas deficiências nas diversas disciplinas da grade curricular (Projeto Político Pedagógico, p. 7)”. Todos eles são especialistas com destaque para dois professores que já cursaram mestrado.

A interação dos pais e moradores dali no apoio à Escola sempre foi positiva e determinante para as conquistas implementadas. *Girassol*, 1º diretor da escola, que continua atuando como professor, destaca essa participação inclusive nos tempos de maiores dificuldades:

Uma participação boa, desde o início, acompanhando e ajudando no que se precisou e participando nos eventos culturais. Implementamos aqui as refeições de grau e como tínhamos poucos recursos a dinâmica era sempre a da partilha: aquele morador que podia doar um bode, doava; uma galinha, uma ajuda em dinheiro e assim envolvia-se a comunidade com todo mundo ajudando. A importância que se via era aquela união de todo mundo. Acho que até hoje a comunidade é muito presente aqui dentro, penso que ela nunca foi ausente.

A filha querida, a escola média portadora da expectativa de melhores dias para seus alunos camponeses, aparece assim concebida nas falas dos nativos. Aparece, sobretudo, a vontade expressa na união da comunidade em meio às vicissitudes presentes. No esforço de cada um, uma aposta na prosperidade do lugar por meio da educação.

Como fruto de uma luta que data desde a fundação da escola, o Curso Técnico de Agroecologia veio para a instituição, através do PRONATEC, priorizando as potencialidades do lugar. Foi uma oportunidade de os alunos e a comunidade escolar revisitarem sua pertença e seu lugar de camponeses. Com duração de dois anos,

tendo iniciado em 2014 com término em 2016, o Curso possuiu laboratório de práticas dentro da escola (ainda existente). Ao final dos dois anos apresentou uma baixa evasão e se consolidou como espaço da difusão do saber técnico agrícola sustentável. O depoimento da Professora “Flor de Lis” que é nativa da comunidade e atuou como formadora no curso técnico explicita esse percurso:

O curso tinha a grade bem agrária, onde a gente via o que a gente cultiva na região, uma coisa que a gente viu bem interessante é que são alunos do campo, filhos de agricultores mas que não vivenciam as práticas que a gente tinha aqui. Essa busca e a própria dinâmica do curso, acabou gerando assim um retorno deles (os alunos) às origens dos pais, das coisas do lugar. Porque a Agroecologia não é só a “alface orgânico” mas envolvia também toda uma postura sustentável por parte de educandos e educadores.

Na fala de “Flor de Lis” aparece algo que Canclini (2003) aponta como sinal do *hibridismo*, fenômeno social que vê as relações campo/cidade em constante mistura: “são alunos do campo, filhos de agricultores mas que não vivenciam as práticas que a gente tinha aqui”. Outras atividades ou outros entretenimentos, inclusive provindos da globalização tecnológica, como é o caso da internet, por exemplo, estariam “tirando a atenção” dos jovens frente à “labuta hereditária”, gestada em diversas gerações. Não era agora somente o desinteresse por aprender a plantar e colher ou criar, mas uma destituição da tradição. O hibridismo chega às posturas e atitudes diante daquilo que antes era inegociável, sagrado, imutável: a permanência física e cultural do camponês preso a sua lida.

Figura 10: alunos do curso de agroecologia



Fonte: arquivo da escola

Se o hibridismo aparece no cotidiano dos alunos de Santa Rosa II como marca dos tempos modernos, é notável também o “reencontro cultural” tanto de alunos e suas famílias como dos próprios professores e de toda a Escola, pois o Curso tinha experiências práticas em espaços agrícolas de moradores do lugar. Essas experiências proporcionaram, acima de tudo, “espaços de comunhão” de partilha oral da cultura, de reviver memórias, vivências. Não deixando de ser um fenômeno social de relação híbrida, esse “reencontro” é parte de uma cultura dinâmica dentro do espectro abordado por Stuart Hall (2009) ao falar da “proliferação subalterna da diferença”. O discurso da Professora “Flor de Lis”, moradora da localidade e também ex-aluna da Escola, graduada em Gestão Ambiental e com mestrado na mesma área, se traduz em um ponto chave para minha busca: os anseios de “Flor de Lis”, suas conquistas e percursos trilhados traduzem e inspiram aquela comunidade escolar. “Flor de Lis” é fruto e símbolo de conquistas da Valdemiro Pedro; é realização personificada da constante luta de seus pares.

UNIDADE II - Escola do/no campo: conquistas e desafios de educar jovens na fronteira rural/urbano

As políticas públicas e estratégias do Estado para a Educação do campo ainda carecem de investimentos financeiros, mas, principalmente de comprometimento. Tudo ainda é feito a partir de um olhar que enxerga o campo como lugar que deve “acompanhar” a cidade, o urbano, se urbanizar. Talvez por isso, Roseli Caldart (2008) entenda que a educação camponesa se constrói na militância de seus agentes. Em pouco mais de trinta anos, as lutas por uma legislação mais atenta às peculiaridades da educação do campo, trouxeram certos avanços. Em Santa Rosa, a união do lugar em torno da criação da Escola Valdemiro Pedro dialoga com as lutas por afirmação no campo. Da necessidade do benefício social, da importância de um centro formador ali assentado e conquistado, da partilha gerada na mobilização dos agentes sociais do lugar, sobre esses aspectos, seguimos construindo a reflexão.

A ESCOLA QUE NASCE NA MOBILIZAÇÃO SOCIAL

Sendo um *fenômeno em fase de constituição histórica* como cita Roseli Caldart (2008), a educação do campo assume o desafio de romper com o modelo *colonizador e domesticador*¹⁵ da educação rural, institucionalizada como instrumento de dominação e massificação cultural do Estado. Este, concebia que a educação deveria adaptar o homem do campo à educação urbana e que as escolas do campo deveriam reproduzir o currículo urbano, tido como desenvolvido e moderno. O esforço para a consolidação de uma educação do campo mais inclusiva, mais diversa e humanizada se fortalece no alvorecer democrático do Brasil pós ditadura militar. Os movimentos por democracia lutam também no campo, fortalecendo o entendimento da necessidade de uma educação *no campo* e para as pessoas *do campo*.

Assim podemos encontrar nesse percurso o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), ocorrido em agosto de 1997,

¹⁵ Em *Extensão ou comunicação?* (1982), Paulo Freire chama a atenção para uma educação de inspiração colonialista e de métodos e concepções domesticadoras que não promovem o diálogo.

que preparou a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998:

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades (CNBB, UNESCO, UNICEF e UNB) desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012, pág. 260).

O MST, apoiado por vários setores da Sociedade civil (Igrejas, ONGs universidades e organizações humanitárias), encabeça a luta camponesa por educação mais humanizada e democrática, que visse o contexto rural não como ambiente a se adaptar mas como aquele capaz de protagonizar a sua história e o saber das pessoas do campo.

A II Conferência de Educação do Campo realizada em julho de 2004, traz como lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, significando o entendimento de que essa construção deve-se fazer a partir da colaboração do Estado, agora como ente que precisa ouvir a voz e promover o direito dos camponeses.

Em Santa Rosa, a Escola Valdemiro Pedro também não tornou-se realidade sem a luta e a união do lugar. Já dissemos aqui como essa Comunidade se articulou em torno da ideia de ter uma escola de ensino médio ali, no chão camponês, evitando assim o desterro de seus jovens para a cidade. No alvorecer de uma política pública que esboçaria o novo contexto da Educação para o campo e ainda no calor das conferências sobre educação do campo que estavam ocorrendo, a Valdemiro Pedro torna-se pioneira por já nesse momento (2003), constituir-se escola de ensino médio rural e camponesa. A escola de Santa Rosa II protagonizou, acompanhando e reafirmando a luta, a efetivação da escola do campo com logradouro naquela comunidade.

A Constituição de 1988 proclama que a Educação é um direito do povo brasileiro, seja urbano ou rural e algo que o Estado deveria prover. Segue-se a isso, refinando a política de educação para o campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil promulgada em 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), quando em seu artigo 28 diz que “Na oferta de educação básica para a população rural, os

sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Isso só corrobora o trabalho que já vinha sendo realizado pelas “EFA’s16 – Escolas Famílias Agrícolas”, escolas conquistadas e implementadas pelo Movimento dos trabalhadores sem-terra – MST, dentro de seus assentamentos em várias localidades do país. Munido de estratégias como o “tempo escola” e o “tempo comunidade” (ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C, 2011), o currículo alternativo da EFA deu boas dicas à implementação de uma política nacional de educação do campo mais fiel às reivindicações, anseios e necessidades do homem camponês.

O Ministério da Educação (MEC) após debate conduzido pela Câmara de Educação Básica (CEB) em 03 de abril de 2002, cria as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo(DOEPEC). As DOEPEC

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, art. 2).

Ainda que com um forte teor de “uniformização” as DOEPEC podem ser consideradas um avanço quando olham certas peculiaridades dos povos camponeses, prevendo recursos e meios para que se chegue a uma oferta mais consistente de educação do campo.

Das políticas institucionais de apoio aos projetos em educação do campo, foi criado em 2010 (Decreto nº 7.352/2010) O PRONACAMPO, que é um programa nacional articulador e provedor de políticas de educação do campo. O PRONACAMPO objetiva:

Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico

¹⁶ Ver <http://www.unefab.org.br/>. Acesso em 14/07/2018. Página oficial da União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil.

aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2010).

Em quatro eixos, o PRONACAMPO prevê estratégias para gestão e práticas pedagógicas, ações voltadas para formação inicial e continuada de professores, expansão da oferta em EJA e educação profissional e investimentos em estrutura física e tecnológica. Esse programa subsidiou o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego que em 2014, a partir de uma parceria com o Secretaria de Educação do Estado, SEEC/RN, implantou na Escola Valdemiro Pedro o curso técnico de agroecologia. Atendendo à potencialidade do lugar, o curso teve duração de dois anos (2014-2016) e tinha como público-alvo os alunos da escola que vinham participar das formações no contra turno. Um curso técnico que se identificasse pelo seu currículo com as práticas e os saberes da localidade era desejo antigo da Escola Valdemiro Pedro. Tanto que já nas reivindicações pelo ensino médio estava contida essa demanda: formar os jovens olhando para suas raízes, refazendo costumes e potencializando os conhecimentos do lugar.

ESCOLA DO OU NO CAMPO?

A Escola Valdemiro Pedro Viana está no campo, mas comunga da cidade e do urbano. Influenciando e sendo influenciada, ela protagoniza algo novo a nossa pesquisa que olha a fronteira. A ideia do híbrido e do misturado, da cultura e da contra hegemonia, são aspectos presentes no cotidiano tátil e subjetivo das pessoas em Santa Rosa II. Como enxergamos esse fenômeno e como a própria comunidade enxerga-se nesse contexto, é a discussão que aqui pensamos construir.

