

EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS TERRITÓRIOS

Resgatando memórias e
compartilhando saberes
no município de Pontão-RS

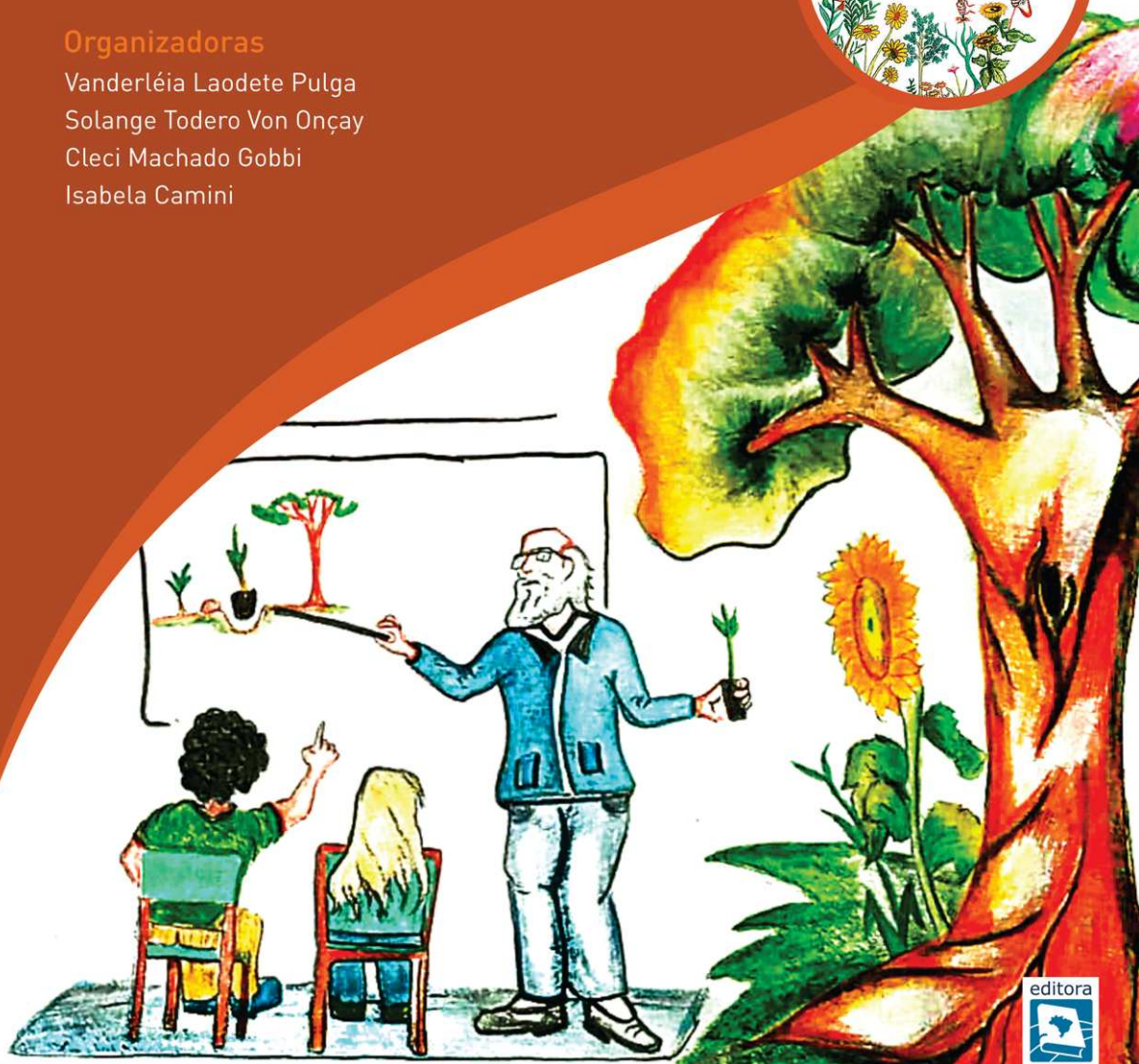
Organizadoras

Vanderléia Laodete Pulga

Solange Todero Von Onçay

Cleci Machado Gobbi

Isabela Camini



EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS TERRITÓRIOS

Resgatando memórias e
compartilhando saberes
no município de Pontão-RS

Organizadoras

Vanderléia Laodete Pulga

Solange Todero Von Onçay

Cleci Machado Gobbi

Isabela Camini



SÉRIE EDUCAÇÃO POPULAR & SAÚDE

editora
redeunida

Coordenador Nacional da Associação Rede UNIDA

Alcindo Antônio Ferla

Coordenação Editorial

Editor-Chefe: Alcindo Antônio Ferla

Editores Associados: Ricardo Burg Ceccim, Márcia Fernanda Mello Mendes, Júlio César Schweickardt, Sônia Lemos, Fabiana Mânica Martins, Denise Bueno, Maria das Graças, Frederico Viana Machado, Márcio Mariath Belloc, Karol Veiga Cabral, Daniela Dallegrave.

Conselho Editorial:

Adriane Pires Batiston (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil).

Alcindo Antônio Ferla (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).

Àngel Martínez-Hernáez (Universitat Rovira i Virgili, Espanha).

Angelo Stefanini (Università di Bologna, Itália).

Ardigó Martino (Università di Bologna, Itália).

Berta Paz Lorigo (Universitat de les Illes Balears, Espanha).

Celia Beatriz Iriart (University of New Mexico, Estados Unidos da América).

Denise Bueno (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).

Emerson Elias Merhy (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil).

Érica Rosalba Mallmann Duarte (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).

Francisca Valda Silva de Oliveira (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil).

Hêider Aurélio Pinto (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil).

Izabella Barison Matos (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil).

João Henrique Lara do Amaral (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil).

Júlio Cesar Schweickardt (Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil).

Laura Camargo Macruz Feuerwerker (Universidade de São Paulo, Brasil).

Leonardo Federico (Universidad Nacional de Lanús, Argentina).

Lisiane Bôer Possa (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil).

Liliana Santos (Universidade Federal da Bahia, Brasil).

Luciano Bezerra Gomes (Universidade Federal da Paraíba, Brasil).

Mara Lisiane dos Santos (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil).

Márcia Regina Cardoso Torres (Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, Brasil).

Marco Akerman (Universidade de São Paulo, Brasil).

Maria Augusta Nicoli (Agenzia Sanitaria e Sociale Regionale dell'Emilia-Romagna, Itália).

Maria das Graças Alves Pereira (Instituto Federal do Acre, Brasil).

Maria Luiza Jaeger (Associação Brasileira da Rede UNIDA, Brasil).

Maria Rocineide Ferreira da Silva (Universidade Estadual do Ceará, Brasil).

Paulo de Tarso Ribeiro de Oliveira (Universidade Federal do Pará, Brasil).

Quelen Tanize Alves da Silva (Grupo Hospitalar Conceição, Brasil)

Ricardo Burg Ceccim (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).

Rodrigo Tobias de Sousa Lima (Fundação Oswaldo Cruz/Amazonas, Brasil).

Rossana Staeve Baduy (Universidade Estadual de Londrina, Brasil).

Sara Donetto (King's College London, Inglaterra).

Sueli Terezinha Goi Barrios (Associação Rede Unida, Brasil).

Túlio Batista Franco (Universidade Federal Fluminense, Brasil).

Vanderléia Laodete Pulga (Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil).

Vera Lucia Kodjaoglanian (Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde/LAIS/UFRN, Brasil).

Vera Maria da Rocha (Associação Rede Unida, Brasil).

Vincenza Pellegrini (Università di Parma, Itália).

Comissão Executiva Editorial

Alana Santos de Souza

Jaqueline Miotto Guarnieri

Márcia Regina Cardoso Torres

Renata Riffel Bitencourt

Série Educação Popular & Saúde

Vanderléia Laodete Pulga

Maria Rocineide Ferreira da Silva

Vera Lúcia de Azevedo Dantas

José Ivo dos Santos Pedrosa

Organizadoras:

Vanderléia Laodete Pulga
Solange Toderó Von Onçay
Cleci Machado Gobbi
Isabela Camini

Ilustrações da Capa: Adecir Rodrigues da Silva

Ilustrações da Contra Capa: Thiago Emanuel Rodrigues Novaes

Projeto Gráfico: Julie Rossato Fagundes

Revisão Textual: Sabino Gallon

Imagens Fotográficas: Cidiane Aparecida de Souza e acervo de cada escola e do projeto

Diagramação: Tamiris Cheuiche Camargo

Editora: Rede Unida

Gráfica: Passografic Indústria Gráfica e Editora

**FICHA CATALOGRÁFICA****Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

E21

Educação e saúde nos territórios de Pontão-RS: resgatando memórias e compartilhando saberes/ Organizadoras: Vanderléia Laodete Pulga, Solange Toderó Von Onçay, Cleci Machado Gobbi e Isabela Camini. – 1. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2022.
300 p. (Série Educação Popular & Saúde, v. 9).
E-book: PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5462-013-0

DOI 10.18310/9786554620130

1. Educação da População. 2. Práticas Interdisciplinares. 3. Pontão/RS. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

NLM WA 18
CDU 614.446

Ficha catalográfica elaborada por Alana Santos de Souza – Bibliotecária – CRB 10/2738



Universidade Federal da Fronteira Sul inserida no contexto de Pontão - RS

Júlio César Stobbe¹

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS[1]) é uma instituição *multicampi*, está presente nos três estados da região Sul do Brasil – Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A reitoria e um campus estão localizados em Chapecó, Santa Catarina. No estado do Paraná, dois campi: nos municípios de Realeza e Laranjeiras do Sul e no Rio Grande do Sul, três campi: nos municípios de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo. A UFFS foi criada pela Lei Federal nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, na “Política nacional de expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil”.

O *Campus* de Passo Fundo foi a última inclusão, que nasceu com a criação do curso de medicina por ocasião da política de expansão das escolas médicas no esteio da criação do Programa Mais Médicos para o Brasil. Uma proposta capaz de articular o processo de formação vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS) e seus cenários de atuação.

O ingresso de estudantes por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem garantindo o acesso universal e a diversidade brasileira presente no curso. A proposta pedagógica tem inserção e presença no território em busca de uma formação generalista e humanista. Esse processo de formação de médicos, inserido na Rede de atenção integral à saúde, foi construído em rede colaborativa com os serviços

¹Médico. Mestre e Doutor em Clínica Médica. Tutor do programa Mais Médicos para o Brasil e professor no Curso de Medicina da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Diretor do Campus Passo Fundo da UFFS no período de 26/07/2019 a 09/11/2022.

[1] A sigla da Universidade Federal da Fronteira Sul deve ser lida pela nomeação de cada letra, como soletração (U.F.F.S.), não formando um acrônimo que pudesse ser lido como se fosse uma palavra presente na língua, uma vez que assim se chegaria a acrônimos sujeitos à confusão (quando não idênticos) com outras universidades da rede de instituições federais de ensino superior (IFES).

de saúde do Sistema Único de Saúde, com a comunidade regional, com outras universidades brasileiras e internacionais, envolvendo hospitais de ensino e a perspectiva de uma Rede SUS-Escola. Um perfil docente multiprofissional e interdisciplinar viabilizou parcerias centrais com os municípios do norte gaúcho, em especial, com o município de Pontão - RS.

A UFFS também tem a tutoria do Programa Mais Médicos nas regiões norte do Rio Grande do Sul e oeste de Santa Catarina, contribuindo na ampliação da assistência à saúde e na qualificação profissional de médicos na atenção básica.

Cabe evidenciar a relevância que tem o município de Pontão para a nossa universidade, pois foi o primeiro município a realizar convênio com a UFFS quando da criação do *Campus* Passo Fundo em 2013, sendo também o primeiro a colocar à disposição da universidade a inserção dos acadêmicos de medicina nos seus serviços de saúde como cenários de práticas. Isto se reveste de uma importância muito grande porque estimula o crescimento dos profissionais de saúde que atuam no Sistema Único de Saúde do município, tendo que atuar tanto no cuidado e assistência à saúde como na carreira acadêmica enquanto preceptores(as) e, também, obviamente, aos acadêmicos de medicina, possibilitando que tenham vivências em diferentes territórios.

