



4677 - Pôster - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
 GT06 - Educação Popular

O CONTEXTO DE PERTENCIMENTO E PARTICIPAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA SITUADA EM UMA COMUNIDADE RURAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS IMPACTOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO E DE PESQUISA.

Elder dos Santos Azevedo - UFF - Universidade Federal Fluminense
 Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

O CONTEXTO DE PERTENCIMENTO E PARTICIPAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA SITUADA EM UMA COMUNIDADE RURAL: REFLEXÕES SOBRE SEUS IMPACTOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO E DE PESQUISA

RESUMO

O presente trabalho de investigação busca discutir os contextos de pertencimento e participação em uma escola pública municipal situada em uma comunidade rural. Objetiva-se levantar questões a respeito dos impactos e possibilidades que o contexto de pertencimento proporciona para a escola por duas vias: as políticas públicas educacionais e o fazer pedagógico dos professores e professoras articulado às demandas apresentadas pelas famílias das classes populares que têm essa escola como locus privilegiado para a educação de seus filhos e filhas. Os apontamentos discutidos aqui, que são dados da realidade vivida pela escola, emergiram nas conversas com as famílias que indicaram a necessidade de compreender as influências do contexto de pertencimento (educação do campo e/ou educação em contextos não urbanos) sobre as dinâmicas político-pedagógicas da escola.

Palavras-chave: Educação do campo. Contextos não urbanos. Cotidiano escolar.

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma tese de doutoramento, na qual venho investigando os limites e as possibilidades da participação das famílias no cotidiano de uma escola pública localizada numa comunidade rural de um município do interior do estado do Rio de Janeiro. O estudo acerca da participação ativa das famílias no cotidiano da escola tornou-se relevante na medida em que observei a presença constante de diferentes familiares na escola e o desejo de se inteirar e participar dos processos político-pedagógicos da escola.

Nessa escola, as famílias representadas majoritariamente por mulheres – mães, avós, tias, primas, irmãs das crianças matriculadas na escola e outras que foram alunas e residem na comunidade. Essas mulheres se organizam com o intuito de tomar parte dos processos decisórios da escola, o que impacta as relações estabelecidas entre elas e os profissionais da escola.

A construção cotidiana dessa relação envolve tensões, disputas, conflitos e negociações mediados pelo diálogo, que tem permitido um processo de fala e escuta que procuram estabelecer processos mais horizontais e democráticos no cotidiano da escola. Possibilitando que as diferentes famílias coloquem seus anseios quanto à educação das crianças e assim, opinem, reivindicuem, sugiram ações e práticas que contribuam para o processo mais amplo da educação.

Tais famílias “ocuparam” o espaço dessa escola pública dando múltiplos sentidos a ele. A escola é vista e reconhecida como locus privilegiado dos processos de escolarização das crianças, mas também espaço de convivência, troca de saberes e construção de novos conhecimentos. Contudo, em minha atuação, como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebi alguns desencontros entre a educação ofertada e as expectativas da comunidade, o que despertou meu interesse de buscar compreender o compreender (GARCIA, 2003) daquelas famílias e, de alguma forma, contribuir para as lutas em torno da educação naquela comunidade.

Viver esse movimento dialógico na escola nem sempre foi/é tranquilo, inclusive porque a regulação da Secretaria de Educação (SEDUC) é grande e exige uma padronização no trato com as escolas pertencentes à sua rede de ensino. Desse modo, as tensões mediadas pela gestora da escola exigem um diálogo intenso com ambas as partes, de forma que os processos educativos não fiquem prejudicados e a comunidade não seja alijada de seu direito à participação.

A tensão entre o projeto moderno-colonial de escola que está ancorado na colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e colonialidade do saber (LANDER, 2005) e que se estabelece como a única forma de conhecimento válido, ao mesmo tempo que menospreza outras formas de construir conhecimento, sobretudo aqueles que estão fora dos crivos da ciência moderna ocidental. Esse padrão mundial de poder se manifesta nas escolas através do enciclopedismo, da uniformização dos processos pedagógicos, da padronização das unidades escolares, o tempo todo, está em disputa com um projeto de escola com participação popular, de uma educação que se constitui como prática da liberdade dos sujeitos que compõem a escola.

Estando numa sociedade que viveu intensamente a colonização europeia e ainda hoje sente os impactos da colonialidade do poder e do saber, agindo diretamente nos modos que organizamos o Estado, a sociedade e,

consequentemente, a escola, propus às famílias que participassem comigo dessa pesquisa com o intuito de juntos compreendermos às formas de participação presentes no cotidiano da escola e de que maneira essa participação contribui para os processos de autoformação do grupo escolar e, paralelamente a isso, cria brechas e possibilidades de descolonização do poder e do saber no cotidiano escolar e na comunidade.

Assim, lançamo-nos no movimento da pesquisa, partindo das nossas experiências com/na escola para buscar compreender os múltiplos fios (políticas públicas, cotidiano escolar, expectativas comunitárias, luta por uma escola pública adequada às necessidades das classes populares) que tecem a complexidade das relações intra e extraescolares. Nesse contexto, enveredamos pela pesquisa com o cotidiano (GARCIA, 2003) por entendê-la como uma metodologia que não busca a apreensão da totalidade, mas a “percebe como um contexto relacional tecido por fios e movimentos que se mostram e se ocultam como parte de uma dinâmica também configurada pelo pesquisador” (ESTEBAN, 2003, p.129).