A atuação da Escola Valdemiro Pedro e o olhar da SEEC

Localizada no médio oeste do Rio Grande do Norte e integrante da 13ª Direc com sede em Apodi, a Escola Valdemiro Pedro Viana convive com a diferença de ser naquela região - junto apenas de mais uma escola do mesmo município - escola de ensino médio rural. Nas reuniões e formações a nível estadual de que participa a escola, ainda há uma admiração e um desconhecimento acerca da existência e

atuação da escola média camponesa, como nos mostra “Jacarandá” coordenador pedagógico da Valdemiro:

Quando nós chegamos nas reuniões em Natal, as pessoas não acreditam, e perguntam, como assim ensino médio na zona rural, como assim? E nós dizemos que temos ensino médio, sim.

Um cenário ainda novo, desconhecido até para quem integra o sistema de educação do estado. Uma realidade que, conforme vimos até aqui, nasce da mobilização coletiva de Santa Rosa II. Se a mobilização reflete o sentimento, a raiz e o pertencimento camponês e se essa pertença impulsiona a mobilização, é interessante saber como o sistema de ensino a que a escola está integrada enxerga o perfil e o lugar da Valdemiro Pedro. O sistema e suas prescrições legais e curriculares considera o contexto camponês?

A SEEC (Secretaria da Educação e da Cultura) em seu Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2025 (BRASIL, 2016), cita a educação do campo na estratégia 14, meta 3 dizendo que é preciso:

Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação do campo, comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes a essas comunidades, considerando o fortalecimento das suas práticas socioculturais e da língua materna indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2016).

Mesmo de maneira ainda genérica, o PEE do RN de 2015-2025, no texto da estratégia 14, já nos enuncia uma prescrição e um olhar mais atento ao campo e suas especificidades, sobretudo quando fala da pedagogia da alternância¹⁷. Vejamos o que diz a estratégia:

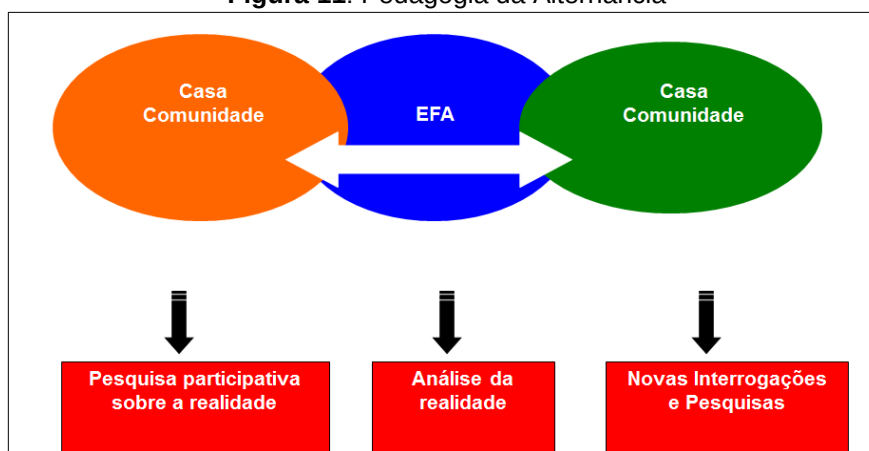
Garantir que as escolas que atendam às populações do campo tenham acesso, por meio de processos de formação continuada dos educadores, aos princípios da pedagogia da alternância (tempo escola

¹⁷ Conceito retomado e trabalhado por Roseli Caldart (2011), a *Pedagogia da Alternância* “brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. Ela permite a troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e o vínculo dos educandos com o acampamento ou assentamento” (CALDART, 2011, p. 104).

e tempo comunidade), privilegiando práticas agroecológicas e uma política de adaptação/convivência com a seca (BRASIL, 2016).

Um avanço importante se considerarmos que a *pedagogia da alternância*, representa o atendimento da demanda ou a sensibilização do olhar para o contexto da escola rural, nas necessidades de seus alunos e suas famílias, na significância do estudado e do vivido, do teorizado e do experienciado. Na escola a presença do curso de Agroecologia abre caminho para o diálogo e a reflexão acerca dessa experiência.

Figura 11: Pedagogia da Alternância



Fonte: <http://efarosalvo.blogspot.com/2017/02/pedagogia-da-alternancia.html>

A continuidade desse processo sofre retrações quando em 2017 muda-se a oferta do curso técnico de agroecologia para o curso técnico em administração, algo que a princípio não sinaliza continuidade da formação agroecológica almejada pela comunidade escolar. Perguntada a escola disse que tanto o MEC através do PRONACAMPO como a SEEC/RN, não explicitaram o porquê da mudança. A escola segue, resiliente, dizendo ‘aproveitar’ de todo modo, a formação ofertada pelo sistema.

O currículo, seguindo o modelo uniforme em todo o estado, prescreve uma base comum sem diferenças quanto à educação do campo. Vejamos no gráfico a oferta de disciplinas do ensino médio regular, na rede chamado de “prômédio regular”, seus eixos e áreas propostas:

Tabela 1: Promédio Regular / Estrutura Curricular-2018

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E *PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES				
			1ª	2ª	3ª	TOTAL DE HORAS -AULA	TOTAL DE HORAS
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	04	04	04	480	400
		Língua Inglesa	02	02	02	240	200
		*Língua Espanhola	01	01	01	120	100
		Arte	01	01	01	120	100
		Educação Física	02	02	02	240	200
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	04	04	04	480	400
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	02	02	02	240	200
		Química	02	02	02	240	200
		Biologia	02	02	02	240	200
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	02	02	02	240	200
		Geografia	02	02	02	240	200
		Filosofia	01	01	01	120	100
		Sociologia	01	01	01	120	100
	TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA		26	26	26	-	-
	TOTAL DE HORAS-AULA		1.040	1.040	1.040	3.120	-
	TOTAL DE HORAS		866:40	866:40	866:40	-	2.600

*Parte Diversificada

Fonte: http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=52102&ACT=&PAGE=0&P_ARM=&LBL=Programas. Acesso em 17 de julho de 2018.

Esse modelo de currículo é para todo o Estado sem distinção de área urbana ou rural. Seu formato padronizante dificulta a implementação da flexibilidade contida na pedagogia da alternância. Uma contradição se instala: pode-se construir a pedagogia da alternância citada nas metas do Plano Estadual de Educação a partir de programas curriculares padronizantes? Paulo Freire (1982) ao refletir sobre o contexto de formações dadas por agrônomos no Chile aos trabalhadores do campo, opõe extensão à comunicação. A extensão – como assim é chamada a formação – inviabiliza o diálogo quando interdita o saber do camponês, desconsiderando-o e exalta o saber técnico repassado como o mais racional e eficaz. A comunicação para ele seria, de outro modo, uma maneira de construir conhecimento de forma horizontal,

sem hierarquias e principalmente partindo também do saber comum, do nativo, saber da experiência prática.

Quando a política educacional da SEEC/RN, mesmo prevendo em seu plano uma parceria com a pedagogia da alternância, dissemina na prática um currículo ainda padronizado e inspirado no modelo urbano de se pensar a escola, pode-se muito bem comparar essa postura com a do agrônomo que ao desconsiderar o saber camponês torna o discurso uma reprodução sem diálogo e portanto sem significado para o homem rural. A educação para ser *do campo* passa necessariamente pela revisão desses paradigmas de currículo e construção coletiva. A proposta da pedagogia da alternância se aproxima muito mais do modelo incluyente e dialógico, por já incorporar o entendimento do tempo do camponês, que é significativo, contém saberes, e insere esse homem no protagonismo de sua educação.

Os professores vindos da cidade e o preconceito

Até hoje, convive-se com a ideia estigmatizada de que o campo, o sítio, a comunidade rural é o lugar longe do que é moderno, lugar de quem sabe menos, de poucas oportunidades. Esse estigma vive ainda disseminado, inclusive nos interiores do Brasil e, muitas vezes, na cabeça e no sentimento do próprio camponês. Até aí uma constatação bem conhecida, mas o chão da escola parece nos reservar sempre uma nova surpresa. Na rede estadual, assim como nas demais redes de ensino públicas, é comum o remanejamento de professores, principalmente quando fazem parte da mesma região. Na Valdemiro Pedro, em especial nos anos de constituição do ensino médio, o fluxo de professores aumentou, visto que a maioria deles foi para lá encaminhado de outras escolas. Durante o círculo de cultura, pudemos ouvir alguns relatos de professores que ao saberem que vinham trabalhar na Valdemiro Pedro, uma escola do campo, sentiram-se inferiorizados, demonstrando ao mesmo tempo, sua visão sobre o lugar rural e o lugar urbano. Nas mesmas falas eles confessam uma *remissão* a essa postura, dizendo terem reaprendido a olhar a escola camponesa:

[...] aí quando eu vim para cá em 2010 para 2011, faz em média sete a oito anos, então me perguntava, meu Deus! O que eu vou fazer em uma escola da zona rural? Mesmo eu me considerando uma pessoa da zona rural, mas sabe o que foi, eu fiquei chateado na época com a diretora da Direc quando me deu a notícia; mas hoje eu agradeço a

ela, porque hoje essa escola é considerada uma segunda família. Aqui eu me sinto muito bem, os nossos alunos são maravilhosos, e eu acho que se talvez eu estivesse em outra escola eu não tivesse me desenvolvido tão bem quanto eu me desenvolvi aqui nessa escola, e também não tivesse um relacionamento tão quanto eu tenho aqui com essa galera, caso eu estivesse ensinando na Zona Urbana (*Ipê*).

Outra professora, que ocupa hoje a função de diretora da escola, fez um relato parecido, também com um olhar carregado de preconceito, vazio de convívio, equivocado. Aqui também ela fala de sua superação:

Eu trabalhava na creche do CAIC, eu trabalhava lá no convênio, quando acabou eu me apresentei a diretora da DIREC para ela me encaminhar *pra* uma escola, e ela me disse que tinha uma vaga *pra* mim na Escola Valdemiro, e eu disse na hora: vou nada vou de jeito nenhum! Eu ir para uma escola da zona rural? Não quero! Ela me disse que eu ia gostar, que aqui eles tinham uma equipe muito boa, e que eu teria um carro para o deslocamento, eu disse que não ia de jeito nenhum, aí ela disse: professora, quem sabe você um dia vai ser a diretora da escola! (...) gente, eu amo essa escola, *pra* mim é uma família que eu tenho aqui, e considero essa equipe também uma família maravilhosa, a gente aqui é assim, se der para todos a gente abraça, mas se der para um ou dois a gente não abraça a causa, nós somos assim, gente aqui não é demagogia, a Escola Valdemiro é maravilhosa, e hoje eu estou à frente da escola, e confesso que tudo que aconteceu nos fortaleceu ainda mais [...] (*Orquídea*)

Tanto “Orquídea” como a diretora da Direc, deixam, a partir de suas falas, explícito a sua visão em relação à escola rural: um lugar inferior, de poucas perspectivas, para onde se vai somente com uma compensação. Os professores, desafiados a atuarem em um novo contexto, tiveram que vencer por primeiro, as pré-noções e preconceitos que traziam consigo. De nada serviria o preconceito a não ser para entravar as relações, o novo olhar, o conceito reformulado. No exercício de refletir a ação, está um aprendizado profícuo de si e dos outros, uma reavaliação da prática, um refazer-se no caminho. Sobre esse processo gnosiológico nos fala Nascimento (2011):

O exercício de ação-reflexão-ação implica a troca entre os saberes dos diversos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Este exercício promove a elaboração de um novo saber ressignificado pelo grupo. Saber que pela sua provisoriedade vai se modificar e aprofundar nas vivências do grupo e dos seus indivíduos, ajudando a

construir os instrumentos necessários para ler a realidade e se posicionar diante dela buscando modificá-la (NASCIMENTO, 2011, pág.62).