O município de Pontão - RS, devido à sua história, à sua população e às suas singularidades vinculadas a municípios de pequeno porte e com população presente na área rural e urbana, sem dúvida nenhuma, é um dos cenários marcantes de vivências e práticas dos nossos acadêmicos de medicina.

A inserção da UFFS junto a este município em ações nas comunidades, trabalhando de forma intersetorial, como este projeto de extensão desenvolvido com as três secretarias: Saúde, Assistência

Social e Educação, evidencia que, ao pensar a saúde, é fundamental olhar para a sua determinação social, pensar ações em que a saúde, enquanto política pública, possa perpassar intersetorialmente as demais políticas do município.

A obra que aqui se apresenta traz a construção reflexiva sobre ações intersetoriais e produções coletivas que se dão no cotidiano do trabalho de quem educa, acolhe e cuida das pessoas.

Boa leitura!

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco
a sociedade muda.*

Paulo Freire



A parceria entre Pontão - RS e a Universidade Federal da Fronteira Sul

Velton Vicente Hahn²
Carlos Eleandro Caigara³

O município de Pontão - RS é berço da luta pela terra e tem na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) os cenários de práticas para a formação médica no SUS local, junto com o *Campus* Passo Fundo e, em parceria com o Instituto Educar, através do Pronera, junto com o *Campus* de Erechim, o desenvolvimento do curso de graduação em Agronomia com ênfase em Agroecologia.

O Programa de Extensão “Círculos de Cultura, Diálogos em Saúde na Escola e Comunidade teve o apoio financeiro da Emenda Parlamentar do deputado federal Dionilso Marcon, articulado pelo ex-prefeito Nelson Grasselli, implementado no período de novembro de 2018 a dezembro de 2022, e teve o envolvimento de docentes e estudantes de medicina da UFFS/PF.

Essa construção foi possível pela interação conjunta entre a UFFS e as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social através de ações educativas, de informação, comunicação, promoção de saúde e prevenção de doenças.

Agradecemos o engajamento e o trabalho realizado pelos(as) professores(as), direções e funcionários(as) de todas as escolas de Pontão, aos que ocuparam e aos que estão na função de secretário(a) junto à Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social no município, aos profissionais da saúde e da assistência social, aos estudantes das escolas, à comunidade de Pontão e ao Instituto Educar. Celebramos a

²Prefeito de Pontão-RS

³Vice-Prefeito de Pontão-RS

iniciativa de registrar essa experiência de extensão da UFFS que integra a formação em serviço, escrita por quem vem fazendo acontecer o trabalho no cotidiano, enaltecendo o município como protagonista de inovação.

Um trabalho que fortaleceu, acrescentou e fomentou as linhas político-pedagógicas da Secretaria da Educação, oportunizando estudo e análise das demandas necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, na qual cada pessoa envolvida foi se constituindo sujeito e protagonista na construção do conhecimento e da memória histórica.

Um processo que viabilizou a ação articulada entre a área da saúde e assistência social junto ao Programa Saúde na Escola, processos de formação dos profissionais dessas áreas, a atualização de temáticas junto com as famílias e com os alunos das escolas municipais e estaduais presentes em Pontão.

Esse processo de implantação da formação na saúde em nosso município com a UFFS/PF fortalece o sistema local e a gestão municipal como potência para os desafios da formação no campo da saúde e a qualificação das políticas públicas. Como nos apontam os órgãos nacionais e internacionais de saúde, o ensino presente nos territórios, junto aos serviços, com as famílias, comunidades e de forma intersetorial contribui muito para a qualificação da formação dos profissionais da área da saúde. Além disso, os processos de formação de professores(as) no município também contribuíram para o aprimoramento das práticas educacionais junto às escolas.

Celebramos e agradecemos a iniciativa de registrar essa experiência vivenciada em nosso município e escrita por quem vem fazendo acontecer no cotidiano os processos educativos junto às escolas e as interfaces com a área da saúde e da assistência social, enaltecendo

nosso município. A qualidade da obra será reconhecida por nossos servidores, população, docentes e seus leitores.

Que a leitura dessa obra possa contribuir para os leitores e leitoras a conhecer um pouco mais da realidade e das potencialidades do município de Pontão-RS.

Palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas o direito de todos.

Paulo Freire



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Vanderléia Laodete Pulga; Solange Todero Von Onçay; Cleci Machado Gobbi e Isabela Camini..... 17

SEÇÃO 1: SABERES QUE EMERGEM DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE CUIDADO, DE PESQUISA E DE CIDADANIA..... 25

CÍRCULOS DE CULTURA, DIÁLOGOS EM SAÚDE NA ESCOLA E NA COMUNIDADE EM PONTÃO – RS

Solange Todero Von Onçay; Vanderléia Laodete Pulga; Vanderléia Dartora..... 27

INTERSETORIALIDADE E INTERAÇÃO DE SABERES NAS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

Vanderléia Laodete Pulga; Francine Feltrin de Oliveira; Solange Todero Von Onçay; Lívia De Oliveira Sabioni; Francisca Mayara Soares Gama; Jackson Menezes De Araújo; Jonathan Vicente Sales De Oliveira; Karima Muhammad Yusuf e Kelen Lise Biazi..... 51

QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES (AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTÃO/RS E A IMPORTÂNCIA DE CUIDAR DE QUEM EDUCA

Marien Édina Foresti; Vanderléia Laodete Pulga e Tiago Teixeira Simon..... 79

SEÇÃO 2: RESGATANDO MEMÓRIAS E COMPARTILHANDO SABERES DAS COMUNIDADES A PARTIR DA PRÁXIS DAS ESCOLAS DE PONTÃO – RS..... 97

RESGATANDO MEMÓRIAS E COMPARTILHANDO SABERES DAS COMUNIDADES E DAS ESCOLAS

Vanderléia Laodete Pulga; Solange Todero Von Onçay; Isabela Camini; Cleci Machado Gobbi; Maria Elena Câmara Souza; Elisiane Aparecida Lago de Oliveira; Cidiane Aparecida de Souza; Elaine Jovita Busch; Josiane Morais Rother e Lisandra Weirich..... 99

SONHOS E CONSTRUÇÕES SOBRE O LUGAR ONDE VIVEMOS: A ESCOLA OLAVO BILAC

Nelci Galera Hahn; Edson Vanderlei Rodrigues; Jéssica Ferreira da Silva; Tania Maciel do Amaral; Marli Silva da Costa; Daniela Zanella Cardoso; Jocieli Isabel Schneider; Paula Isabel Ludwig; Cristieli Inês Schneider; Josiane Moraes Rother e Maira Maria Lago de Castro..... 107

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL 29 DE OUTUBRO

Munir Lauer; Simone Lopes Dickel; Elaine Jovita Busch; Adriana Piovesan dos Santos; Janete Teresinha Bratz; Gizeli Bervig; Rosângela Aparecida Pinheiro; Franciele de Oliveira; Fabiano Cavalheiro Neto; Valquiria Pelinson Cavalheiro; Ana Paula Bosa Jorgens; Sandra Regina Soares; Valtenir Caxambu e Altemir Braga, Maristela Guimarães, Maristela Teresinha Marcello, Luciana Raquel Lauer, Vanusa Souza Guimarães..... 149

O PEDAGOGIZAR DAS AÇÕES NA ESCOLA ALBERTO TORRES

Elaine Jovita Busch; Jussara de Oliveira Bento; Altemir Pedro Braga; Anderson Diniz Bidamarde; André Luís Oliveira da Silva; Arlete Makoski; Cidia Dal Piaz; Daiane de Oliveira de Souza; Edivânia Rodrigues da Silva; Eliane Cesaro Flor; Eliane Fátima de Moraes; Fabiano Antunes Cavalheiro Neto; Magda Cristina Castoldi Ficagna; Marli Silva da Costa; Newmar Ribeiro; Alexandre Machado da Cruz; Derby Demarchi, Idivana Alves, Juliana da Luz Soares Cavalheiro, Maira Maria Lago de Castro, Marisa de Quadros Molsato, Patrícia Pietrobelli Mittlstaedt, Sandra Mara Ramos de Oliveira, Sandra da Luz de Souza, Tamires Kempfer, Ana Caroline Piuco, Andréa Maria Cantoni Giroleti, Cátia Luciane Kerner, Jocélia Flores de Souza, Vanessa Batista, Teresinha Sirlei Jacques da Silva, Renata Almeida, Ildo Ribeiro, Vilson Placotnik, Sara Tavares Martins. Angélica da Silva Costa, Carmem Polippo dos Santos, Clecimara Flores, Jaqueline Celso Vieira, Rosane Cereta, Rosane Coimbra, Mere Teresinha Pelissoni, Fernanda Souza, Marlise Schuck, Maria Laura Ayres, Djudia Rodrigues..... 193

LUTAS E CONQUISTAS DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

Simone Lopes Dickel, Altemir Ferreira Godinho, Altemir Pedro Braga, Ana Paula Bosa Jorgens, Andre Luis Oliveira da Silva, Denise Tessaro Amarante, Fabiano Antunes Cavalheiro Neto, Geci Teresinha dos Santos Luvisetto, Giovana Machado, Gessica dos Santos, Gizeli Bervig, Janete Teresinha Bratz, Joceli Salete de Oliveira, Jucelei Fatima Luvisetto dos Santos, Lisiane Machado, Maria Marili Haerter, Maria Teresa Bordignon Vizzotto, Marli Salete da Silva, Newmar Ribeiro, Pamela Caroline Banaletti, Teresinha Fatima de Oliveira, Valquiria Pelinson Cavalheiro.....	227
---	-----

APRENDER BRINCANDO E CONSTRUINDO SABERES NA ESCOLA SEMENTINHA DO AMANHÃ

Neusa Teresinha Cavagnoli, Cassiane Marcon, Daiana de Conto, Eleni de Fátima Pagnussati Batista, Elisiane Aparecida Lago de Oliveira, Gabriela Santana de Souza Morais, Idivana Alves, Jolanda Silveira de Campos, Laize Lizandra Mello Manica, Renata Menin, Ubiraci de Lourdes Taveira, Valquíria Pelison Cavalheiro, Isabelly Ferreira Soares, Marilene Jacques da Silva, Vera Bertoncello, Claudete de Souza, Andréia Martins, Rosane Maria Ferreira Bueno, Catiussa Padilha Medina.....	239
--	-----

SEÇÃO 3: CARTAS PEDAGÓGICAS E OUTRAS REFLEXÕES..... 249

CARTAS PEDAGÓGICAS

Isabela Camini.....	251
---------------------	-----

INSTITUTO EDUCAR: 29 DE OUTUBRO: UMA DATA HISTÓRICA

Isabela Camini.....	253
---------------------	-----

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elaine Jovita Busch.....	258
--------------------------	-----

AO GRUPO FREIREANO DA ESCOLA 29 DE OUTUBRO

Ana Paula Boza.....	263
---------------------	-----

ESCUELA, ESPERANZA Y EL FUTURO DE LA TIERRA

Ana Paula Boza.....	265
---------------------	-----

PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE ALGUNS PERSONAGENS DA LITERATURA INFANTIL

Olgair Gomes Garcia..... 267

EDUCAÇÃO POPULAR NO TECER DAS AÇÕES DO PROGRAMA DE EXTENSÃO

Vanderléia Laodete Pulga e Solange Todero Von Onçay..... 279

POSFÁCIO

Vera Lúcia de Azevedo Dantas..... 289

AUTORES (AS)..... 293

MINICURRÍCULO..... 296



Vanderléia Laodete Pulga
Solange Todero Von Onçay
Cleci Machado Gobbi
Isabela Camini

É com alegria que apresentamos a obra *Educação e saúde nos territórios: resgatando memórias e compartilhando saberes no município de Pontão - RS*, que é resultado de um esforço coletivo de todas as escolas e professores(as) do município de Pontão sobre trajetórias e dinâmicas de cada território e comunidade onde as escolas estão inseridas. Traz as principais marcas do processo pedagógico de cada escola, assim como das experiências de interação entre estudantes e professoras do curso de graduação em Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul, com profissionais da Secretaria Educação, de Saúde e de Assistência Social do município junto às escolas, da formação dos docentes e os resultados deste trabalho construído em redes intersetoriais e interinstitucionais.