As conversas e rodas de conversas (WARSCHAUER, 2001) como procedimento metodológico foram assumidas por propiciar uma relação horizontal entre os participantes da pesquisa e por possibilitar que eles, ao pronunciarem sua palavra, nos vários momentos que refletíamos sobre a escola e as experiências vividas em seu espaço, fizessem emergir as questões, circulando-as pelo grupo. Ao circularem, as questões ganhavam novos contornos, apontavam caminhos, pistas a serem investigadas, aprofundadas e debatidas pelo coletivo.

O lugar como elemento preponderante para a articulação entre os sujeitos e as políticas públicas

Lembro-me de uma aula com uma classe multisseriada de 4º e 5º anos. Quando discutíamos as paisagens que conhecíamos, uma criança fala: “_ Aqui é zona rural. Eu olho para um lado, tem mato, pasto, vacas. Olho para o outro tem o rio. Olha para lá (apontando) e vejo um cadim de casas e pra lá (aponta novamente) essa estrada grande, rodovia, né?” (Fala de um estudante do 5º ano de escolaridade).

A fala desse estudante é bastante emblemática para percebermos como os sujeitos vivem experiências com o espaço e estas influenciam suas percepções e os modos de se relacionar com o meio em que vivem e com as pessoas. O estudante refutava a possibilidade de aquela localidade ser urbana, pois, ao observar a paisagem ao redor, não reconhecia elementos que lhe permitissem fazer tal afirmação.

Sua observação acerca do espaço geográfico de suas primeiras experiências é bastante preciso, pois a escola se localiza em um contexto não urbano que é caracterizado predominantemente pela paisagem rural, circundada por fazendas de gado leiteiro, uma cerâmica de produção de tijolos, às margens da BR 393 e do rio que corta o município. As famílias trabalham como empregados nas fazendas, na cerâmica e algumas mulheres como empregadas domésticas no centro da cidade.

Mesmo tendo esse desenho da comunidade, inicialmente, não percebi os impactos das políticas públicas de educação nessa escola e, consequentemente, na comunidade. À medida que fui me aprofundando nas conversas, entendendo as lutas das famílias pela manutenção da escola na comunidade em face da possibilidade do fechamento da unidade escolar em 2014, da presença e participação constante dessas famílias no cotidiano da escola e em sua organização política e democrática, articulei este estudo à Educação do Campo (CALDART, 2008).

Outros elementos foram aparecendo, colocando em xeque se essa escola, apesar de localizada numa área rural e denominada urbana pela SEDUC, poderia integrar a Educação do Campo. Olhando para os processos pedagógicos desenvolvidos na escola, incluo os desenvolvidos por mim também. Percebi que, a despeito da superação da educação rural, estávamos e ainda estamos muito longe de oferecer uma educação realmente a serviço das demandas e anseios da comunidade, como um projeto de educação libertadora.

Nesse contexto, fui articulando a ideia de que a educação que se realiza nessa escola, e que exigiu a presença e participação das famílias, é uma educação em contexto não urbano. O que caracteriza esse processo educativo? Qual a importância das famílias nesse processo?

Em nossa escola, o processo educativo é caracterizado por um amálgama de políticas e programas, sendo inscrita em programas concebidos para a Educação do Campo, os que se destinam às classes multisseriadas, mas também precisando cumprir exigências e programas oferecidos às escolas urbanas. Essa dupla exigência gera uma dualidade que não permite à escola assumir uma identidade única, mas estar sempre a meio do caminho entre uma coisa e outra.

E é nesse contexto que floresce a participação das famílias e da comunidade no sentido de ocupar a escola e resistir contra as possibilidades de descontinuidade dos processos de escolarização vividos ali. A referida participação se constitui como um dos eixos articuladores dessa pesquisa, uma vez que tem contribuído para a tomada de consciência desses sujeitos das classes populares em prol da construção de uma escola outra, mais democrática e com participação popular.

Algumas considerações provisórias

Nessa comunidade, a educação escolar resiste graças ao empenho das famílias e dos profissionais da escola que vêm se articulando para mantê-la em funcionamento. Porém, o amálgama existente entre políticas e programas não tem contribuído para a construção de uma identidade da escola.

Isso porque, a despeito das lutas e reivindicações das famílias, bem como de seus anseios educativos se

circunscreverem na Educação do Campo, para a SEDUC, tem sido interessante considerar a escola como urbana, o que proporciona essa dificuldade na construção de sua identidade, mantendo rondando sempre o fantasma do fechamento da unidade escolar.

A participação das diferentes famílias no cotidiano escolar, foco dessa pesquisa, tem possibilitado que elas tomem a palavra e expressem suas necessidades e a sua própria realidade. Esse movimento contribui para a reorganização dos processos educativos na escola e comunidade afirmando-os como mais horizontais e quiçá democrático. O que revela a necessidade da SEDUC ouvir, negociar, dialogar com as famílias acerca da importância de se ter uma escola pública, gratuita e com participação das famílias naquele espaço geográfico.

Referências

CALDART, R. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos. Campo – Políticas Públicas – Educação. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. **Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”**, n. 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p.125-146.

GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: _____. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16.

LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina Set. 2005, p. 227-278.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.