Os professores ao pensarem sobre o preconceito com aquele lugar, refletem ao mesmo tempo sobre a sua prática e postura, sobre a consequência de sua ação e de como eles e os outros existem, vivem e convivem com ela. Disso, nasce um novo pensar e um novo agir, que num movimento comparado ao de um espiral ascendente, nunca para, refazendo constantemente, olhares, atitudes, discursos e práticas. A “situação-limite” (FREIRE, 1987, p. 52) (o preconceito, a contrariedade de ser professor numa escola rural) em que estiveram envolvidos os professores naquele momento, apontou para um “inédito viável” (FREIRE, 1987, p 61) (a convivência, a reflexão, o novo olhar refletido) de reconhecimento a partir do convívio, de olhar agora para o mesmo “objeto” de um lugar diferente, de se permitir reiniciar o percurso. Do mesmo modo, o “anfitrião” ou a pessoa do lugar, interfere nessa construção na forma como reage àquela convivência. Quando apresenta a escola, a comunidade, fala dos hábitos, discorda, concorda ou conduz a discussão, fala das pessoas, elogia ou interdita... Aquele *nativo* é parte importante do processo de ação-reflexão-ação e assim o é porque o processo não acontece no isolamento. Ele é *de alma* coletiva como ensina Paulo Freire:

Somente a medida em que (o homem) sente e conhece de maneira reflexiva seu próprio mundo particular, por havê-la experimentado como mediação de uma práxis coletiva, transformadora, seu pensamento e sua expressão têm significação além deste mundo (FREIRE, 1979, p. 45).

A significação além deste mundo, expressa não um homem extraterreno, mas um homem capaz de entender a magnitude de sua espécie; um homem que entende a construção coletiva como algo que funda a sua teoria e a sua prática. O contato com os outros homens, seus pares, o diálogo dali nascido, é terreno para a educação libertária. A liberdade construída em grupo é legítima, pois segundo Paulo Freire (1987) “o homem não se liberta sozinho”.

PARTILHA, ACOLHIMENTO, AMOROSIDADE E PRONÚNCIA DO MUNDO NA FALA DE UMA ESCOLA CAMPONESA

Toda escola se constitui, caminha, se consolida e se refaz principalmente pela atuação das pessoas que estão em seu cotidiano. Aquelas que acompanham o começo e fim de cada turno, que sentem o êxito e o fracasso de cada aula, as potencialidades e necessidades de discentes e docentes. No Brasil, em especial, o que vem de fora da escola *batizado* de política pública de educação raramente se efetiva como mecanismo eficaz, geralmente por, em sua gênese, não escutar e não planejar a educação para a escola com a escola. Nisso se desperdiçam recursos, tempo e o mais preocupante: compromete-se, de maneira considerável a fé e a motivação daqueles que fazem a educação na sua base, os professores, os alunos, os gestores, técnicos, pais, conselhos... É preciso não matar a fé na Educação, nunca!

A Escola Valdemiro Pedro Viana não foge a esse contexto: recursos escassos, estrutura física deficiente em vários pontos, déficit em pessoal de apoio. Contudo, parece que essas situações adversas, as quais Paulo Freire (1987, p. 52) chamaria de “situações-limite, no lugar de desarticularem a escola, servem de elemento para provocar resiliência, união, mais cuidado. Vale lembrar que, até pelo próprio contexto de vicissitudes partilhadas, essa mesma resistência não é mérito apenas da Valdemiro Pedro: muitas escolas estaduais escolhem não “cair”, não “entregar os pontos”, não ceder às dificuldades. Nota-se que a união, a partilha e o cuidado são *pano de fundo* para um sentimento que se evidencia: a pertença ao lugar e a instituição que formada ali, não é mais a escola do Estado mas é principalmente, a escola com um nome, logradouro e atuação que tem raízes fincadas naquela cultura, naquela história daquele lugar. Mesmo conectado ao mundo, o lugar não perde o seu *vigor* cultural. A pertença funciona como a água que a raiz da árvore não desiste de ir buscar para não morrer; é sentimento que sustenta o caminho.

Figura 12: Pertença, fé e partilha na viagem



Fonte: arquivo da escola

Provocada pelo tema “que escola é esta?”, a comunidade da Valdemiro Pedro falou dessa conjuntura. Evidenciaram o quanto foi sonho para eles aquela escola; o quanto ajudaram as demais instituições presentes no território e naquela luta; demonstraram o quanto se sentem do campo conectados à cidade. Os alunos, disseram o quanto se sentem acolhidos, o quanto sonham, o quanto querem mudar. “Orquídea”, hoje diretora da escola, fala da união, dos projetos construídos e tocados ali e que tornaram-se marca da escola:

[...] estou a frente da escola com o apoio de todos eles, com toda essa união, e se não fosse essa união que a gente tem, eu sei que não aconteceria o que acontece na escola, a escola tem vários projetos, como o coordenador pedagógico falou ali, nós já levamos projetos para o Rio Grande do Sul, para São Paulo e para Fortaleza. Hoje mesmo nossa escola está com um projeto na feira de ciências de Mossoró. (*Orquídea*)

O caminho da escola do campo é geralmente o percurso do relato daqueles que resistem. Mais de uma geração esteve conosco no círculo de cultura, falando da convivência com a escola, do antes e depois, e de como a Valdemiro Pedro se insere na vida social do lugar. “Lavanda” mãe da escola, ex-aluna e ex-bolsista e atualmente conselheira da instituição, fala de sua trajetória, do rio que atravessava para pegar o ônibus e ir para a cidade, do apoio que não encontrava nos colegas da cidade, que a

inferiorizavam por morar no campo. Fala por último do orgulho de ter a filha ali, pertinho de casa, *debaixo da asa*, aprendendo com as coisas do seu chão:

[...]nós éramos considerados os *beradeiros*¹⁸, e nós sofremos muito para terminar o ensino médio, terminei o ensino médio em 2000, e quando eu comecei a faculdade já existia a escola aqui, eu estava grávida, mas fazia faculdade, e era bolsista aqui do estado, eu vinha aqui na escola com um barrigão, e hoje eu sinto muito orgulho dela(filha) estudar aqui na escola, eu sei que ela não está passando e nem vai passar o que nós passamos enquanto alunos da zona rural que se dirigia a zona urbana para estudar, a gente só queria estudar, queríamos apenas ter acesso a escola como os demais, então eu moro aqui muito perto, ela vem pra cá... Quando tinha o mais educação, passava o dia todinho aqui, e eu como mãe sabia que ela estava muito bem acolhida, ela é muito participativa na escola, fala muito não sei a quem ela puxou e ela tem também um orgulho muito grande da escola. (*Lavanda*, conselho da Escola)

Superação, vontade de vencer, contratempos... Qualquer comunidade de escola pública no Brasil, tem, atrelado aos problemas de ordem física e estrutural e até pedagógica, gestores que em seus estados e municípios ainda muito pouco fazem para que se tenha avanços significativos em educação. Mal gerência dos recursos, descaso, desperdício. Em nosso encontro esse também foi assunto que apareceu, na fala indignada de professores:

A nossa escola aqui ela não perde em nenhuma área, e em nenhuma disciplina para as escolas da cidade; não perde em estrutura apesar de você ver isso aí (aponta buraco no forro) esse foi um trabalho que acompanhei, a gente fica até meio triste mas é preciso dizer, como é que se faz uma revisão em uma escola e com pouco tempo já está assim? isso aqui é novo! mas infelizmente a gente tem algumas salas assim... [...](*Aguapé*).

A pronúncia do lugar com suas intempéries e conquistas, é algo que Paulo Freire defende e exalta dizendo ser esse protagonismo, a condição para a efetiva construção da liberdade e da igualdade. Na fala coletiva dos homens construtores do diálogo e companheiros no diálogo, mora a condição do protagonismo salutar de cada um no mundo. Não há espaço para uma pronúncia autêntica do lugar e do mundo, se

¹⁸ Normalmente empregado em sentido pejorativo referindo-se a pessoa de costumes rudes, interioranos. <https://www.dicionarioinformal.com.br/beradeiro/>. Acesso em 20/07/2018.

os homens estão interditados de dizer a sua palavra, cheia de sentimento, carregada de vida:

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 78).

Em Santa Rosa, a escola e o lugar se misturam para pronunciar o mundo. Dali mesmo, sem viver a experiência do desterro ou do êxodo para estudarem, mas que ao mesmo tempo conectados pela rodovia ou pela internet, o camponês estudante, a mãe, o pai ou professor constroem no dia a dia falas, posturas, visões, currículos. Na internet, um professor da escola é responsável por manter atualizadas duas redes sociais, mostrando eventos, projetos, viagens, registrando o cotidiano, guardando e eternizando memórias.