Uma obra construída por muitas mãos e que apresenta inovações produzidas como dispositivo de implementação do Programa Saúde nas Escolas, da Política de Promoção da Saúde, das Políticas de Promoção da Equidade no SUS, da Política Nacional de Educação Popular em Saúde reconhecida institucionalmente no Sistema Único de Saúde (SUS) através da Portaria nº 2.761 de 19 de novembro de 2013, que tem na sua essência o diálogo, a amorosidade, a problematização, a construção compartilhada do conhecimento, a emancipação e o compromisso com o Projeto Democrático e Popular de sociedade como princípios fundamentais (Brasil, 2013).

Também inova na articulação intersetorial no município, orientação importante da Organização Mundial da Saúde, que é a

Saúde perpassando todas as políticas públicas. Inova, também, na implementação do Programa de Expansão das Escolas Médicas com a presença marcante do Curso de Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul e da Residência Multiprofissional em Saúde.

Desse percurso, surge esta obra e um documentário em que se apresentam os saberes, aprendizados e impactos que emergiram dos processos construídos a partir do desenvolvimento de um programa de extensão que integrou ensino-serviço-comunidade com as singularidades político-pedagógicas que possibilitaram fazer, sentir, experienciar e criar novos conceitos, reflexões e conhecimentos, além das belezas deste município.

O processo de construção do Programa de Extensão da UFFS “Círculos de cultura, diálogos em saúde na escola e na comunidade” deu-se permeado de diálogos participativos, por si só educadores! Mais que um produto, um processo capaz de integrar múltiplas dimensões promotoras da vida, o que, necessariamente, precisavam integrar dimensões próprias da humanização. É sobre essa prática sociocultural que a ação educativa incide quando assume o viés libertador capaz de gerar rumos transformadores, novas possibilidades, os “inéditos viáveis” descritos por Paulo Freire (1987).

Tendo como referência os aprendizados da Educação Popular, suas interfaces com a saúde e a construção desde o pensamento de Paulo Freire, nos impulsionou a realizar percursos participativos, “*com* os sujeitos” e não “*para* estes”, que ao refletir suas práticas, ao interagir, tornam-se sujeitos de práxis. Foi possível pelo diálogo problematizador, compreender a necessidade de intersetorialidade, caminhando para articulação das áreas da saúde, educação e assistência social.

Assim, passou-se a construir uma proposta que teve como perspectiva ressignificar memórias, histórias, valorizar a cultura, re-

criar o novo no devir transformador, empoderando e fortalecendo as iniciativas locais. A isso requer compromisso com a incursão teórico-prática identificada com um projeto societário histórico e humanizador.

Esse processo oportunizou a realização de encontros de formação com a amplitude necessária de temas, estudos e análises da realidade, as quais orientaram as ações intersetoriais de educação, promoção da saúde e assistência social nos diversos espaços territoriais do município. As ações tiveram a presença marcante de estudantes de medicina de diversas fases, contribuindo com crianças, adolescentes e jovens de Pontão, e aprendendo a cuidar, cuidando das pessoas.

Assim nasce a obra! Um livro composto por três seções, a primeira: “Saberes que emergem de experiências pedagógicas de cuidado, de pesquisa e de cidadania”, composta por três capítulos: “Círculos de cultura, diálogos em saúde na escola e na comunidade em Pontão - RS”, com o propósito de situar o município não só no seu território geográfico, mas, sobretudo, nos caminhos do “territorializar” de um povo em “seu devir” de cidadania humanizadora, e “Intersetorialidade e interação de saberes nas práticas de promoção, comunicação e educação popular em saúde”, que traz a abordagem de como a intersetorialidade vai emergindo e tornando-se base do programa, bem como da materialização de suas ações e “Qualidade de Vida desses profissionais da rede municipal de ensino de Pontão/RS e a importância de cuidar de quem educa” que socializa os resultados de uma pesquisa realizada no município sobre a qualidade de vida de professores (as) e os desafios para o cuidado dos mesmos.

A segunda seção: “Resgatando memórias e compartilhando saberes das comunidades a partir da práxis das escolas de Pontão - RS”, traz, em seis capítulos, desde a voz e autoria à educadores (as) de cada uma das escolas, o processo de reflexão sobre suas ações pedagógicas.

A construção buscou promover sensibilidades necessárias e educativas à constituição de protagonismo e pertencimento a esse território.

A terceira seção: “Cartas pedagógicas e outras reflexões”, compõe-se de três capítulos. É uma seção que acolhe cartas pedagógicas, e inicia com a reflexão sobre o entendimento do uso dessa linguagem e a potência que a mesma tem na produção e democratização do conhecimento. Trabalhar com cartas pedagógicas produz um significado ao ato educativo valorizando singularidades sem deixar de ser capaz de transgredir a barreira do individualismo para projetar coletividade, amorosidade, espírito colaborativo e valorização do que se pode ser em seu devir humanizador.

Por último, os textos de caráter reflexivo. “Paulo Freire na educação infantil: uma reflexão a partir de alguns personagens da literatura infantil”, da grande educadora e amiga pessoal da família de Paulo Freire, Olgair Gomes Garcia, que, participando deste programa de extensão, nos brinda com a reflexão como forma de contribuir e dialogar com as ações do mesmo.

Finalizamos com o texto “Educação popular no tecer das ações do Programa de Extensão” pelas bases que fundamentam a educação popular e freireana visualizando como se expressaram na prática ao desenvolver estas ações de extensão intersetorial. Para fechar as reflexões dessa obra, temos o Posfácio escrito pela querida médica e educadora Vera Lúcia de Azevedo Dantas que é referência nacional e internacional na área da educação popular e/em saúde.

Tanto o programa desenvolvido como esta obra se situam num contexto histórico que os desafios colocados são civilizatórios, onde a centralidade está na defesa, preservação e cuidado com a vida e a saúde planetária e global, onde possam ser respeitadas todas as expressões da vida humana, articuladas às outras formas de vida! A construção de

valores éticos e relações orientadas pelo respeito, solidariedade e amor são fundamentais para superar o ódio e todas as formas de violência e morte presentes nos sistemas opressores centrados mais em interesses econômicos do que na vida e na saúde dos povos.

Diante desse contexto, o envolvimento de acadêmicos do curso de medicina e de residentes em saúde se deu com base na importância da inserção nos territórios do SUS para a formação de profissionais da saúde orientados para a compreensão da complexidade atual dos processos de saúde e doença; da atuação em territórios, em sistemas de saúde universais e em redes de atenção à saúde. A atuação inter e multiprofissional, na perspectiva da intersetorialidade, universalidade, integralidade, da equidade, da participação e da autonomia das pessoas é desafio colocado aos que querem atuar no cuidado em saúde e sua formação precisa dar esta contribuição.

Parte desses desafios compõem nossos processos formativos na saúde tendo, dentre outros autores (as) no campo da educação em/na saúde, a referência da educação popular em saúde na realização das ações em cada escola e espaço, como também nas intervenções no cotidiano dos serviços de saúde, das equipes, dos grupos e movimentos sociais populares, das instituições e dos diversos atores sociais nos territórios desse município.

Diante disso, o “esperançar” (Freire, 1992) se coloca como uma chave para abrir os “portais da utopia” como possibilidade de sonhar com “outro mundo possível” diante dos tempos sombrios, do obscurantismo, da apatia e das mortes advindas da Covid-19. Essa pandemia teve um caráter sindêmico (Horton, 2020, p. 1), expresso pelo adoecimento e mortes oriundas tanto pela Covid-19, como também, pelo agravamento das mais variadas formas de violência e das implicações das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que ameaçam a saúde e a vida

dos povos.

O convite para adentrar nesse “portal” passa pelo “diálogo” como forma de se relacionar, exercer a cidadania e o poder democrático e participativo. Quando o “diálogo” acaba, a violência se instaura e coloca em risco a vida.

O exercício da capacidade crítica de ver o mundo através da problematização e reflexão sobre o que se esconde atrás das entranhas do poder, da ganância, da dominação, da exploração e da violência para analisar e desvelar os interesses que vêm transformando a vida em mercadoria é uma exigência ética, política e filosófica. Desafio permanente à capacidade humana de reflexão sobre si, sobre o mundo, a sociedade e as relações a fim de evitar que a alienação e a barbárie ocupem esse lugar.

A construção de “inéditos viáveis” (Freire, 1987) nos convida a construir relações permeadas pela reciprocidade, acolhida, vínculo, solidariedade e respeito no cotidiano de nossas vidas, reconhecendo a dimensão histórica e transformadora do agir humano.

O caminho para a construção da emancipação humana capaz de integrar e interagir de forma respeitosa com todas as formas de vida na terra passa pelo amor que reconhece cada pessoa em suas singularidades e diversidades de ser, existir e se apresentar! O exercício dos valores da vida, da democracia, da construção compartilhada de saberes é um desafio cotidiano e civilizatório.

Com a sabedoria e a delicadeza de quem educa e cuida, convidamos cada leitor e leitora à busca aberta e sensível com as reflexões trazidas nessa obra.

Referências

BRASIL, *Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013*. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2761_19_11_2013.html. Acesso em: 1º de dezembro de 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HORTON, Richard. *Covid-19 não é uma pandemia*. The Lancet, 2020.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire



SEÇÃO 1

**SABERES QUE EMERGEM
DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS
DE CUIDADO, DE PESQUISA E DE CIDADANIA**

Não se pode falar de Educação sem Amor.

Paulo Freire



CÍRCULOS DE CULTURA, DIÁLOGOS EM SAÚDE NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

Solange Todero Von Onçay
Vanderléia Laodete Pulga
Vanderléia Dartora

O cotidiano fala, ensina, desafia e transforma

O município de Pontão localiza-se na região Norte do estado do Rio Grande do Sul, a 317 km da capital Porto Alegre. A área geográfica é de 505,7 km², sendo em sua maioria ocupada por área rural. A população total, segundo o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, era de 3.857, sendo a população estimada em 2021 de 3.898 pessoas.

Tem predominância de atividades agrícolas com áreas de assentamentos de reforma agrária, agricultores familiares e também áreas de grande extensão territorial. Conta com espaço urbano marcado pela prestação de serviços, comércio e o setor administrativo do município.

O município de Pontão é formado pelas comunidades Fazenda Annoni, Sagrisa, Arvoredo, Bugre Morto, Lagoa Bonita, Pinheirinhos, Linha Beviláqua, Rio Bonito, Passo Real, Linha Floresta, Serra do Pontão e mais a sede do município.

Mapa 1 - Localização do município na Unidade Federativa



Fonte: Google imagens.

Este local onde hoje se situa o município de Pontão era distrito de Passo Fundo. É parte do território macrorregional marcado pela questão agrária, cujas contradições e conflitos foram sendo seus elementos constitutivos ao longo da história, não só do município de Pontão, mas também da região. Essa disputa pela terra que se deu inicialmente entre paulistas e índios, depois por proprietários e posseiros, assim como, entre acampados e latifundiários, evidencia historicamente as contradições e os conflitos da questão agrária no Brasil.

Os impactos e os paradoxos dos modelos de desenvolvimento no campo marcados pela concentração de terra e renda no Brasil e no Rio

Grande do Sul, que vem desde o período das capitanias hereditárias, passando pela Lei de Terras, pelo pacote agrícola da “revolução verde no campo”, empreende grande mudança à agricultura, atingindo o modo de vida dos camponeses. Ainda, sob os impactos da revolução verde, o campo é novamente absorvido pelo modelo que, mesmo com roupagem diferente do anterior segue produzindo êxodo, expropriação, trabalho temporário, ou seja, a agricultura mudou profundamente as relações de trabalho e produção, expulsando grande parte dos que dessa viviam e dessa tiravam a sua subsistência.

Ao refletir sobre a vida dos(as) camponeses(as), sabemos que, em especial no auge da revolução verde [2], o acesso ao crédito em muitos casos levou os(as) camponeses(as) a perderem suas terras pelo endividamento diante das possibilidades de crédito induzido, obtido para implementos agrícolas, insumos e sementes, que, na impossibilidade de pagar as dívidas, hipotecavam a terra e outros bens. Muitos, sem trabalho, ou sem os documentos de posse da terra, tornavam-se *sem terra* envolvidos em conflitos com fazendeiros que buscavam a qualquer custo aumentar suas posses.

Nessa conjuntura, no final dos anos 1970, muitos agricultores se pauperizaram e, acossados por dívidas, acabavam por perder a propriedade ou arriscar a sorte nos projetos de colonização públicos ou particulares na região Norte ou Centro-Oeste do país. Marcados pelo insucesso, voltavam para suas regiões de origem e, pela própria

[2] A chamada “modernização conservadora” ou “revolução verde”, datada em torno dos anos 1970, tornou-se central no processo de modernização da agricultura brasileira, estimulando o uso intensivo de insumos, adubos químicos e as chamadas “sementes melhoradas – híbridas”, incentivos para crédito e produção em larga escala. Modernização, porque introduz novas técnicas de cultivo – mecânicas, químicas e biológicas. Conservadora, porque não altera em nada, antes aprofunda a concentração da terra, as relações sociais e as relações de trabalho. O resultado concomitante é o aumento da produção, junto com o aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental (Görgem, 2004, p. 39).

condição, constituíram-se em testemunhas importantes para a progressiva conformação de uma busca de alternativa diante da migração por novas terras. “É esse segmento pauperizado que vai se constituir numa das mais importantes bases para as mobilizações para acampamentos de terra que ocorreram no final dos anos de 1970” (Medeiros, 2001, p. 107).

Esse processo de luta pela terra não foi diferente nesta região. Através das ocupações das fazendas Macali e Brilhante, além de integrantes da histórica Fazenda Sarandi, em setembro de 1979, envolveram os camponeses expulsos de Nonoai, mas não só, também houve participação dos atingidos por barragens, diaristas de granjas, assalariados rurais, sem terra assentados mas sem título de posse, arrendatários, minifundistas que entendiam não ser possível fragmentar ainda mais sua propriedade e que necessitavam de terra para permitir a sobrevivência de membros de suas famílias. “Portanto, é um cenário amplo de deserdados da terra, camponeses que queriam continuar na terra, mas, suas condições, no interior do modelo de modernização produtiva que se desenhava, não lhe permitiam.” (TEDESCO, J.C. 2019).

A ocupação da Fazenda Anonni em 29 de outubro de 1985 por 1.500 famílias de trabalhadores (as) organizados no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) se constitui um marco fundamental na trajetória de Pontão que ressignifica e redefine os rumos de quem passa a viver neste território. Processos de luta marcados pelos conflitos agrários de um lado e, de outro, pela força organizativa do MST garante a conquista e o assentamento de centenas de famílias que passam a ter lugar para viver, produzir alimentos e organizar sua existência, dando novos sentidos a espaços improdutivos, criando condições populacionais e políticas para a luta por emancipação do município que teve engajamento dos diversos atores sociais.

Assim, Pontão tem sua emancipação em 20 de março de 1992 através da Lei Estadual nº 9.604 mas sua viabilização e instalação se dá em 1º de janeiro de 1993. A partir disso, o município organiza seu processo de gestão pública e implantação das políticas públicas.

A luta que implica a orgânica participação desses sujeitos na busca pela concretização de seus direitos presentes no município de Pontão é testemunho próprio dessa história, tornando-se, assim, uma luta pedagógica. Educa e reeduca em outra ótica cultural e política na qual a terra, o trabalho, a alimentação, a moradia, a saúde, a educação e outras necessidades tendem a demandar a construção de políticas públicas que reconheçam os direitos de tais sujeitos. O que, conforme Caldart (2004a, p. 317-318), implica “olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere”.

Com este breve caracterizar, pretende-se elucidar as raízes históricas do contexto que se manifesta nas problematizações atuais nos territórios onde as escolas estão inseridas. Como nos ensina Caldart, a luta por conquistar a terra leva esses sujeitos sociais coletivos a compreenderem que a terra sem direitos, sem justiça, sem um projeto de sociedade não garante dignidade de vida. Nesse processo, os sujeitos vão se tornando aptos à luta social e vão se fazendo “sujeitos de direitos”. Reinventam sua existência, constroem outras formas de organização e demonstram em suas práticas que é possível e viável outro modelo de desenvolvimento. Assim, também lutam por políticas públicas como educação e saúde.

Neste percurso, o poder público municipal se move no sentido de construir suas políticas públicas que garantam o acesso aos direitos sociais a essa população. Na área da saúde, a população é atendida

pelo Sistema Único de Saúde (SUS) que é coordenado pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Pontão-RS. Organiza a rede de atenção à saúde tendo, na Atenção Básica, duas Estratégias Saúde da Família (ESF), com atuação dos profissionais da saúde estruturados em equipes multiprofissionais para o atendimento à saúde da população.

Essas estratégias, Saúde da Família, atendem a população da área urbana e os territórios das comunidades rurais do município através de visitas domiciliares, acompanhamento multiprofissional, os atendimentos da área médica, de enfermagem, psicológica, de saúde bucal, de assistência farmacêutica, de nutrição, fisioterapia, dentre outras ações que se dão a partir das necessidades de saúde da população. Tem duas Unidades de Saúde sendo uma situada junto ao Assentamento 16 de Março na Fazenda Anonni e a outra na Sagrisa.

Atualmente o município está dividido em duas equipes de ESF e dez microáreas.

Mapa 2 - Mapeamento descritivo e geográfico das microáreas



Fonte: Imagem fornecida pelo município de Pontão.

Além disso, a Secretaria Municipal de Saúde organiza os diversos serviços de saúde como a Vigilância em Saúde, o Centro de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (Cepics), uma Unidade de

Saúde (24h) que atende as urgências e emergências, a farmácia pública e o acesso à consultas, exames na rede especializada e hospitalar na interação com outros municípios, dentre outras ações.

O município pertence à 6ª Coordenadoria Regional de Saúde (CRS) e a 17ª Região de Saúde. Dentro da Rede de Atenção à Saúde, para atingir a integralidade da assistência e atendimento de demandas assistenciais aos usuários e que o município não tem possibilidade de oferecer, a Secretaria Municipal da Saúde se articula com outros municípios através da regionalização da assistência à saúde.

Além das ações de educação, promoção da saúde, prevenção de doenças, riscos e agravos, a Secretaria da Saúde, através dos serviços, garante o acesso às visitas domiciliares, o acolhimento, consultas, exames, medicamentos e outros cuidados necessários para a recuperação da saúde das pessoas.

São desenvolvidas no SUS as políticas específicas de atenção à saúde, e, junto com as secretarias de educação e assistência social e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), realiza o Programa Saúde nas Escolas.

Cabe destacar que a partir de 2013, com a presença da UFFS/PF, o sistema municipal de saúde vem se constituindo em sistema saúde-escola, com a presença de estudantes de medicina em vivências/imersões e cenários de práticas dos estágios do curso de medicina e da residência multiprofissional em saúde, assim como a possibilidade de realização de residência em medicina de família e comunidade.

A participação e o controle social das políticas públicas de saúde se dá através do Conselho Municipal de Saúde de Pontão que tem sua dinâmica de reuniões e ações.

Além disso, na área da assistência social, a Secretaria tem o Centro de Referência em Assistência Social (Cras), que atende as famílias em

situações de vulnerabilidades sociais, realiza oficinas, encontros, ações de cuidados, acolhimentos e de promoção da cidadania.

Já na educação, a rede municipal de ensino atende a educação infantil e o ensino fundamental, oferecendo educação de jovens e adultos no turno da noite. Também possui convênios com a rede estadual de ensino para o ensino fundamental e ensino médio. São três escolas municipais: Escola Alberto Torres I e II, Escola Olavo Bilac; Escola de Educação Infantil Sementinha do Amanhã. O município possui ainda duas escolas estaduais: Escola 29 de Outubro, com ensino fundamental e Escola Zumbidos Palmares, com ensino médio.

No município de Pontão, ainda existe o Instituto Educar, que tem parceria com o Instituto Federal Riograndense *Campus* Sertão, no curso de extensão técnica, tendo educandos(as) do ensino técnico pertencentes aos diferentes estados do Brasil. Também tem parceria com a Universidade da Fronteira Sul, *Campus* Erechim - RS, que realiza o curso de graduação em agronomia com ênfase em agroecologia.

Como uma forma de qualificação e valorização da educação, considerando a integralidade do ser humano, a Secretaria de Educação desenvolveu, por vários anos, em toda rede municipal, a educação em tempo integral. Para tal, os educandos permaneciam na escola das 9h às 17h realizando atividades programadas pelo núcleo comum das disciplinas, bem como tendo oportunidade de participarem de oficinas de música, dança, meio ambiente, leitura, capoeira, informática educacional, filosofia e jogos⁴.

Outro aspecto importante é referente à merenda escolar, onde a Secretaria da Educação promove uma alimentação saudável, englobando bons hábitos e cuidados higiênico-sanitários, com o objetivo de atender

⁴Informações obtidas no *site* oficial do município de Pontão - Secretaria de Educação - pontao.rs.gov.br.

as necessidades nutricionais dos educandos durante sua permanência na escola, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento e a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Durante as atividades semanais é assegurado aos professores horários para estudo e planejamento coletivo, dia em que os educandos realizam atividades extraclasse, havendo também, mensalmente, um momento de formação planejada mediante as demandas que vão emergindo no contexto pedagógico, contando com assessoria que se dá na intersectorialidade, conforme prevê o programa “Círculos de cultura, diálogos em saúde na escola e na comunidade”

Nesse sentido, o Programa Saúde na Escola (PSE), uma parceria com o governo federal, por meio do Ministério da Saúde e Educação, constituiu-se em uma estratégia importante na integração e articulação entre as políticas e ações de educação e saúde.

As escolas de ensino fundamental também participam do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é um acordo formal entre os governos federal, estadual, municipal e universidades, com objetivo de garantir a alfabetização das crianças até os oito anos.

Outro projeto em que a rede municipal de ensino participa é o Programa União Faz a Vida, envolvendo professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais, alunos e funcionários, especialmente da educação infantil e do ensino fundamental, secretários municipais de educação, coordenadores, orientadores regionais e diretores do Sicredi, com objetivo de refletir e teorizar sobre as práticas cotidianas na relação com os pressupostos que sustentam a educação cooperativa para fomentar ações comunitárias que permitam a melhoria das condições de vida dos sujeitos do lugar.

Assegurando os direitos às crianças portadoras de necessidades especiais é oferecido atendimento com psicólogo, psicopedagogo,

fonoaudióloga, fisioterapeuta, nutricionista, assim como atendimento especial de professora de língua brasileira de sinais (Libras) para alunos surdos.

A administração municipal, através da Secretaria de Educação, prioriza o transporte escolar com qualidade para os alunos da rede pública de ensino municipal e estadual, atendendo educandos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Os estudantes que necessitam se deslocar para outros municípios são beneficiados com o Programa Passe Livres Estudantis.

No segmento esportivo e cultural, a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Assistência Social oferecem profissionais para a escolinha de futsal e banda municipal em horários extraclasse aos interessados. Organiza e executa campeonatos municipais de futsal. Também apoia a equipe representante do município a participar de campeonatos regionais e apoio para a banda municipal.

A construção do programa de extensão intersetorial e participativo

Nesse contexto histórico-atual de potencialidades e contradições da realidade e o desejo de construir caminhos pedagógicos capazes de acolher os anseios e necessidades da população do município é que se construiu o programa de extensão da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) com o município de Pontão - RS, denominado “Círculos de cultura, diálogos em saúde na escola e na comunidade”. Este programa teve como princípio inovador a atuação de múltiplas ações formativas, abrangendo três frentes: profissionais da educação, saúde e assistência social; ação com crianças, adolescentes e jovens através da rede escolar; ações com grupos e comunidades.