Figura 13: O mar, o sertão e a escola¹⁹



Fonte: arquivo da escola

Os alunos também falam. Tímidos muitas vezes, revolucionários como é de sua natureza juvenil. Camponeses do lugar ou incorporados, o encontro com “Ílrio do

¹⁹ Atividade extraclasse onde professores e alunos da escola viajaram até a cidade de Areia Branca/RN, para conhecer a exploração de sal marinho.

vale” e “flor do Nilo”, seus discursos, anseios e suas visões sobre a escola, nos fizeram refletir sobre quão globalizada está a construção do conhecimento. A “diferença subalterna” de Hall (2009) também é presente (mesmo que inconscientemente) no imaginário e na militância desses jovens. Querem obedecer mas também querem propor, amam viajar mas sentem toda a saudade do seu lugar de aconchego. “Lírio do vale²⁰” - pseudônimo de nosso primeiro jovem a falar no círculo - é um aluno da 1ª série do ensino médio, vindo de outra região do país para morar em *Bamburral*, uma comunidade próxima a Santa Rosa II. Suas impressões são de alguém que ainda muito jovem percorreu o país quase de lado a outro, convivendo com a diferença de métodos e currículos, de sotaques e costumes e principalmente a diferença entre o rural e o urbano:

Eu não levantei para pegar uma foto, não foi por falta de educação, mas acho que seria hipócrita da minha parte levantar e pegar uma foto, ainda mais que eu não vivi, não aproveitei desses momentos... Eu cheguei a pouco tempo de Brasília, e quando eu cheguei escutava muito falar sobre as questões rurais e urbanas, foi uma grande oportunidade para mim olhar para os dois lados, porque eu vivi os dois lados, conheci os dois lados da moeda antes de ver e de julgar, então assim, eu confesso que quando eu cheguei aqui esperava encontrar uma escola com menos estrutura com o ensino um pouco mais fraco, porque foi uma realidade que justamente os meus pais passavam, por serem do interior, eles contavam e declaravam que precisavam andar quilômetros para chegar a escola... Tanto é que minha mãe não concluiu os estudos, apenas meu pai concluiu os estudos dele e hoje é professor formado, então a gente pode ver as dificuldades daqui se comparadas a uma cidade grande é muito mais fácil, mil vezes mais fácil! Tenho conversado muito com o professor *Girassol*, porque nós estamos pensando e articulando um projeto do nono ano aqui na escola (Lírio do Vale).

Recém chegado, Lírio do Vale carrega consigo a inquietude do jovem, que inconformado muitas vezes, quer o novo, quer inovação, modernidade. O “novo” pode traduzir-se também em prática social quando quer justiça, igualdade e ética:

Falei para *Girassol* que os alunos precisavam trabalhar um pouco mais com educação física, que os alunos precisavam aprender um pouco mais na prática, porque as vezes só ficavam na teoria, mesmo que fosse no sol, a gente precisava aprender um pouco melhor, e ele disse que não era possível, porque não tínhamos estrutura e nós alunos

²⁰ “Lírio” pela força mítica das flores com beleza e renascimento constante nos quintais de nossa existência poética, “do vale” aqui colocado, por existir em Apodi um vale, que com sua produção beneficia a economia do lugar.

precisávamos correr atrás. Quando nos mobilizamos percebi que era possível, bastava apenas os alunos quererem... Muitas vezes é que nós alunos sentamos, julgamos e falamos mal de uma certa situação que acontece na escola, mas não fazemos nada para mudar. (Lírio do Vale).

A educação sendo uma prática de liberdade transforma-se, buscando atender a essa demanda levantada por “Lírio”: a reflexão que frutifica uma mudança de contexto, do conformismo fatalista para uma articulação consciente da prosperidade, da construção coletiva, da pronúncia do mundo libertadora. Falando sobre educação libertadora, Paulo Freire (1982) vem nos dizer que esse processo de conscientização se dá pela defrontação com a realidade, assim como foi com “Lírio do vale” conforme seu relato. Seja para um jovem que começa a descobrir o mundo e o seu lugar nele, seja para uma escola que precisa amadurecer o seu currículo *consciente*, o exercício é sempre de olhar para o mundo, refletir sobre ele e com ele a partir das realidades cotidianas:

Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se. A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação (FREIRE, 1982, p.52).

Da tomada de consciência à objetivação, que é a realidade transformada pela palavra e ação consciente, as lutas e a comunhão do percurso é o que faz o caminho libertador. “Lírio do vale” demonstra percorrer esse caminho. Próprio de cada um, exclusivo, porém de muito significado quando feito coletivamente; “Girassol” diz a “Lírio” que “é preciso lutar” e aquilo como uma semente na terra, morre momentaneamente dentro de “Lírio” mas renasce depois para objetivar-se. É interessante perceber também que não há aqui uma anulação do individual, mas uma partilha entre pares. O professor, o aluno, a comunidade formam aqui esse cenário de encontros, chegadas e partidas que promovem a reflexão. Reflexão para os que ficam, mas também que acompanha aquele que vai, e segue pensando, se reconstruindo. “Lírio” é um aluno vindo de grandes centros. Sua presença e sua fala projetadas agora do chão da nossa pesquisa, a Escola Valdemiro, enriquece a nossa reflexão: a escola é *híbrida* também pelo fluxo de alunos, na atuação deles, na partilha com os demais.

Aos poucos tudo se mistura; ao que observamos, uma mistura agradável, fecunda, feliz!

Uma outra aluna, que chamaremos de “flor do Nilo²¹” também partilha conosco o seu sentimento naquela comunidade escolar. Como muitos alunos de nossa rede pública, “flor do Nilo” caminha resistindo: aos problemas pessoais, às deficiências do ensino, à falta de estrutura nas escolas. Nada disso a impede de produzir poesias, de temas variados, de palavras significativas, de vivências. Sobre a escola ela lembra-nos que ali encontrou “espaços de fala” que não havia encontrado em outras escolas que estudara. Ela fala com carinho, amorosidade diria Paulo Freire, dos professores que encontrou na Escola Valdemiro Pedro, das contribuições e vivências junto a eles, das conquistas, das partilhas com o diferente:

Quando eu cheguei aqui eu encarei essa estrutura, porque para mim essa escola era mil vezes melhor do que a que eu estava e o que eu vim aprendendo aqui desde o início até agora é que os professores são bem mais que professores, eles são amigos; “Anis” é um exemplo, por que toda vez que eu preciso de um livro, “Anis” está lá e me dá esse livro, “Dália” é outra que batalhou muito junto com a diretora para levar os alunos para a feira de ciências eu já participei de cinco feiras de ciências, e todas elas eu tive a oportunidade... Aqui na escola, em uma escola de zona rural, olhando as outras escolas e as estruturas que elas tem eu vejo que elas são bem parecidas (Flor do Nilo).

Sua visão ao estar numa escola do campo, cursando o ensino médio e vivendo o mesmo contexto de escolas urbanas (feiras, projetos, viagens), é de uma aluna que convive de maneira tranquila com a fronteira física e cultural campo/cidade, rural/urbano. Também demonstra não se importar com a mistura, com o hibridismo. A reflexão de “flor do Nilo” parece estar mais entregue ao quanto a escola tem sido “casa” para ela. De quanto tem encontrado ali, apoio físico e intelectual em seu caminho discente.

A educação significativa e libertadora tem suas bases na amorosidade, nos “espaços de fala” que cria, no exercício permanente da escuta. Sobre isso nos fala Paulo Freire (2000) quando enfatiza:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se

²¹ A semente da “flor do Nilo” pode resistir a um longo tempo de estiagem e ainda assim, germinar e tornar-se uma flor de rara beleza. Nossa aluna guarda em sua história muitas intempéries, mas uma persistência que prevalece, percurso esse refletido em suas poesias.

fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 2000, p 43).

Todo caminho de diálogo é frutificador. Permitindo ouvir o outro, abrimo-nos ao universo rico da construção coletiva. Todo mundo, olhando do mesmo prisma ou de prismas diferentes, tem o que ensinar e tem o que aprender. Daí que a interdição do diálogo é nociva, isola, separa, cria hierarquias e gera exclusão. Em sala de aula e em toda a escola, a consciência da contínua formação precisa passar também por esse exercício. Para currículos eficientes e posturas humanizadas revistamo-nos de amorosidade, que promova diálogo, afeto, significado.

Figura 14: O lazer dos alunos na barragem



Fonte: arquivo da escola

PARTILHA, ACOLHIMENTO, AMOROSIDADE E PRONÚNCIA DO MUNDO NA PRÁTICA DE UMA ESCOLA CAMPONESA

A “práxis” é um conceito do filósofo Karl Marx que Paulo Freire em um dado momento de sua produção traz para o diálogo com a pedagogia, aprofundando-o. Solon Freire (2010) faz uma análise desse conceito dialogando com o conceito de

humanização, dizendo ele ser essa relação, um “campo aberto” de produção de saberes:

A práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Desenvolver um pensamento pedagógico baseado na práxis é possibilitar o élan relacional entre humanização e educação. Enquanto parte do processo educacional, o ato pedagógico requer uma atenção direta aos sujeitos nele envolvidos e aos fins próprios da ação desses sujeitos. Paulo Freire aprofunda o conceito de práxis no universo pedagógico, como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano. Concebe uma teoria pedagógica a partir da práxis, da dialética consideração entre a vivência das condições identitárias do ser humano e a sua disposição à educabilidade. (SOLON FREIRE, 2010).

Em uma escola, sobretudo, a práxis é algo entremeado no dizer e no fazer dos atores, dos agentes daquela comunidade. No currículo, no seu projeto político pedagógico e regimentos, na atuação dos conselhos, nos grêmios estudantis há muito o que se observar sobre a práxis. Na Valdemiro Pedro, já nas primeiras visitas e entrevistas preliminares, assim como no círculo de cultura, tinha esse pesquisador a preocupação em olhar a práxis e tudo que ela revela.

Em um dado momento, numa visita inicial da pesquisa, pude presenciar o que seria um imprevisto no curso normal da escola naquela tarde. O horário da merenda teria que ser alterado abruptamente pois o botijão de gás havia secado. Em outras escolas, urbanas, seria esse um problema simples de rápida resolução mas na escola do campo, 15 km separavam a escola do fornecedor. No intervalo do turno, a diretora expôs a necessidade, do ajuste no tempo e da consequente mudança no planejamento pedagógico de cada professor. Nenhum professor ali presente - embora até pudesse questionar e apontar erros da gestão – se eximiu de contribuir. Como professor, entendo a complexidade de se adaptar em pouco espaço de tempo, o planejamento pedagógico já previsto para aquele dia. Querendo ver o desfecho do episódio, aguardei por ali, conversando informalmente, com “um olho no gato e outro no peixe”. Os professores voltaram, combinaram com os alunos que por sua vez também compreenderam o imprevisto. Sem ruídos, tudo se ajustou, a merenda foi servida, mais tarde, mas com gosto de partilha, de compreensão, de amorosidade. Entendo que como as demais escolas da rede, a Valdemiro tem falhas e seria ingênuo

pensar que não. Esse fato, no entanto, exaltou um aspecto positivo, de cooperação e objetivo comum, de ajustes coletivos da práxis, humanizada na colaboração de cada um.

A ação-reflexão-ação contida no universo da práxis, tem para a escola uma importância ainda maior. O professor, o técnico ou o gestor empenhado na humanização das relações pedagógicas ou mesmo pensando a sua atuação profissional no contexto coletivo, se encontra, por vezes, mergulhado nesse ciclo. Para a pesquisa o ciclo é revelador e é preciso lembrar que o próprio pesquisador é participante, sua presença não é neutra e deve ser considerada na análise.