Ao interagir com as equipes da saúde, da assistência social e da educação, percebeu-se a necessidade de construir um olhar sobre o

cuidado com as pessoas como elementos estruturantes de um processo educativo e promotor da emancipação humana, como princípio fundamental das relações que se traduzem na interação de saberes e práticas que, se permeados pela amorosidade, afeto, alegria vão humanizando tanto as pessoas como os processos em si promovendo autonomia.

O programa buscou fortalecer o vínculo entre a universidade e a área da saúde pública, da educação pública e da assistência social de forma colaborativa e interprofissional. Desenvolveu um percurso formativo que possibilitou a constituição de espaços públicos e institucionais de interlocução, acolhimento de demandas, proposições e ações que tinham por objetivo resgatar a importância da participação popular na formulação e controle das políticas públicas, na qualificação da participação nos espaços instituídos para a modificação de práticas no cotidiano do serviço, na gestão, na formação dos trabalhadores e no controle da sociedade nas políticas públicas.

A experiência de educação popular em saúde evidenciou a articulação dialética entre a dimensão político-pedagógica das ações intersetoriais no sentido de que as ações produzem cuidado, novas relações e novos saberes. Buscou a valorização e reconhecimento das pessoas como construtoras de saberes, de valores, de cultura e de afirmação de sujeitos de direitos e de reconhecimento das singularidades e pluralidades presentes no cotidiano da vida.

A atuação se relacionou com o campo intersetorial das políticas públicas de desenvolvimento social, partindo da metodologia dos círculos de cultura a partir das bases fundamentadas em Paulo Freire.

Constituiu-se um processo de aprendizagem mútua e interação cultural com os sujeitos locais e suas representações (gestores), desencadeando diálogos que envolveram questões relacionadas à saúde,

assistência social e educação. A investigação, como propõe os círculos de cultura na metodologia freiriana, foi delineando os rumos da atuação do programa e, através do diálogo problematizador, trazendo outras ações, que, junto com setores da universidade, foram buscando caminhos para potencializar as demandas dos segmentos da saúde, assistência social e educação, trabalhados dentro da intersectorialidade.

A proposição metodológica, por meio da escuta densa e sensível, foi tecendo os fios necessários que iam interligando as ações existentes e as implementadas, assegurando sintonia a partir das demandas e vivências locais. Esta é uma abordagem diferenciada quando comparada a propostas bancárias, as quais se centram na transferência de um conhecimento, saber técnico, planejado e formatado na unilateralidade do proponente. Ao contrário, esse método busca no diálogo construir o percurso formativo diante das demandas e anseios da coletividade, gerando com as mesmas o plano de ações interativas.

Como estratégia, adotou-se uma sistematicidade de encontros que se davam com acolhimento dos participantes, escuta, valorização das temáticas de interesse, incentivo e abertura para promover a participação e contribuições que se davam encharcadas da densidade cotidiana, angústias e desejos de superação. Contemplou-se o aporte teórico cuja contribuição dos assessores, dos estudos literários, teve seu papel central, porém não prioritário, pois a mediação precisou dar-se entre o que havia de construído e o que estava prestes a possibilitar a construção de significados para os participantes.

É com esse caráter prático que a ação formativa foi nutrindo os processos educativos. Promover encontros formativos, trazer presente a realidade cotidiana, o micro na relação com o macro, analisar coletivamente o realizado, avaliar, construir consenso e reconduzir adequadamente o processo, é o que nos ensina a educação popular.

É necessário explicitar as contradições que precisam ser trabalhadas na ação-reflexão-ação, sabendo que sempre se está em permanente construção.

Um dos processos marcantes foi o desenvolvimento de ações articuladas ao Programa Saúde na Escola, que de acordo com Iervolino e Pelicioni (2005) “[...] traz como resultante, para a comunidade envolvida, novos conhecimentos, habilidades e destrezas para o cuidado com a saúde e para a prevenção de doenças e de condutas de riscos; fomenta a análise crítica e reflexiva sobre os valores, condutas, condições sociais e estilos de vida”.

Círculos de cultura e seus fundamentos: mobilizando o potencial dialógico

A metodologia freiriana tornou-se um referencial importante no programa em questão. Tendo como base os fundamentos deixados pelo legado de Paulo Freire, para o qual as ações educativas assumem o caráter transformador por meio do envolvimento dos sujeitos nas ações concretas, desenvolvendo o potencial de mudanças necessárias à realidade em transformação.

Ao adentrar no universo concreto e simbólico de professores(as) das escolas e dos profissionais da área da saúde e da assistência social, havia o desafio de contribuir na identificação das “situações limites” e, por meio da ação coletiva, construir estratégias para a superação e criação de novas possibilidades rumo ao acolher, educar, cuidar e produzir cidadania, produzir o novo, o “inédito viável”.

É nessa perspectiva que esse processo foi sendo orientado, visualizando potencialidades por meio das palavras que iam se consubstanciando em ações coletivas capazes de promover o encontro, o diálogo, a escuta e a reflexão comprometida. Um caminhar conjunto

que vai se tornando cada vez mais denso e consciente, num percurso indissociável entre a prática existente e o novo que vai sendo gestado. Uma relação que precisa constituir-se em um movimento dialético, dialógico, sob o qual vai se constituindo as condições que dão suporte às próximas ações numa dimensão processual.

Assim, com esses passos foi sendo realizado o percurso metodológico e pedagógico. O diagnóstico, a problematização da realidade e o desvendar das “situações limites” foram sendo trabalhadas no cotidiano, em alguns momentos integrando as secretarias e outros em suas áreas específicas, porém produzindo reflexões que iam trazendo à tona os “temas geradores” que desvendavam o agir necessário e transformador.

É possível compreender com Freire que os temas geradores permitem, por meio da problematização, que se explicita a “situação existencial, concreta” dos sujeitos na relação com suas lidas, suas lutas, suas contradições, percebidas desde a perspectiva da totalidade. Diz Freire: “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhes exige resposta não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 1987, p. 86).

Aprendemos com Freire, que o tema gerador possibilita uma ponte entre o que já se sabe e o que se está prestes a saber pela relação intersubjetiva produzida a partir da partilha. A apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência sobre os mesmos não pode impedir a continuidade dessa relação dialógica e libertadora. Assim, a investigação passa a ser a possibilidade de apreensão da temática significativa e a tomada de consciência em torno dessa temática. “Temos, então, o tema gerador presente no ‘universo temático’ do povo, sendo que o [...] conjunto de temas em interação, constitui o ‘universo temático’ da

época” (p. 93), ou seja, “os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as ‘situações-limites’. As tarefas que as situações-limites imprimem, quando cumpridas, “constituem os ‘atos-limites’ aos quais nos referimos” (Freire, 1987, p. 93).

Situações limites, nessa concepção, são problemas que parecem ao grupo não ter soluções, a não ser adaptar-se. Aqueles problemas que “[...] se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face às quais não lhe cabe outra alternativa senão adaptar-se” (p. 94). É o limite de compreensão que esse grupo possui de sua realidade. “Limítrofe”, que se apresenta de forma estanque e que permite apenas soluções isoladas (Freire, 1987, p. 94).

Para chegar à situação limite é necessário investigar a realidade. A investigação é um componente capaz de provocar uma nova interpretação teórica sobre os elementos já conhecidos da realidade na perspectiva da produção de mudanças sobre a mesma. Esse ato se dá pela interação de nossas concepções com a vivência concreta. “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (1987, p. 102).

O fato de investigar a realidade compromete-nos com a transformação da mesma. Contudo,

não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 1987, p. 101).

Investigar a realidade é levar-nos ao intrínseco compromisso desta, ou seja, não podemos ter sobre a mesma um olhar passivo, de

conformação. Ao contrário, a investigação é ponto de partida para a ação de interação e provocadora da mudança. Em seus escritos mais recentes (2000, p. 79), Freire faz o seguinte apelo: “Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.” É assim que Freire entende a “história como possibilidade”, e nos convoca a recuperar a tarefa histórica, assumindo-a com lucidez transformadora (Freire, 1987, 82).

Este foi o rumo metodológico com o qual nos embasamos para fundamentar a condução do programa e que se tornou farol que ia irradiando luz aos próximos passos na condução do mesmo. Esse feixe possibilitou-nos preparar encontros formativos sistemáticos com os profissionais, seja da educação, seja da saúde, assistência social. Esses sujeitos iam evidenciando situações limites, tais como: de que forma sensibilizar e dar suporte ao adoecimento mental dos(as) professores(as)?; como lidar com as dificuldades de aprendizagem e suas causas, ou, como dar conta de atender os inúmeros problemas que perpassam pela atuação de ambas as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social?

De modo geral, havia um sentimento de negação da situação existencial, de ausência de identificação com o cotidiano, o que levava o não reconhecimento de si, das memórias, da história, dos sentidos e significados que formam um povo, um território, da pertença sociocultural de uma comunidade, da vida em si e em relações humanizadoras. Essa dimensão é ponto de partida para a construção da mudança, em especial quando buscamos “territorializar, existencializar, historicizar e transformar” o território em um espaço onde as pessoas se sintam pertencentes a este.

A investigação freireana permite o desvendar de contradições, que problematizadas podem ser transformadas quando os processos permitem desocultar os problemas num viés libertador, dialógico. Refletidos e encaminhados vão gerando possibilidades de superação.

No processo vivenciado, esse movimento foi impulsionado em determinados momentos com mais intensidade em outros de forma mais frágil. Por meio do mesmo, às inúmeras questões iam encharcando e dando conteúdo ao percurso formativo. Um conjunto de temáticas que permeavam a vida escolar ia emergindo cuja complexidade fugia da abrangência de atuação dos(as) educadores(as), porém estavam presente na vida das crianças, adolescentes e jovens e permeavam o ambiente escolar, colocando-se como condição emergencial diante das exigências curriculares.

Questões como a presença de problemas de saúde, de gravidez na adolescência, de uso de álcool e outras drogas, de tentativas de suicídio, de automutilação, de abuso sexual e violência, de relações preconceituosas, de divergências geracionais, discriminações, *bullying*, racismo entre os adolescentes e jovens; problemas relacionados à alimentação, como desnutrição, obesidade, diabetes, dentre tantas outras questões, iam perfazendo o contexto e eram explicitados pelas problematizações. Eis um desafio para o programa tanto no âmbito das escolas quanto da área da saúde e da assistência social que atuava com as mesmas famílias e de forma fragmentada.

Essas questões emergiam e desafiavam inclusive o tipo de formação recebida diante da complexidade a ser atendida em cada uma das áreas. É nisso que o programa encontra sentido através da “intersectorialidade”, que se manifesta pela concretude da vida. Demarcava-se, assim, a importância das conexões em torno de uma “totalidade”, proposta por Freire para o qual o diálogo formativo precisa partir, para depois, sem

perder o todo assegurado pelas conexões, ir se especializando de forma interrelacionada.

Esse foi o esforço que precisamos metodologicamente realizar, e que não poderia ser enfrentado de forma fragmentada, mas era necessário estabelecer elos, sem perder a interação das partes e a dimensão da totalidade. Freire alerta para não cairmos na desconexão da totalidade, da fragmentação bancária ainda tão presente nas práticas formativas. Explicita, assim, o princípio da totalidade:

A questão fundamental, neste caso, está em que faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que captando-a em pedaços, nos quais não conhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter uma visão de totalidade do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parciaisidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (FREIRE, 1987, p. 96).

Nos processos formativos, a compreensão da realidade pela totalidade precisa refazer-se ganhando um nível não existente antes a partir da concretude. “Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a ‘razão’ da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse” (p. 96).

A par desse processo, como apreender os acúmulos e seguir gerando o movimento transformador? Muitas questões emergiam no processo investigativo, seja entre os(as) professores(as), os profissionais da saúde, que preocupados buscavam soluções, muitas vezes individualizadas, desassociadas e segmentadas em suas secretarias. Questões como relações geracionais, conflitos sociais, agrários, de expropriação alheia do trabalho, desemprego, desigualdade, acúmulos e

concentração de bens nas mãos de poucos e falta do básico para muitos, a economia, as questões ambientais, seja em nível micro ou macro... às questões emergiam e entoavam as tomadas de decisão que permitiam escolhas sociais, pessoais, definiam rumos. Como, por exemplo, mediar diálogos sobre a influência das redes sociais, das tecnologias, da mídia, da desvalorização do *ser* frente o *ter*, dos padrões que vão sendo impostos como únicos e do negligenciar de tantos outros modos de vida.

Não estaria na intersetorialidade, na atuação conjunta desses diferentes profissionais, uma importante dimensão da totalidade? O próprio termo “gerador” demonstra que o processo formativo, quando realmente se torna processo, vai sempre “gerando” novos diálogos, problematizações, novos temas que “geram” outros, que aproximam novas questões a serem aprofundadas. Trabalhar com o tema gerador é permitir que um núcleo de contradições, problemas, angústias vivenciadas façam parte do debate formativo e vão sendo superadas numa perspectiva transformadora.

Diante disso, podemos nos perguntar, num olhar para as ações do programa: que avanços as ações geraram? Quais novas dimensões precisam fazer parte e demandam reflexões transformadoras? Foi possível construir mais pertença sobre o local, reconhecimento da identidade, territorialidade? Os sujeitos locais estão mais empoderados em suas ações e essas assumiram caráter mais solidários, sensíveis às questões coletivas? Há avanços nas relações com superação diante do que havia de preconceitos, divergências, discriminações, cuidado consigo, com o outro e com a natureza? Enfim, quais os legados, os acúmulos gerados e as perspectivas e desafios que seguem apontando para novas construções. Precisamos nos perguntar, o que o percurso gerou? Ou seja, pela relação investigativa/reflexiva, o processo vai desvendando contradições e apontando rumos de resistência.

Assim, os processos educativos não podem ser apenas instrumentais para os setores oprimidos, afirma Freire em seu legado, mas uma área de lutas ideológicas que devem ser empreendidas tendo em vista a transformação das estruturas opressoras. Freire destaca que “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*” (p. 87).

Entendemos que os processos formativos necessários devem forjar a formação dos atores aptos a vivenciarem o processo transformador das realidades e das relações humanas, buscando consolidar projetos emancipatórios. O processo coletivo da busca dessas condições de existência humana precisa garantir, entre outras coisas, a construção de uma nova cultura ética e política enquanto capacidade humana de agir transformador individual e coletivo de forma organizada.

Considerações finais

O embrião do programa de extensão embasado no círculo da cultura e na conexão intersetorial buscou integrar três áreas estratégicas da implementação de políticas públicas, sendo a educação, a saúde e a assistência social. Nessa perspectiva pode-se dizer que o programa foi se constituindo como núcleo importante, articulador, deixando o aprendizado do quanto é fundamental intervir na cultura departamentalizada e fragmentada das ações públicas, ainda presente em inúmeros contextos para se construir processos colaborativos.

A luta pela dignidade humana, a organização social e popular, a democratização, a pedagogia libertadora, os princípios da educação popular e sua interface na saúde foram se colocando como desafios elucidadores nos processos formativos escolares ou não, formais

ou informais, buscando reincorporar esses elementos, nutrir a sua pedagogia do elemento político que dá sentido ao metodológico. Desvendar contradições, anunciar possibilidades, revelar os processos emergentes, situar o humano em sua totalidade no movimento da luta de classes foram sendo processos desafiadores e inacabados, pois sempre emergiam novos aspectos, novas necessidades a serem transformadas.

Esse percurso se expressou como um campo da pedagogia do cuidado como um jeito de conduzir os processos de forma dialógica e cuidadora da vida, da saúde e das relações e também pela construção de uma pedagogia da libertação que se desafiou a construir uma pedagogia política, democrática e conscientizadora capaz de ajudar na constituição de sujeitos aptos a compreenderem as condições onde estão inseridos e os papéis que precisam desempenhar desde os acordos e debates coletivos.

Com seus limites e potencialidades, o processo deixa luzes e segue comprometido com ações que foram se institucionalizando, sendo apropriadas, sistematizadas, a exemplo desta obra, que, certamente, alcançará novos sujeitos, outros processos que gerados edificam a história como possibilidade e ação humana possível de ser sempre transformada!

Daí o processo deixa de ser o estranho ao meio onde está situado para se transformar num potencial de reflexão e empoderamento dos sujeitos envolvidos e também parte nas instâncias políticas, que também inovam ao incorporar componentes de poder popular, ou seja, também se transformam pela ação mediatizadora.

Assim, podemos afirmar que construir um processo formativo que se contrapõe à ideologia dominante é construir a pedagogia da resistência, a pedagogia do desvelamento das contradições sociais, da compreensão dos interesses de classe e, por último, da capacidade de

sentir-se sujeito na construção de mecanismos de intervenção sobre as estruturas arraigadas de um instituído que vai se sedimentando, sem a dinâmica da vida própria dos processos transformadores. Estes vão além da consolidação de um discurso crítico, mas se colocam como Ato Educativo na perspectiva da emancipação humana.

Por fim, a ação do programa no campo da operacionalização das políticas públicas, dentre as estratégias de ação coordenada, considerou o processo de articulação como promotor do diálogo entre gestão e equipes técnicas das políticas e estratégias para integrar o trabalho cotidianamente. Somos todos seres de práxis. Aprender a pensar é tarefa de todos que constroem conhecimento e o domínio do pensamento e agir crítico, além de ser uma exigência, é uma característica de humanidade que desenvolvemos ao longo da história, através das linguagens que também foram dinamizadas.

Ao procurar desenvolver um trabalho inserido na realidade, ressignificando a cultura local, resgatando e promovendo os saberes ali presentes, construiu-se participação, potencializando as diferentes vozes, acolhendo e reconhecendo os sujeitos locais e suas singularidades enquanto territórios próprios que se fazem com seus sentidos e memórias, construindo mais pertença, melhores condições de vida, de saúde e cidadania.

Referências

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. Capacitação de professores para a promoção e educação em saúde na escola: relato de uma experiência. *Journal of Human Growth and Development*, v, 15, n. 2, p. 99-110, 2005.

MEDEIROS, Leonildes Servolo. Movimentos sociais no campo, lutas por direitos e reforma agrária na segunda metade do século XX. In: CARTER, Miguel (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. Trad. por Cristina Yamagami. São Paulo: Unesp, 2010.

SCALABRIN, Leandro Gaspar. *Ensaio sobre a história de Pontão*. Mimeo. Pontão, 2005.

STÉDILE, João Pedro (Org.); ESTEVAM (Assist. pesq.). *A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960*. Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente - a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo - SP: Fundação Perseu Abramo, 2012.

TEDESCO, J. C. *A ocupação da granja Macali: marco na luta camponesa no norte do RS*. artigo-or-a-ocupacao-da-granja-macali-marco-na-luta-camponesa-no-norte-do-rs- In <https://www.brasildefatores.com.br/2019/08/29/> (Acesso em 10 de dezembro 2022).

VON ONÇAY, Solange Todero. *Educação do campo e luta de classe: experiência de educação do campo no projeto “Vida na Roça – PVR”*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Unam/AR, 2019 (município de Dois Vizinhos - PR).

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire



INTERSETORIALIDADE E INTERAÇÃO DE SABERES NAS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

Vanderléia Laodete Pulga, Francine Feltrin de Oliveira,
Solange Todero Von Onçay, Lívia De Oliveira Sabioni,
Francisca Mayara Soares Gama, Jackson Menezes De Araújo,
Jonathan Vicente Sales De Oliveira, Karima Muhammad Yusuf, Kelen Lise Biazzi

Introdução

A Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Passo Fundo, através do programa “Círculos de cultura, diálogos em saúde na escola e na comunidade” da UFFS/PF com o município de Pontão - RS, vem realizando, desde 2018, ações educativas, de comunicação e de promoção

da saúde de forma intersetorial, interprofissional e interinstitucional junto às escolas e comunidades do referido município.

Tendo como base as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização Pan-Americana de Saúde (2017), de que a saúde deve perpassar todas as políticas públicas, esse programa fez a aposta em articular as secretarias da Saúde, Assistência Social e Educação na implementação de ações de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), do Sistema Único de Assistência Social (Suas) e da educação pública e de qualidade no âmbito municipal.

Este capítulo busca refletir e sistematizar as ações de educação, informação, comunicação, promoção à saúde e de prevenção de doenças, vivenciadas nos territórios de comunidades e escolas públicas em assentamentos do campo (rurais) e no meio urbano deste município, com docentes e estudantes do curso de medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Passo Fundo, articulado de forma intersetorial, interinstitucional e interprofissional através de metodologias participativas na perspectiva da educação popular em saúde.

Para tanto, utilizou-se a sistematização de experiências, de ações realizadas entre o final de 2018 até final de 2022, como percurso metodológico ancorados na compreensão de Oscar Jara (2012, p. 84): “A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os diversos fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.” (JARA, 2012, p. 84)

Assim, a partir desse referencial, a produção do conhecimento sobre o vivido deve se fazer com participação ativa e direta com os protagonistas dessa experiência, buscando promover a autonomia, a compreensão crítico-reflexiva dos processos de educação e promoção

da saúde em escolas e comunidades.

Oscar Jara (2012) apresenta essa possibilidade metodológica da sistematização de experiências como enfoque metodológico para a produção de conhecimentos e saberes que emergem das experiências. Para tanto, é necessário reconhecer as singularidades, a dinamicidade e a complexidade das experiências, suas interações e movimentos em permanentes possibilidades de transformação.

Nesse sentido, seguiremos os cinco passos estruturantes que nos propõe Oscar Jara Holliday (2012), ou seja, o ponto de partida, a formulação do plano de sistematização, a recuperação do processo vivido, as reflexões de fundo e os pontos de chegada.

Como ponto de partida, trazemos as reflexões sobre o processo de saúde nas escolas e comunidades envolvendo crianças, adolescentes e jovens de assentamentos rurais e de realidade urbana do município de Pontão, Rio Grande do Sul. Um processo que envolveu docentes e estudantes de medicina de uma universidade federal presente na região, articulado ao trabalho intersetorial das secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social.

Assim, a formulação do plano de sistematização se deu coletivamente com o grupo envolvendo profissionais de saúde da SMS, estudantes e docentes engajados no programa “Círculo de cultura, diálogos em saúde na escola e na comunidade” que vivenciaram as experiências, refletindo sobre as formas de desenvolvimento de ações educativas, de informação, comunicação e promoção da saúde em escolas e comunidades com crianças, adolescentes e jovens.

A recuperação do processo vivido, as bases teórico-metodológicas orientadoras desse percurso, os diálogos com outras abordagens, assim como os aprendizados e desafios colocados seguem nessas reflexões que têm como fontes as memórias vividas e registradas em relatórios,

fotografias, vídeos e depoimentos de pessoas que participaram desse processo e que constam nos documentos relacionados a estas ações extensionistas. Buscamos, também, o aprofundamento sobre a articulação entre as secretarias enquanto possibilidade de estratégia de cuidado em saúde.

Na sequência, apresentamos a descrição da experiência vivenciada de atuação em escolas e comunidades com crianças, adolescentes e jovens. Após, o aprofundamento sobre a educação popular em saúde como práxis de uma pedagogia do cuidado, como âncora metodológica desse processo. Por fim, os resultados e saberes que emergem dessa experiência e os desafios que se colocam nesse contexto atual.