Em sua atuação a Escola Valdemiro Pedro gosta de se utilizar dos recursos naturais que a rodeia. Vários são os projetos lá desenvolvidos que contemplam trilhas ecológicas, visitas ao dessalinizador da comunidade, ou mesmo um dia de lazer na barragem de Santa Cruz. No esporte, torneios de futebol, atletismo e outras modalidades reúnem as comunidades vizinhas. O trabalho com projetos já trouxe uma sessão da Câmara Municipal para dentro da escola. O projeto “discutindo cidadania” convocou os vereadores do município a extraordinariamente realizarem uma sessão para toda a comunidade escolar. Ali a comunidade e principalmente os alunos conheceram mais de perto o trabalho do Poder Legislativo de uma cidade, a dinâmica em que isso ocorre, as disputas e os protocolos. Na feira de ciências do Semiárido, evento regional promovido pela Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA em parceria com a SEEC/RN, a escola já se destacou com projetos premiados nacionalmente. Uma parcela dos alunos concluintes do ensino médio tem conseguido entrar na universidade conforme destaca “Jacarandá”, coordenador pedagógico da escola:

[...] temos alunos que fizeram o ensino médio aqui, fizeram o Enem e foram aprovados para várias faculdades, seja em Campina Grande, Mossoró ou no IFRN, é essa questão, né! Todos de mãos dadas, não tem aquela história, não é porque o diretor é o chefe, que ele tem mais ou menos poder, aqui todos nós trabalhamos de mãos dadas[...].

Observando o cotidiano da comunidade escolar, vemos que a Valdemiro Pedro apresenta certas características de uma gestão compartilhada. O trabalho com projetos em diversas áreas, a sintonia com as comunidades adjacentes e até mesmo o episódio do gás, desvelam melhor e confirmam em alguns aspectos essa hipótese da partilha.

Figura 15: visita ao dessalinizador da Comunidade



Fonte: arquivo da escola

Em quase todos os escritos freireanos, a amorosidade é um tema presente e movente, conduzindo ideias e também atitudes. Seja para ensinar ou aprender, elogiar ou corrigir, ajudar a refazer o caminho, a amorosidade é para Paulo Freire (1987) algo indispensável. Para ele a educação sem amor é *bancária* e desconsidera o diálogo horizontal, fraterno e includente:

[...] a educação é um ato de amor, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80)

Os alunos “lírio do vale” e “flor do Nilo” dizem sentir-se acolhidos na Valdemiro. Tanto ele como ela disseram não encontrar esse apoio em outras escolas que estiveram, reconhecem as falhas do sistema, mas gostam da escola em que estudam:

Eu vim de escolas que *dava* dez dessas, mas que os alunos não recebiam um terço de carinho que nós recebemos aqui na escola. Quando eu cheguei aqui me senti muito acolhido(...) quando eu comecei a conhecer eu vi que os professores me acolheram muito bem e foi onde que eu pude interagir melhor, porque nas escolas que eu passei, pelas escolas serem muito grande os professores tinham os seus queridos os demais eram meio que excluídos, e eu faziam parte desses alunos excluídos[...] (Lírio do vale)

Lírio do vale fala de suas *situações-limite*, de como ele vê a busca por formação dos professores e de seu relacionamento com Flor do Nilo:

Um das pessoas que eu troco ideias é Flor do Nilo e quando a gente conversa eu sei que o meu ensino para o dela não mudou nada, o que mudou foi o buscar dela, porque eu posso sentar com qualquer aluno aqui e tentar o mesmo papo que tenho com ela e não consegui (...) cada um desses professores que estão aqui procuraram ser melhores, procuraram estudar, se especializar e compreender melhor esses alunos, acho que é por isso que dizem que gostam tanto da Valdomiro. Acho que é isso que temos que fazer conhecer melhor o outro antes de apontar o dedo e falar mal, porque ser da zona rural não quer dizer nada, eu conheci um dos melhores juízes em Brasília que era do interior de Minas Gerais, um cara muito inteligente, ele me ensinou muita coisa. Acho que um dos maiores erros é julgar o livro pela a capa, então vamos cuidar em conhecer melhor o outro e a escola vai se tornar grande a partir do momento que vocês passarem a valorizar ainda mais ela (Lírio do vale).

A relação de Lírio com a escola do campo é de confiança. Podia-se pensar que por conhecer o grande centro e seu “desenvolvimento”, Lírio desconfiasse do ensino camponês. Porém, ele não se sente inseguro por não estar na metrópole mesmo já tendo conhecido esse contexto. A amorosidade, a acolhida e a escuta por parte da escola, para ele no final importa mais, dá mais significado à sua discência. Paulo Freire, ao dizer que *a educação é um ato de amor* está falando também disso, do currículo dos olhares, da atenção e do afeto.

Flor do Nilo fala de respeito, de troca de saberes, do acolhimento, da inclusão, dos espaços de fala que não encontrou em outras escolas:

Lírio, mesmo tendo opiniões diferentes ele me respeitou e eu o respeitei... Eu acho que isso também deve ser feito com um professor, porque tanto o professor tem para me ensinar quanto eu tenho para ensinar pra ele também e é isso que eu encontro aqui na escola, esse espaço para a fala, porque vocês me dão espaço de fala me apoiam em tudo, sempre que estão precisando me procuram, os professores aqui da escola incluem os alunos na escola, que na minha opinião é o que falta nas outras escolas a inclusão, e acho inclusive que as escolas da zona urbana precisa aprender com a nossa, porque nós não somos inferiores a ninguém muito pelo o contrário, e temos sim capacidade de se igualar a eles e que dirá ser melhor muitas vezes (Flor do Nilo).

O círculo de cultura reuniu e representou ali a fala e o sentimento da comunidade escolar da Valdemiro Pedro. Mesmo pequeno, o grupo continha a

representação de todos os segmentos da escola, que de maneira livre, tiveram sua oportunidade de falar, apesar de alguns terem preferido participar sem depoimentos. Sendo Flor do Nilo uma estudante, não esqueceu de citar os demais alunos, da relação deles com os professores e com o conhecimento. Dizer que “tanto o professor tem para me ensinar quanto eu tenho para ensinar pra ele também” é entender que o saber significativo é sempre horizontal, que a hierarquia não constrói conhecimento e que alunos não são depósitos de informação. Um germe da pedagogia da esperança (FREIRE, 1992) pode ser visto ao longe, quero intuir que sim!

Ao nosso convite para que os participantes do círculo pudessem trazer eles também memórias, textos, lembranças, objetos, fotos que ajudassem a contar aquela história, a história da Valdemiro Pedro. Flor do Nilo trouxe-nos naquela tarde uma poesia dela. O texto integra uma coletânea de tantas outras poesias que a aluna fez, por onde ela melhor fala de si, de suas lutas, crises, sucessos. A poesia chama-se “meu interior”, cujo título já carrega em si a ambiguidade, de estar no interior (lugar físico) pensando o seu interior, a subjetividade nas linhas do papel:

MEU INTERIOR

*Meu lugar é cheio de simplicidade, sempre foi mais calma, mesmo não estando
tão longe da cidade.*

*Em uma escola do campo conheci as palavras e sua diversidade, e ainda é aqui,
que nos meus estudos dou continuidade.*

*A poesia veio como presente, algo que talvez eu já trouxesse na mente, mas
precisava de gente competente que me ajudasse a descrever tudo que minha alma
sente.*

*Sim, a poesia é para mim um sentimento profundo, capaz de construir um novo
mundo, um lugar mais justo e cheio de valor, e cada emoção descrita não é um
mérito só meu, mas também de cada professor.*

*Todas as matérias são necessárias, não importa quais sejam suas áreas, e tudo que
aprendi guardo para o futuro, pois a educação é a luz que guia um povo que anda
perdido no escuro.*

*Na escuridão da ignorância, no berço da miséria, onde se acredita em mentiras
como se fossem coisa séria.*

*Ser de onde sou nunca me fez ser menos que ninguém, sei para onde vou, e isso
vai além, além do que me dizem, além do caminho que me dão, vou de encontro ao*

destino que crio com a minha determinação.

*E aqui ainda será meu lar, o lugar onde posso me reconhecer, minha base, todas as
minhas fases até conseguir crescer.*

*Um milhão de frases não poderiam descrever, a gratidão é em grande escala e
também ajuda a me engrandecer.*

*Faço da escola uma segunda casa, e pelo aprendizado enalteço o amor, o campo
que é meu canto, também está guardando em mim, no meu interior.*

A poesia de Flor do Nilo excita o nosso pensamento e reflexão sobre que tipo de pedagogia se instala na cultura escolar hoje. Híbrida também? Alternativa ao modelo formal do sistema que rege a escola? Nas palavras de Flor, boniteza, mas também pronúncia do mundo, como é dito por Paulo Freire. A leitura e o convívio escolar de Flor do Nilo permitiu o surgimento da aluna que reflete, que pensa o local sem esquecer o global, os poderes regentes e alternativos. Que entendendo o errado e o injusto, protesta. Seus poemas são o seu discurso... Começo de uma Revolução!

CONSIDERAÇÕES



Para encontrar tua imagem
Segue o vento
O rumo das estrelas camponesas
Ela irrompe no sereno
Derramando as luzes da manhã
Vêm dos ossos daqueles que tombaram
Na luta pela Reforma Agrária
Para encontrar tua imagem
Segue o rasto da chuva
No horizonte ela reflete
No sulco que deixam
As enxadas
Para encontrar tua imagem
Respira fundo
A umidade da terra
Molhada

Carlos Pronzato

Aqui estamos em um longo caminho de descobertas, surpresas e constatações próprio de toda pesquisa. Desvelar com paciência e persistência, rigor e precisão científica esse mundo, é desafiador, mas necessário. O diálogo, no seu mais nobre

estágio, horizontal e incluyente, parece ser boa metodologia nesse contexto. Vale lembrar as dicas de Paulo Freire:

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 45).

O cuidado na pronúncia do outro é algo central para Paulo Freire. Um bom pesquisador não se constrói sem o diálogo, na escuta do outro, na escuta do mundo. Pronunciar tudo isso é muito mais do que verbalizar, mas é assumir a defesa do discurso também em gestos e ações. No lugar da investigação o pesquisador também é observado. Um silencioso estudo sobre ele, sua postura e sua disposição ao diálogo, à fraternidade, ao comprometimento também estão sob a tutela silenciosa dos olhos nativos. Em educação, entender isso pode ser a chave e a oportunidade para boas aulas, grandes pesquisas, excelentes dissertações e teses.

Este estudo olha o campo, a zona rural em um tempo de intensas transformações. A “pureza” do estereótipo, a delimitação cultural e geográfica parecem já não dar conta desse retrato do aluno e do professor, de toda a comunidade camponesa. Muito menos consegue mostrar onde começa e termina a mistura, o contato entre o rural e o urbano. A compreensão que o nosso estudo assenta-se nessa dinamicidade, é uma das primeiras constatações. Isso ao meu ver torna essa pesquisa mais instigante, desafiadora, uma construção que pode contribuir para a atualização e o entendimento da educação camponesa potiguar.