A articulação entre as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social como estratégia de cuidado em saúde

As necessidades de cuidado com a vida e a saúde perpassam todas as dimensões do cotidiano, e a política de saúde tem o desafio de perpassar todas as políticas públicas para promover e cuidar da vida das pessoas individual e coletivamente. As conferências mundiais de promoção da saúde e a Organização Mundial e Pan-Americana de Saúde nos ancoram com as deliberações:

Saúde em todas as políticas (STP) é tanto um instrumento facilitador da equidade na saúde como uma estratégia colaborativa para incorporar, de maneira mais decisiva e eficaz, considerações sobre saúde no processo de tomada de decisões entre setores e campos de políticas. O plano de ação regional segue o espírito da Declaração de Alma Ata, de 1978 (1), da Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde, de 1986 (2), e da Declaração Política do Rio sobre os Determinantes Sociais da Saúde, de 2011 (3); além disso, segue o formato multissetorial e interdependente da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O enfoque de STP promove uma ação intersetorial integral para abordar as bases dos determinantes sociais, econômicos, ambientais e de políticas que afetam a saúde das populações. (OMS, 2017).

Os territórios do campo e da floresta, seus povos e suas formas de organização e de vida têm especificidades que apontaram para a criação da Política Nacional de Promoção da Saúde da População do Campo, das Águas e das Florestas a fim de promover a equidade no cuidado à saúde dessas populações (Brasil, 2013).

O município em que realizamos as atividades em escolas de educação do e no campo tem sua origem e características permeadas na luta pelo acesso à terra e é formado por assentamentos, fruto da reforma agrária, como também por agricultores familiares e áreas de grandes extensões de terra.

Nesse contexto, as escolas assumem a movimentação em torno da educação do campo, a qual ganha força em nível de país nesse período. A concepção ajuda ampliar o papel da escola produzindo outro olhar para o contexto do campo e o fazer pedagógico coloca-se a serviço de uma dinâmica social de valorização do território, buscando alternativas para melhorar a situação de quem nele vive e trabalha. Essa dinâmica é sempre construída com e pelos sujeitos que lutam para fazerem dele uma possibilidade de vida e de trabalho, assim como a cidade também deve ser; nem melhor nem pior, apenas diferente e com possibilidade de escolha e construção do projeto local. Pode-se dizer que

a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, a partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (Fernandes 2004, p. 141-142 apud Arroyo; Caldart; Molina).

Com essa concepção e em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, de Educação e, em alguns momentos, de Assistência Social do município de Pontão - RS, planejamos e desenvolvemos as atividades de educação, informação, comunicação, promoção da saúde e prevenção de doenças junto com todas as escolas da rede pública municipal e estadual do município envolvendo as direções e docentes, assim como profissionais das Estratégias Saúde da Família (ESF) e da assistência social desse município no planejamento e realização das ações.

O caráter intersetorial, envolvendo secretarias de educação, saúde e assistência social do município, expressou-se através do programa de extensão “Círculos de cultura, diálogos em saúde na escola e na comunidade”, em atuação articulada e inserida no Sistema Único de Saúde (SUS), com a vivência de estudantes de medicina nos serviços de saúde e em seus territórios.

Essas ações se articularam com o trabalho já desenvolvido pelas escolas através do Programa Saúde na Escola (PSE) e na perspectiva da construção de Escolas Promotoras de Saúde (EPS). Os docentes das referidas escolas desenvolveram, antes das nossas intervenções educativas, ações de sensibilização com as crianças, adolescentes e jovens em cada escola, assim como, posterior ao trabalho, foram realizadas atividades interdisciplinares pelos docentes nessas escolas.

Para Azevedo, Pelicioni e Westphal (2012, p. 1349), a partir do conceito de saúde, definido pela Organização Mundial de Saúde, todas as políticas públicas buscam atingi-la, tendo em vista o objetivo dessas políticas de melhorar a qualidade de vida da população em diferentes eixos; por isso, é indispensável que se reflita e se construa a partir da intersetorialidade, afinal, a saúde perpassa por todos os setores.

Da mesma forma, o artigo 196 da Constituição Federal afirma o conceito ampliado de saúde como resultado de condições dignas de vida,

como direito universal de todas as pessoas, como dever do Estado e a necessidade de implantação de políticas econômicas, sociais, culturais para promover, proteger, recuperar e reabilitar a saúde da população, enfatizando a integralidade e a importância da intersetorialidade (Brasil, CF 1988).

Nesse sentido, para que existam profissionais capacitados em atuar em projetos e ações intersetoriais, é preciso que esse olhar seja construído ainda na formação acadêmica, justamente o que esse Programa de Extensão possibilitou aos graduandos da Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus* Passo Fundo (Azevedo; Pelicioni; Westpha, 2012, p. 1.350).

De acordo com Kirsch e Ziede (2022, p. 5), o PSE, por ser intersetorial, proporciona uma diversidade de trocas de acúmulos e de ações, além da interação dos profissionais e estudantes com o território, reconhecendo e empoderando o protagonismo da comunidade. Nesse caso, os atores sociais do território de Pontão - RS puderam, além de interagir, protagonizar o processo de promoção de saúde em seus territórios e realizar um resgate de memória histórica e cultural.

Educação, informação, comunicação, promoção da saúde e prevenção de doenças com crianças, adolescentes e jovens

As ações de educação, informação, comunicação, promoção da saúde e prevenção de doenças junto com crianças, adolescentes e jovens de escolas públicas urbanas e de comunidades de assentamentos rurais do município são a base desta reflexão.

A dinâmica pedagógica se deu através do levantamento de necessidades de temáticas sobre saúde realizada em cada escola pública, envolvendo direção e coordenação pedagógica, professores(as) e estudantes. Esse processo se repetiu em cada semestre desde 2018

até o final de 2022. A partir dessas necessidades, a coordenação deste Programa de Extensão, com a equipe e os estudantes de medicina envolvidos, organizou os conteúdos e a metodologia para cada momento e em cada escola.

As principais temáticas abordadas foram: saúde e sexualidade; promoção da saúde de crianças e adolescentes; corpo, gênero e infecções sexualmente transmissíveis (IST); prevenção da gravidez na adolescência; cuidado de si: higiene das mãos, do corpo e prevenção da Covid-19 como a utilização de máscaras, aplicação de álcool-gel, prevenção do piolho e sarna; prevenção de arboviroses, como dengue, zica e chikungunya; prevenção de abuso sexual e violência em crianças e adolescentes; saúde da criança, adolescente e escolar; saúde bucal; saúde visual e prevenção de doenças nos olhos; prevenção de doenças de pele e o uso de protetor solar; alimentação saudável, importância das atividades físicas para a saúde; importância e higiene do sono; prevenção ao *bullying*; autoestima e saúde mental; prevenção ao suicídio e à automutilação, dentre outras. Além disso, foram contempladas as orientações sobre o direito à saúde através do Sistema Único de Saúde (SUS).

Para o desenvolvimento dessas temáticas, para cada atividade em cada uma das escolas, organizou-se os estudantes de medicina em grupos e cada grupo ficou responsável para preparar, desenvolver e avaliar as atividades por turma.

Assim, para ilustrar algumas das estratégias educativas, foram organizadas e efetuadas ações a exemplo da atividade lúdica “Hospital do Ursinho”, a qual é reconhecida como uma das estratégias educacionais de promoção da saúde e de prevenção de doenças para crianças com a finalidade de diminuir o medo delas do ambiente hospitalar. Contudo, deve-se ressaltar que essa prática foi ressignificada para que pudesse ser

feito um processo interativo também acerca das doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti* e dos acidentes domésticos mais frequentes entre o público infantil. Essa interação teve como público alvo crianças das mais variadas idades e destaca-se por sua importante capacidade de maleabilidade quanto às condições do ambiente onde se pretende desenvolvê-la. Por meio disso, pudemos oferecer uma interação relativamente acessível em termos logísticos, mas com um potencial notável na construção de saberes tão caros aos destinatários do projeto.

Essas atividades foram realizadas em escolas públicas do campo, da cidade e em feiras de saúde. As ações foram executadas conjuntamente entre os estudantes de medicina de diferentes períodos acadêmicos e profissionais de saúde a partir deste programa de extensão. A dinâmica iniciou-se com a gestação e nascimento de um ursinho de pelúcia, entregue à criança para cuidá-lo temporariamente por ter sido picado após o seu nascimento por mosquitos *Aedes Aegypti* de pelúcia.

Além disso, foi perguntado para a criança se sabia qual inseto transmite as arboviroses (dengue, zika, chikungunya e febre amarela), e suas características. A partir disso, foram compartilhadas informações de que é a fêmea do mosquito *Aedes Aegypti* a responsável pela transmissão das doenças. Ainda, a criança era informada de que o ursinho agora estava doente e precisava de cuidados médicos. Logo após esse momento, era direcionada para a estação do (a) médico (a) ao lado, onde foram esclarecidos os sintomas das arboviroses, como febre, manchas vermelhas na pele, dor de cabeça, entre outros. Assim, a criança acompanhou o tratamento do bichinho e ajudou a aplicar o soro fictício nele, a fim de que não evoluísse para um quadro de desidratação.

Vale ressaltar que a criança presenciava alguns procedimentos médicos, como o uso de injeção, radiografia, curativos, vacina, a fim de propiciar maior familiaridade com as abordagens. Após a melhora do

ursinho, a criança era guiada para uma brincadeira de procura de focos da dengue, com intuito de coletar todos os potenciais materiais criadouros do mosquito da dengue, como garrafas pet, tampinhas, embalagens de plástico, pneus, vasílias, entre outros. Depois da dinâmica, era dialogado com a criança e os pais sobre a importância de compartilhar essa prática em casa, prevenindo a doença que foi demonstrada no urso de pelúcia.

Em algumas intervenções, havia um agente comunitário de saúde fantasiado de mosquito da dengue que auxiliava na simulação de uma tentativa de erradicação de tal vetor. A criança que colaborasse em tal feito ganhava então um balão, que lhe servia como prêmio de herói no combate às arboviroses.

Outrossim, também foi realizada outra ação visando a promoção da saúde de criança e adolescente de escolas públicas de educação do campo em área de assentamentos rurais do município. Foram realizadas atividades educativas e de promoção da saúde de crianças e adolescentes abordando o tema “Corpo, gênero, sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis (IST)” por demanda trazida pelos próprios alunos. Tais práticas tinham como objetivo esclarecer os adolescentes e crianças sobre o entendimento do funcionamento do seu corpo, a importância do autocuidado, a sexualidade, a prevenção de gravidezes precoces e de infecções sexualmente transmissíveis (IST).

Além disso, elucidar a importância do cuidado com o corpo, refletir sobre os paradigmas em relação à sexualidade e gênero, a fim de construir uma consciência da valorização de cada pessoa, sem discriminação ou violência, foi fundamental. Dessa forma, as atividades foram iniciadas com a introdução do tema de forma dialógica sobre as mudanças do corpo feminino, com o surgimento de broto mamário, alargamento do quadril e menarca, e masculino, com o engrossamento da voz, alargamento dos ombros e aumento dos testículos. Logo depois

foi realizado o diálogo com as meninas sobre a primeira menstruação, desmistificando os tabus e reconhecendo como parte do processo de vida das mulheres. Esse diálogo buscou refletir sobre a importância da sociedade evitar qualquer desconforto quando se trata de um tema tão intrínseco à biologia feminina.

Vale destacar que na maioria das atividades, as dúvidas e curiosidades dos alunos eram coletadas de forma anônima e prévia para que os acadêmicos de medicina pudessem se preparar e planejar intervenções lúdicas, materiais auxiliares, dinâmicas e exemplos adequados.

Além disso, foi expresso que as infecções sexualmente transmissíveis (IST) são causadas principalmente por meio de contato sexual sem o uso de camisinha masculina ou feminina. Tratou-se também dos sintomas e tratamentos das infecções sexualmente transmissíveis (IST) mais recorrentes, como sífilis, herpes genitais, hepatite B e C, HIV/AIDS, entre outros. Depois foi contextualizado com o assunto da necessidade da higiene pessoal.

A partir disso, foi desenvolvida uma dinâmica de jogo de cartas sobre IST com os estudantes. Assim, alguns recebiam cartas com diferentes símbolos e outros com cartas em branco, e a cada pessoa que eles interagiam durante o jogo deviam copiar os símbolos que o outro tinha escrito em sua carta. Ao final, muitas pessoas que iniciaram com as cartas em branco, adquiriram símbolos, e outras que já tinham os símbolos, ganharam novos. O objetivo era demonstrar que não é possível saber quais infecções transmissíveis uma pessoa pode ter quando nos relacionamos e que se não houver prevenção, a transmissibilidade será alta.