No ensino médio, sobretudo, numa seara de jovens que equilibram seu tempo e sua atuação entre a velocidade interacional das redes sociais e a quietude e o romantismo do campo, o nosso estudo se debruçou nessa fronteira olhando nesse espaço as práticas escolares e como essa prática se pronuncia. A raiz camponesa é facilmente percebida e assumida por todos? Seguimos o caminho, entendendo que problematizar na perspectiva freireana é abraçar o desafio da construção permanente, ininterrupta, perene. O ser humano e seus processos formativos carecem desse

percurso, dialógico, fraterno e amoroso, percurso que oxigena a existência, que nos põe melhores no mundo, para nós e para os outros.

A peculiaridade de estar na fronteira física e cultural, de ser uma escola no campo que compartilha de hábitos urbanos, faz da Valdemiro Pedro um *lócus* privilegiado de importantes fenômenos no estudo e entendimento da educação camponesa de ensino médio. Os depoimentos apresentados e partilhados no círculo de cultura, contém essa diversidade de um povo que não esquece sua raiz, mas que também não apresenta resistência em assimilar práticas urbanas. A escola *do e no* campo consegue dentro das relações limítrofes que convive, assegurar a manutenção de relações de comunhão com o lugar, na presença das famílias desde a fundação da escola, na busca e conquista do ensino médio, na luta pelo curso de Agroecologia que veio a se tornar realidade ali.

A busca inicial partiu da seguinte pergunta: Como a Escola Estadual Valdemiro Pedro Viana em Apodi/RN concebe e protagoniza a educação camponesa no ensino médio? Para assessorar no desvelamento da resposta e para que pudéssemos explorar o número mais preciso de possibilidades, elegemos nossos objetivos específicos que vieram a dar origem às seguintes unidades temáticas:

- A escola do campo e o desafio de educar jovens na fronteira geográfica e cultural do rural/urbano;
- O curso técnico de Agroecologia: pertença camponesa *em xeque*;
- Partilha, amorosidade e pronúncia do mundo na fala de uma escola camponesa.

A problematização da realidade é uma estratégia metodológica de concepção freireana e foi por ela que enveredei na construção da pesquisa. Nossa metodologia permitiu a fala mais descontraída dos integrantes do círculo de cultura e nas entrevistas informais feitas no início do estudo da realidade. Até aqui me animava a acolhida dada pela escola à pesquisa. A diretora, professores e técnicos muito contribuíram no entendimento do cotidiano da Valdemiro Pedro.

O estudo da realidade trouxe-nos um contexto de uma escola unida e gestada na união interna e externa de seus agentes. Da fundação ao curso de Agroecologia, prevalece a mobilização conjunta da Valdemiro e de outras instituições do lugar.

Frente à globalização cultural, dos costumes e dos cotidianos, o consumo de bens e serviços acabam se tornando um *ritual*, algo sagrado e intransponível. A mídia trabalha para que de fato consumir se torne um hábito vital, como andar e beber água

por exemplo. Essas demandas acabam por invadir a sala de aula e a problematização desse contexto deve estar no planejamento de cada professor.

O campo, por sua vez, não fica ileso a tudo isso; o professor camponês tem os seus alunos bem conectados. Santa Rosa II, por exemplo, já dispõe de sinal de internet e quase todos os moradores já instalaram a em sua casa. Os acessos em sua maioria tendem a seguir a lógica do consumo, como em qualquer veículo de comunicação, o *bombardeio* de publicidade é alto, e nesse caso não poupa a calmaria do campo. O próprio celular que acessa o anúncio, já está em perigo, a propaganda diz que ele está ultrapassado.

A *proliferação subalterna da diferença* da qual fala Stuart Hall (2009) atua na resistência a essa homogeneização da cultura. As *modernidades vernáculas* são a expressão disso como algo que caminha paralelo, mas apresenta um caminho alternativo, é o movimento Hippie que mesmo adormecido pelo capitalismo que o absorveu, ainda conserva lá longe ideais da contracultura. Nesse contexto, o jovem camponês está envolto, contexto híbrido do moderno, tradicional e do alternativo que é a proliferação subalterna.

O hibridismo cultural discutido por Canclini (2003) é uma estratégia que dribla a hegemonia e cria formas não padronizadas de produzir e consumir, baseadas na ideia de convivência com a ideologia vigente sem deixar certas crenças e costumes. É confeccionar um produto atrativo através da manufatura, como no artesanato, por exemplo. Carneiro (1998), nos fala do urbano que transforma o rural e do rural que transforma o urbano, numa perspectiva mais de comunhão do que de sobreposição. Essa visão reforça o hibridismo de Canclini (2003), onde a mistura e comunhão cultural é considerada; para uma escola *de fronteira*, organizada historicamente na mobilização do lugar, a Valdemiro Pedro apresenta traços desses fenômenos.

Entender essa *nova ordem cultural* nos fez chegar a compreensão de que a comunidade escolar da Valdemiro Pedro também vive o hibridismo. Em comunhão com o mundo, produzem a *proliferação subalterna da diferença*, de maneira por vezes inconsciente, ou no retorno às práticas de cultivo que guardam memórias da terra, como nos relatou a professora “Flor de Lis”, monitora do curso de Agroecologia. O curso sendo não apenas técnico, favoreceu ao reencontro cultural dos *meninos* com suas raízes camponesas. O curso técnico de Agroecologia, a pesquisa na escola e suas constatações, reporta-nos a compreensão de uma identidade camponesa em construção-desconstrução-construção numa relação dialógica com a ação-reflexão-

ação freireana. A identidade camponesa mostra-se a partir de nosso estudo como algo que, sem perder a essência, é ao mesmo tempo aberta à comunhão de saberes à ressignificação autônoma, sem sobreposições.

Roseli Caldart (2011) vem nos lembrar que pelo Brasil, o termo camponês é diverso, e em algumas regiões ganha um status pejorativo. Escolhi ao final me referir aqui ao aluno, professor ou morador da área rural como sendo “camponês” pela força política que esse nome carrega: o camponês é alguém que está na luta e na resistência, explícita ou velada, por melhores condições, por terra e trabalho digno. Quem colhe sem plantar não é camponês, não comunga das lutas, não partilha. Flor do Nilo é *fagulha dessa fogueira* ao dizer que “além do que me dizem, além do caminho que me dão, vou de encontro ao destino que crio com a minha determinação”. A jovem poetisa é camponesa, quando pela arte de seu poema, resiste; quando pela sutileza e força da mensagem comove e convence. Anima os seus, os *do lugar*, o chão de sua escola do campo.

Às margens do rio e da rodovia está a Escola Valdemiro Pedro. Em toda a pesquisa, observar esse lugar geográfico nos pareceu importante pois a relação social nascida dessa peculiaridade é bastante curiosa. O rio, representando prosperidade e felicidade ao camponês nordestino, é transpassado pela ponte, instrumento que liga Santa Rosa ao mundo. Assim vive o coração camponês naquele chão: com a raiz que *bebe* felicidade no rio, nas lutas que unificam a comunidade, com olhos no novo tempo que a internet e a rodovia fazem chegar. A barragem de Santa Cruz, ali instalada torna-se também algo que intensifica as relações sociais híbridas da comunidade.

O brasão da Escola Valdemiro Pedro Viana é composto de tijolinhos, expressando a força da cultura ceramista ali presente. Há quase 100 anos existem no lugar as cerâmicas que fabricam telhas e tijolos para a comunidade e toda a região. O barro ali é mais que um recurso natural, é algo que se transforma em sustento e renda para as famílias. Alguém entendeu a força do recurso natural e sua simbologia. Um ceramista do lugar, louceiro, tornou-se prefeito de Apodi e em sua campanha seu pseudônimo era “o barro”. Valdemiro Pedro Viana era esse ceramista que deu nome à escola. Considero esse um traço cultural que religa a unidade do lugar: os recursos naturais e a maneira como eles tornam-se sustento orgânico e cultural para o povo dali.

O percurso metodológico aqui desenhado detalha todo o mergulho na problematização da realidade estudada, numa perspectiva freireana. A partir do nosso

grupo de mestrandos, organizamos, com a supervisão de nossa orientadora, o estado da arte, onde delineamos as nossas referências de leitura que formariam a base da pesquisa. Em campo e no chão da comunidade, fiz o estudo da realidade com entrevistas preliminares e o estudo sócio cultural que baseou a qualificação. Após a qualificação realizei junto com o LEFREIRE, o círculo de cultura, momento de intensa comunhão de saberes, do afloramento das falas, posturas e cultura, da escola e do lugar. A avaliação do círculo, feita na reunião do LEFREIRE, foi também um momento de escuta atenta, ao ouvir a reflexão dos lefreireanos que colaboraram com o círculo. Víamos aqui e em toda a pesquisa, a aparição dos três momentos pedagógicos (ANGOTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002). O estudo da realidade, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento, caminhavam intensamente conectados, perenes, revelando a interconexão do nosso percurso pessoal e o percurso da pesquisa. Pesquisar com a problematização da realidade é se “auto pesquisar”, “auto refletir”, é como pescar no rio e ao mesmo tempo se avistar naquela água.

Em todo esse tempo nunca esqueci a importância da formação partilhada, de estar em grupo, fosse no LEFREIRE, no GEPEL ou no grupo dos orientandos. Em cada círculo que participávamos, a avaliação e sistematização servia não apenas para maturar a pesquisa, mas favorecia a compreensão da pesquisa via problematização da realidade. O LEFREIRE é para mim essa “maternidade”, esse grande “laboratório”, lugar de experiências, convívio e partilha de saberes.

Durante o mestrado realizamos, mestrandos e grupo LEFREIRE, oito círculos de cultura. Assumindo a dinâmica do círculo de cultura, partilhamos metodologia. Seja no uso das imagens, do teatro ou da música, a intenção é que haja uma interação descontraída e horizontal. Todos se esforçam para isso, pois conforme ensina Paulo Freire, no círculo de cultura assumimos “a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem” (FREIRE, 1967, pág. 14).

Constituída na luta de seu povo, a educação do campo sempre esteve alimentada pela persistência, característica que marca os seus agentes. O MST com as EFA's (Escolas Familiares agrícolas) inauguram uma nova concepção de fazer escola rural, inovando também no ajuste do tempo do aluno. Segue-se a isso as conferências de educação do campo ano a ano, visando implantar boas políticas públicas de assessoria e apoio aos programas e projetos. Nessa trajetória nasce as DOEBEC que mesmo com modelo uniformizador, representou um avanço das

conferências acontecidas. O PRONACAMPO nascido em 2010, é o programa dentro do MEC que vai articular políticas mais efetivas de inclusão e formação técnico-pedagógica, programas de infraestrutura e logística na educação rural. No Rio Grande do Norte, o Plano Estadual de Educação (PEE), cita a pedagogia da alternância (CALDART, 2011) como estratégia eficaz no atendimento das necessidades da educação camponesa. Contraditório é, no entanto, o currículo que ainda padronizado para cidade e campo não favorece as especificidades das áreas rurais.

Em uma das unidades temáticas desse estudo, perguntei se a Escola Valdemiro Pedro é uma instituição do campo ou apenas está no campo. Essa pergunta, provoca a rememorar a pergunta central dessa pesquisa: como a Escola Estadual Valdemiro Pedro Viana em Apodi/RN concebe e protagoniza a educação camponesa no ensino médio? Baseados em toda a trajetória de luta e unidade daquele povo visando a constituição da escola, o trabalho inovador dos projetos, a reivindicação e conquista do curso de Agroecologia e a valorização dos espaços da comunidade pelo Projeto Político Pedagógico, entendo essa luta como força do pertencimento, mesmo diante das relações líquidas do mundo contemporâneo.

O jovem camponês, estudante da Valdemiro Pedro, comunga de tudo isso. Observei pelos relatos de “Flor de Lis” no curso de Agroecologia e depois pelos próprios alunos do círculo de cultura que, à sua maneira, a juventude daquela comunidade escolar gosta dali, sente-se em casa, mas não relaxa: com seu protagonismo, poesia e determinação luta a luta que é de todos. Não estão isentos da tecnologia, da mistura e da hegemonia globalizante que os cerca. Constroem, todavia, um caminho híbrido de relações misturadas, de assimilação como também de inovação, de resistência quando preciso. A pertença é algo forte, que os põe em movimento, mesmo que inconscientemente. Gostam de seus professores, de como eles o respeitam. Sugerem, argumentam, mostram os erros, querem participar. A Escola Valdemiro Pedro Viana, com seu símbolos, signos e amor à terra; com seus desafios e deficiências, preconceitos e problemas superados ou prementes, é uma entre muitas escolas de ensino médio rural que no Brasil empreende corajosamente o projeto diário de fazer educação “apesar de”. Na compreensão mútua, aquele povo, aquela escola e aquele chão são o barro que molda-se às diferentes fôrmas propostas; encaram o fogo, a adversidade, saindo fortificados. Enfeitam o seu lugar com o rubro vivo do Amor!

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. L. O. Dos estudos do primário, e da escola normal, para a sala de aula como educadora no curso superior. In: COSTA, M. A. T., OLIVEIRA, M. E. B., FREIRE, S. H. S. L. M. **Narrando para não esquecer: memórias e história da Faculdade de Educação**. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- ANGOTTI, J. A.; DELIZOICOV, D.; PERNAMBUCO, M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.s). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. Temas e problemas no ensino em escolas do campo. São Paulo: Outras expressões, 2012.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- _____. **CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO**, Resolução CNE/CEB 1 de 9 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de Maio de 2017.
- _____. Decreto 7.352, De 4 de Novembro de 2010. Dispõe Sobre A Política De Educação Do Campo E O Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária - Pronera. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 05 nov. 2010.
- _____. **Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025)**. Lei ° 10.049, de 27 de janeiro de 2016. Secretaria da Educação e da Cultura, 2016.
- BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação** / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. - Brasília: Incra; MDA, 2008. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf>. Acesso em: 25 de Abril de 2018.
- _____. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo** / CALDART, Roseli Salete ... [et al.]. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2011.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARNEIRO, M. J. Novas identidades em construção. Estudos sociedade e agricultura, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75 out. 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Ed. 29. Rio de Janeiro: Record, 1994 [1933].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HALL, S. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2009.

LINS, G. O. C. **Juventude em escolas famílias agrícolas do semiárido**: paradoxos entre educação, trabalho e campo. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2418_int.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2017.

LIRA, D. A. N. de. **Implementação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

LOURENÇÃO, C. **Educação do Campo, currículo e ensino médio em uma escola de Nova Canaã do Norte-MT**: (inter)faces de um debate. 2016. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciênc. educ. (Bauru)**, 2003, v. 9, n. 2, p.191-211. 2003.

NASCIMENTO, H. M. F. **Círculo de ação-reflexão-ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação problematizadora de professores. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14362>>. Acesso em: 02 de junho de 2016.

_____. **Mala na mão, pé na estrada - em busca de uma pedagogia das singularidades**. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14307/1/HostinaMFN.pdf>>. Acesso em: 27 de Maio de 2016.

NASCIMENTO, H.; PERNAMBUCO, M.; LIMA, H. **O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa**. In.: RIBEIRO, M.R.F.; AMORIM, G.C.C.; NASCIMENTO, H. M. F. (Orgs.). Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação. Curitiba, CRV, 2017

PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. **Práticas coletivas na escola**. Campinas, São Paulo : Mercado de Letras, UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte ,. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador), 2013.

PRADO JR., C. **A Questão Agrária**. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1979.

Projeto Político Pedagógico (PPP). Escola Valdemiro Pedro Viana. 2018.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. org.: Ana Inês Souza. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, A. S. da. Sujeitos jovens do campo, In.:CALDART, R. S., P., C., DOLL, J. (orgs). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens,crianças e educadores**. - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006.

SOLON FREIRE, P. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. 2010. 191f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

Transcrições do Círculo de Cultura									X	X									
Análise do texto do Círculo										X	X								
Escrita da Dissertação												X	X	X	X	X			
Revisão e depósito da Dissertação																	X	X	X

Fonte: Própria autoria (2017)

APÊNDICE B - OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA DO PROJETO

PROBLEMA DA PESQUISA

Como a Escola Estadual Valdemiro Pedro Viana em Apodi/RN concebe e protagoniza a Educação camponesa no ensino médio?

OBJETIVO (S)

Geral

Analisar a atuação da Escola Estadual Valdemiro Pedro Viana em Apodi/RN, percebendo em sua prática pedagógica, as especificidades e implicações culturais da Educação do Campo.

Específicos

- Conhecer como a escola está inserida no novo contexto do ensino médio rural;
- Perceber qual concepção de educação do campo a escola pesquisada é orientada;
- Construir, a partir de dados pesquisados e observações feitas, um retrato da escola e sua concepção da identidade camponesa.

Unidades temáticas gerais

- A escola do campo e o desafio de educar jovens na fronteira geográfica e cultural do rural/urbano;
- O curso técnico de Agroecologia: pertença camponesa *em xeque*;
- Partilha, amorosidade e pronúncia do mundo na fala de uma escola camponesa.

APÊNDICE C - QUADROS DAS UNIDADES

DESCONSTRUINDO O CORPUS DO TEXTO: localização das unidades temáticas específicas

Pesquisa: O chão que me prende à liberdade: uma análise sobre Educação do Campo na escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN

Autor-pesquisador: Francisco Canindé de Moraes costa

Orientadora: Hostina Nascimento

Objeto de estudo:

Analisar e compreender como a Escola Estadual Valdemiro Pedro Viana em Apodi/RN concebe e protagoniza a Educação camponesa no ensino médio.

Estudo da realidade	Unidade temática	Problematização	Categorias teóricas	Conceitos
1. Hibridismo cultural da fronteira rural/urbano	A convivência com a fronteira híbrida	Como se dá a convivência da escola Valdemiro Pedro com a fronteira híbrida?	Fronteira: hibridismo cultural: Pertença	Conceitos chaves: Hibridismo; Proliferação subalterna da diferença; Identidade.
1. Hibridismo cultural da fronteira rural/urbano	A identidade do “ser camponês”, do aluno e da escola camponesa	Que identidades são expressas nas falas e posturas da Comunidade escolar?	Camponês: Diversidade cultural:	Conceitos chaves: Identidade. Cultura Indústria cultural
1. Hibridismo cultural da fronteira rural/urbano	O chão rural e a defesa do lugar	De que maneira a comunidade pesquisada se relaciona e expressa o lugar?	Pertença: A escola que provoca mobilização: Signos e símbolos culturais unificadores	Conceitos chaves: Global e local; Mobilização Social Distanciamento epistemológico

1. Hibridismo cultural da fronteira rural/urbano	O curso técnico de Agroecologia: pertença camponesa em xeque	Como o curso técnico de Agroecologia provoca o olhar e a discussão sobre a pertença?	Concepção orgânica de agricultura: Educação ambiental	Agroecologia Ecopedagogia Sustentabilidade
Estudo da realidade	Unidade temática	Problematização	Categorias teóricas	Conceitos
2. O fazer da pesquisa partilhado: a metodologia	Percurso metodológico: horizontal, partilhado, popular, freireano.	A pesquisa via problematização da realidade: quais estratégias?	Problematização da realidade: Os três momentos pedagógicos: Percurso coletivo: O círculo de cultura:	Conceitos chaves: Horizontalidade dos saberes; Ação-reflexão-ação; Estudo da realidade; Organização do conhecimento; Aplicação do conhecimento; Educação bancária
Estudo da realidade	Unidade temática	Problematização	Categorias teóricas:	Conceitos
3. Escola do/no campo: conquistas e desafios de educar jovens na fronteira rural/urbano	A escola que nasce na mobilização social	Como ocorre a formação das leis e políticas para a educação do campo?	Legislação da educação do campo: história da educação do campo: Programas institucionais do Estado: Luta dos movimentos sociais:	Conceitos chaves: Domesticação; Colonização; Reforma Agrária Movimento Social
3. Escola do/no campo: conquistas e desafios de educar jovens na fronteira rural/urbano	Escola do ou no campo?	A escola que está “no campo” se assume também “do campo”?	Lugar geográfico e cultural da escola: Escolas familiares agrícolas – EFAs: Tecnologia e comunicação:	Conceitos chaves: Pedagogia da alternância; Preconceito Inclusão cultural

3. Escola do/no campo: conquistas e desafios de educar jovens na fronteira rural/urbano	Partilha, acolhimento, amorosidade e pronúncia do mundo na fala de uma escola camponesa	De que maneira a Comunidade escolar pronuncia a atuação da Valdemiro Pedro?	Questão política: A fala dos alunos: A fala dos professores: A fala do pais	Conceitos chaves: Amorosidade e pronúncia do mundo; Ação-reflexão-ação; Situação-limite; Humanização; Diálogo
3. Escola do/no campo: conquistas e desafios de educar jovens na fronteira rural/urbano	Partilha, acolhimento, amorosidade e pronúncia do mundo na prática de uma escola camponesa	Como a prática pedagógica da escola pronuncia seu lugar cultural e geográfico?	A atuação dos: Professores Pais Alunos	Conceitos chaves: Práxis; Ação-reflexão-ação; Situação-limite; Diálogo Amorosidade;

APÊNDICE D - ROTEIRO DO CÍCULO DE CULTURA

1. ACOLHIMENTO
 - ✓ FALA DE CANINDÉ
 - ✓ MÚSICA DO CÍRCULO
2. FALA DA DIRETORA DA ESCOLA
3. DINÂMICA
 - ✓ TE ACOLHO
4. APRESENTANDO O TEMA: “VALDEMIRO PEDRO, QUE ESCOLA É ESTA?”
 - ✓ USO DAS IMAGENS
 - ✓ FALAS DOS PARTICIPANTES
5. APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS
 - ✓ POESIA
6. CONCLUSÕES, AGRADECIMENTOS
7. LANCHE E MÚSICA

ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhor Diretor,

Por meio desta, apresentamos Francisco Canindé de Moraes Costa, aluno do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O mestrando está realizando uma pesquisa com o objetivo de perceber se a prática pedagógica da escola de ensino médio localizada na zona rural comporta especificidades e implicações culturais da educação do campo.

Solicitamos autorização para que realize a coleta de dados através de entrevistas e análise documental na Escola Estadual Valdemiro Pedro Viana em Apodi/RN. E a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando o sigilo das fontes e participantes e a ética da pesquisa.

Salientando a importância da realização de pesquisas nesta área de estudo devido à necessária ampliação da oferta deste nível de ensino na zona rural, agradecemos a compreensão e colaboração desta instituição ao mesmo tempo que nos colocamos à disposição para quaisquer informações, contribuições e esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Orientadora

ANEXO 2 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE AGROECOLOGIA



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – CODESE
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – SUEP
SUBCOORDENADORIA DE ORGANIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR – SOINSPE

PROMÉDIO PROFISSIONAL CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM AGROECOLOGIA NA FORMA ARTICULADA INTEGRADA EIXO TECNOLÓGICO: RECURSOS NATURAIS

Tabela 3: ESTRUTURA CURRICULAR - 2018 – CURSO DIURNO

	ÁREAS DE CONHECIMENTO E NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS-AULA	TOTAL DE HORAS
			1ª	2ª	3ª		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E *PARTE DIVERSIFICADA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	480	400
		Língua Inglesa	1	1	2	160	133:20
		*Língua Espanhola	1	-	1	80	66:40
		Arte	1	1	-	80	66:40
		Educação Física	1	1	1	120	100
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	4	480	400
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	2	2	240	200
		Química	2	2	2	240	200
		Biologia	2	2	2	240	200
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	2	2	240	200
		Geografia	2	2	2	240	200
		Filosofia	-	1	1	80	66:40
		Sociologia	-	1	1	80	66:40
	SUBTOTAL		22	23	24	2.760	2.300
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	NÚCLEO ARTICULADOR	Informática Básica	2	-	-	80	66:40
		Empreendedorismo	2	-	-	80	66:40
		Ética e Relações Interpessoais	-	1	-	40	33:20
		Metodologia do Trabalho Científico	1	1	2	160	133:20
	NÚCLEO TECNOLÓGICO	Princípios da Agroecologia	2	-	-	80	66:40
		Agroecossistema	2	-	-	80	66:40
		Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho	2	-	-	80	66:40
		Agrobiodiversidade	2	-	-	80	66:40
		Agricultura Familiar	-	2	-	80	66:40
		Legislação Agrária e Ambiental	-	3	-	120	100
		Manejo Sustentável Vegetal e Animal	-	-	2	80	66:40
		Agronegócio	-	-	2	80	66:40
		Educação Ambiental	-	2	-	80	66:40
		Energia Alternativa	-	2	-	80	66:40
		Economia Solidária	-	1	1	80	66:40
		Associativismo e Cooperativismo	-	-	2	80	66:40

		Planejamento Territorial	-	-	2	80	66:40
SUBTOTAL			13	12	11	1.440	1.200
TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA			35	35	35	-	-
TOTAL DE HORAS-AULA DO CURSO						4.200	-
TOTAL DE HORAS DO CURSO							3.500

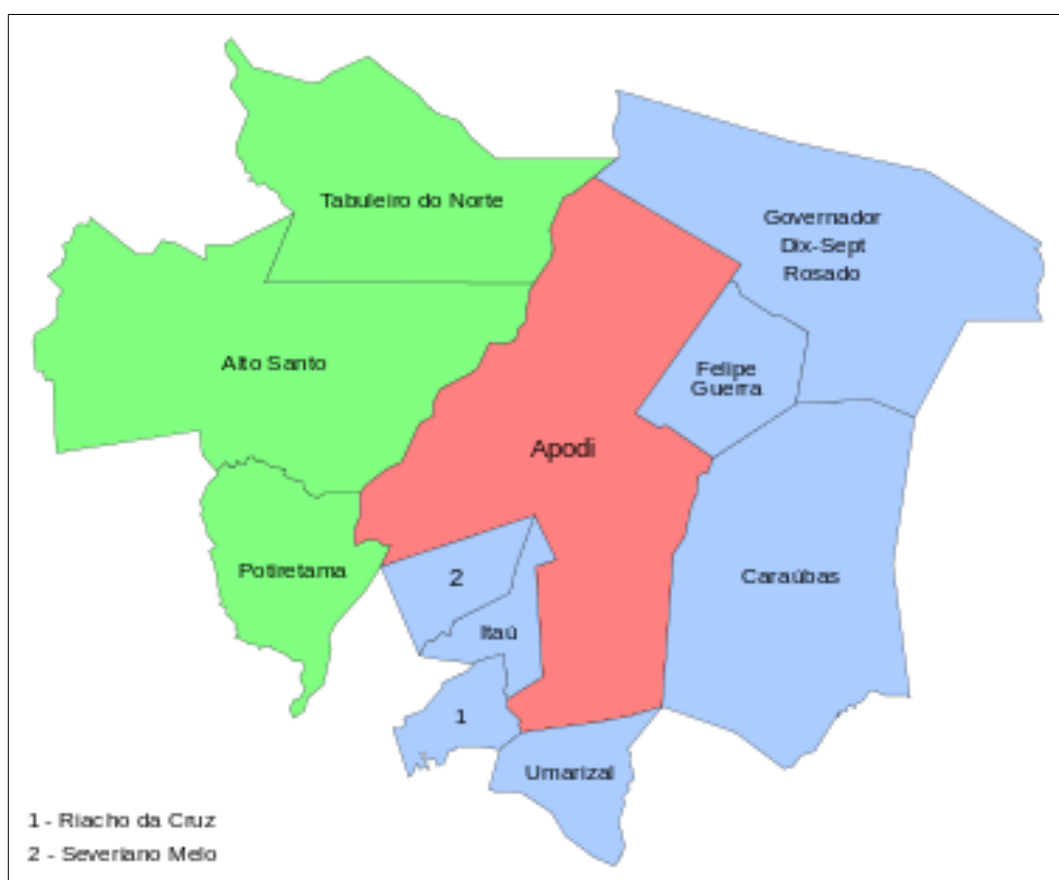
* Parte Diversificada

ANEXO 3 - CÍRCULO DE CULTURA - DINÂMICA DAS IMAGENS

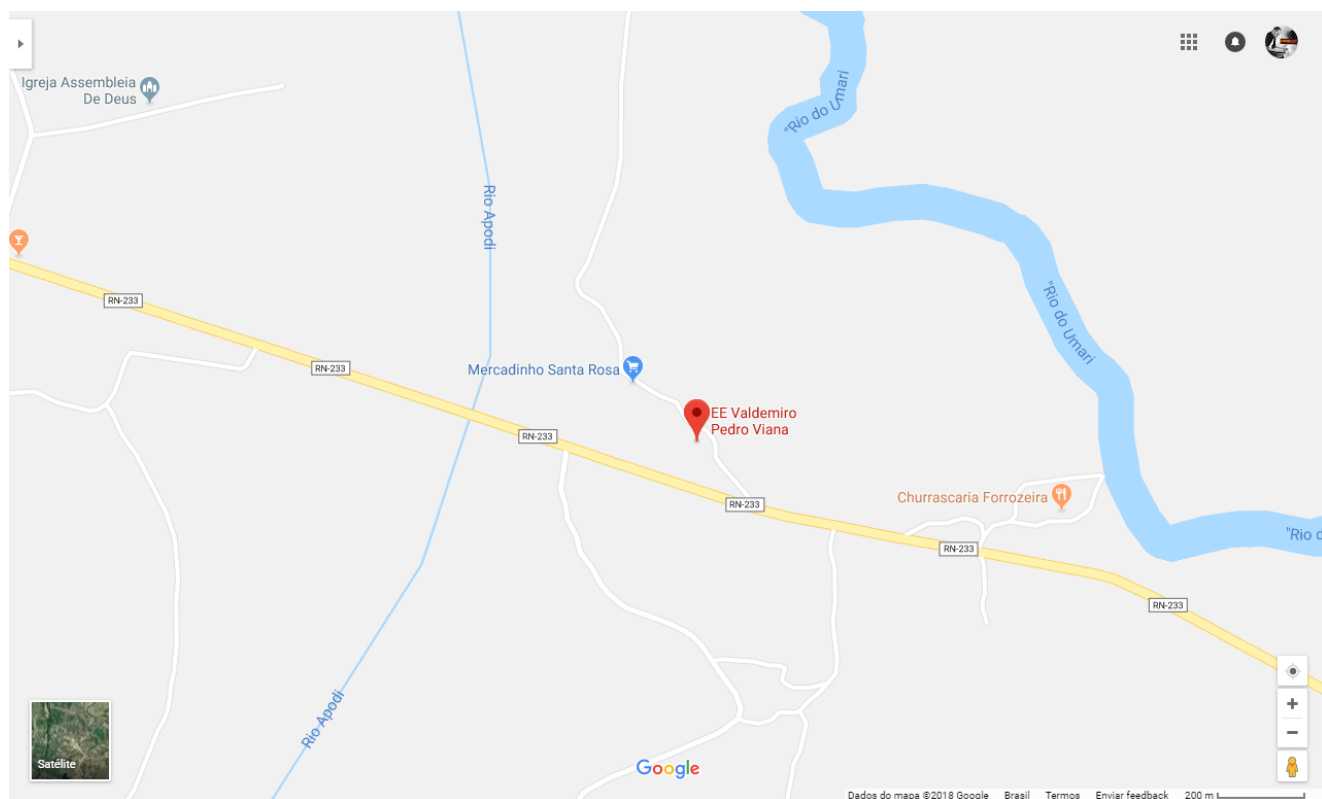


ANEXO 4 - REDES SOCIAIS DA ESCOLA



ANEXO 5 - MAPA DA CIDADE DE APODI/RN

ANEXO 6 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA



ANEXO 7 - CONVITE DO CÍRCULO DE CULTURA