Nesse contexto, enfatizou-se a necessidade do uso da camisinha para prevenir-se dessas infecções e da gravidez indesejada. Desse modo,

foi realizada uma dinâmica em que alguns estudantes aleatoriamente recebiam uma carta com a notícia da paternidade ou maternidade e, em seguida, eles deveriam compartilhar seus sentimentos, preocupações e como iriam agir diante da situação simulada.

Por fim, foi abordado sobre gênero, sexo biológico *versus* identidade de gênero, sexualidade e orientação sexual e, consequentemente, o respeito à diversidade de escolha das pessoas.

Outras atividades de educação da saúde foram realizadas a partir dos círculos de cultura, enquanto abordagem metodológica que tem como princípios o respeito aos sujeitos participantes de cada atividade, a conquista da autonomia e o diálogo. Seguindo a orientação de Paulo Freire, foram didaticamente estruturados em momentos, tais como: a investigação do universo vocabular, a tematização, a problematização e ampliação dos conhecimentos construídos coletivamente pelas reflexões e os encaminhamentos de mudanças do nosso agir.

Assim, no momento da investigação do universo vocabular, cada participante escrevia em tarjeta umas palavras que expressavam o que compreendia sobre a temática em estudo, como, por exemplo, saúde, alimentação, corpo, prevenção da Covid-19, SUS, entre outras.

A partir dessas palavras geradoras provenientes da temática central abordada naquele momento junto com adolescentes e jovens, nós educadores(as) íamos agrupando por proximidade de significado e construindo a reflexão sobre o tema, seus significados, pois esse mergulho possibilitou interagir no processo, ajudando na reflexão temática. O passo seguinte foi codificar e decodificar as palavras geradoras, buscando a consciência do vivido, o seu significado social e a problematização, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre esta, pois o importante ali não era transmitir

conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Também utilizamos o teatro, a cenopoesia, o palhaço, os desenhos, as músicas, os circuitos pedagógicos, a dança como formas de elucidar temáticas, vivências, reflexões e produção de conhecimentos relativos à saúde no decorrer da implantação do referido programa de extensão.

As vivências nesses territórios evidenciaram a importância e a relevância de momentos formativos como esses, que possibilitaram a conscientização para o cuidado com o seu corpo, com a saúde e a vida no plano individual, familiar, escolar, comunitário e geral. Logo, é fácil concluir que isso impactou positivamente no sistema de saúde dessa região na medida em que a promoção e o cuidado com o corpo, com a saúde, a vida e as relações entre as pessoas que se integram em ações educativas e interativas com adolescentes poderão incidir em mais saúde, proteção e escolhas permeadas na construção de relações solidárias, colaborativas, respeitosas e amorosas, assim como o exercício de cidadania.

A educação popular em saúde como práxis de uma pedagogia do cuidado permeada pela amorosidade

Os processos educativos orientados pela construção compartilhada de conhecimentos, tendo como ponto de partida os saberes que cada participante traz, assim como a análise problematizadora e reflexiva sobre a realidade, a capacidade para promover os diálogos para a apropriação dos saberes acumulados pela humanidade, articulam-se na perspectiva da educação popular em saúde.

Esses processos orientam-se pela produção de conhecimento crítico e emancipatório que contribui para revelar ou desvelar situações, contextos, estruturas de opressão e injustiça e contribui para a

transformação de indivíduos e grupos em sujeitos autônomos capazes de enfrentar e romper as circunstâncias adversas.

A crise climática, ambiental, as guerras, as pandemias, as intolerâncias e violências evidenciam sinais de uma crise civilizatória que requer análise para a compreensão de suas raízes e das possibilidades de enfrentar no cotidiano de nossas vidas as mudanças necessárias para a promoção da vida e da saúde no planeta. Desafia para a responsabilidade de uma construção solidária e sensível a tudo o que nos rodeia no mundo, em todos os lugares, pois desde os mais inesperados, mais humildes, mais longínquos há conexões e estão interligados gerando equilíbrio ou desequilibrando a biodiversidade presente no planeta Terra.

Esse processo remete ao desafio de compreensão da saúde como resultante das condições de vida, das relações solidárias e da complexidade em que estamos inseridos e de interações equilibradas entre as pessoas, com outras formas de vida e com o planeta. Ray Lima afirma: “Cuidar do Outro é Cuidar de Mim, Cuidar de Mim é Cuidar do Mundo”. Para essa forma de conceber o mundo, cada ser ao nascer (animado, inanimado) carrega dentro de si o dom de ser parte deste mundo, e sua existência conta e é necessária no equilíbrio desta casa comum, a “Mãe Terra”.

As relações historicamente produzidas na lógica colonizadora, patriarcal, neoliberal, racista, fascista e preconceituosa agiram no sentido de eliminar ou invisibilizar tudo o que não se alinha aos seus interesses. Assim, destroem velozmente territórios, memórias, sonhos, vidas, mentes e corações. Essa lógica vem produzindo adoecimentos, mortes e colocando o planeta Terra e a humanidade em risco. Estamos numa crise civilizatória que nos desafia a repensar os modos de vida, os paradigmas que nos orientam e as formas existenciais de construir as relações.

Interagir como sujeito histórico individual e coletivo, constituir ações transformadoras dessas realidades em nossos territórios, implica na reflexão sobre essa condição e a construção da força mobilizadora e coletiva para construir uma nova humanidade com visão societária de que todos(as) vivemos nessa grande casa comum, a Mãe Terra e precisamos promover e produzir mais vida e saúde para todos(as).

Assim nos perguntamos: a que serve o conhecimento? A serviço de quem está? Para que produzimos conhecimentos? O que nos remete à tomada de posição ético-política na perspectiva emancipatória, democrática, participativa, de reconhecimento da existência de múltiplas racionalidades e visões de mundo, do conhecimento como construção histórica e social e da importância do diálogo de saberes e da interculturalidade e intersubjetividade.

Colabora com essa abordagem Vera Dantas que aponta:

[...] a necessidade de pensar a produção do conhecimento como espaço de construção de diálogos entre saberes, articulado às necessidades sociais; da postura ético-política de compromisso com a transformação justa e equânime da sociedade e da importância da experiência tão defendida por Freire na construção do conhecimento (DANTAS, 2022, p. 28).

Assim, todos os processos da vida são permeados pela dimensão do agir humano onde cada pessoa pode se constituir como sujeito social, individual e coletivo e pode transformar a realidade e as relações. Mas também pode se omitir ou simplesmente reproduzir o que já está dado. Sempre serão escolhas, conscientes ou não, todo nosso agir contribui para manter ou transformar as realidades, as relações e a sociedade. Os processos de interação humana são perpassados pela dimensão ética, política, educativa e de cuidado com o(a) outro(a) que se apresenta com suas singularidades e em sua alteridade.

A circularidade presente no processo de cuidado evidencia a

relação de cuidar e ser cuidado que se dá na interação relacional entre as pessoas.

Educar e cuidar se dão com base no amor. A amorosidade é o caminho para a efetiva prática educativa e de cuidado.

Seguindo nesse diálogo e interagindo com Paulo Freire, podemos perceber o quanto ele nos traz luz e esperança para que a amorosidade seja o caminho orientador das vivências e experiências cotidianas de (re) existência popular, de reflexão, problematização, de desnaturalização e de enfrentamento a tudo que destrói a vida e de construção de um novo mundo possível em nosso agir, seja nas microrrelações familiares, de trabalho, de atuação política, educativa, seja no cuidado à saúde.

Nessa perspectiva, a amorosidade se expressa ou se evidencia em múltiplas dimensões, como, por exemplo, a amorosidade-relação. Paulo Freire não fazia outra coisa senão amar em seu sentido mais profundo.

Freire nos convoca ao compromisso ético-político com o amor incondicional ao ser humano (em todas as suas formas de ser sem preconceitos e julgamentos), a todas as formas de vida e ao mundo. Ninguém consegue ser educador(a) e cuidador(a) se não tiver amor ao humano que se apresenta ao nosso lado.

Essa concepção de amorosidade nos desafia à construção da dignidade humana em permanente processo de construção, pois somos seres inacabados e, na consciência do inacabamento, nos movemos na busca de ser mais enquanto pessoas. Esse processo de construção do humano em nós requer o exercício cotidiano de relações pautadas no respeito, na alteridade, na empatia, na valorização e reconhecimento do outro enquanto pessoa e a recusa de todas as formas de coisificação do ser humano.

O cuidado com nossa grande Mãe Terra, a partir das contribuições da agroecologia como modo de vida, impulsiona-nos na construção de

projetos de desenvolvimento que primam pela vida e superem a lógica que mercantiliza a vida.

Nesse percurso de humanização das relações, de produção de cuidado com a vida, com o ser humano integral, ancora-se no diálogo, que reconhece o valor de cada um(a) como sujeito e protagonista, permeado pelo respeito às suas palavras, às suas formas de ver e estar no mundo, às diversas formas de linguagem. O diálogo valoriza e reconhece os diversos saberes, as identidades, os ruídos, as diferenças, a ancestralidade, as ritualidades como bases para o processo de produção compartilhada de saberes, de práticas e conhecimentos, onde os envolvidos constroem processos de aprendizagens significativas às suas vidas e na transformação de si, das relações com os outros e com o mundo.

A amorosidade como dimensão relacional que perpassa nossas vidas tem um caráter estratégico para superar a crise humanitária do momento atual marcado por relações de ódio, de vingança, de destruição, de negação do outro, de intolerância e mortes.

A necessidade do resgate da humanização retirada das pessoas pela brutalidade da realidade, como a fome e o desemprego e de tudo que fere e ameaça a vida.

O amor passa a ser a força mobilizadora das potencialidades individuais e coletivas de cada ser na construção dos inéditos viáveis e de construção de processos educativos capazes de entender, refletir, compreender e agir a partir do corpo consciente. Corpo que luta, que canta, que encanta, que celebra, que se afeta, que se move como protagonista transformador de tudo o que fere à vida e à dignidade. Todo ato criador é dialógico e relacional, portanto, foge a todas as formas alienadoras do ser humano.

Assim, se elucida também a dimensão da amorosidade como

compromisso ético-político-filosófico-existencial com a defesa intransigente da vida, da solidariedade, da construção coletiva e compartilhada, exercício permanente do protagonismo popular, de um projeto de sociedade e humanidade orientado pela autonomia, emancipação e libertação humana, com a soberania dos povos e a solidariedade global. Esse processo educativo de reflexão sobre sua condição humana, capacidade de pronúncia do mundo e construção do pertencimento ao mundo como sujeito histórico, de direitos, de assumir-se em sua condição de cidadania e autonomia, só são possíveis com o amor.

Outra dimensão da amorosidade, muito expressa em Freire e que dialoga com com Spinoza (1988) e Dantas (2020) é a produção de afetos como potência para a vida. As relações permeadas pelo afeto, pelo amor, pelo respeito, pela ternura, pela alegria ativam as paixões alegres que promovem as potências de vida em cada pessoa, fortalecem a energia vital e as colocam em movimento, produtor de ações acolhedoras, de escuta, de carinho, de sensibilidade e de ampliação da criatividade e de comunicabilidade. Assim, esses autores nos evidenciam que nenhum ser humano é capaz de ficar imune aos afetos e nos mostram que a alegria como afeto aumenta a potência de agir. Reafirmar a gratidão, a reciprocidade, o perdão são atos de amor. A coerência entre o pensar e o fazer; a articulação entre os saberes populares, científicos, culturais a serviço da vida.

Os círculos de cultura, as cirandas da vida e as inúmeras experiências de educação popular e de educação popular em saúde no Brasil são a expressão e os sinais de que a amorosidade e o afeto são potências na libertação humana e dos povos! Esse processo também se expressou em ações realizadas nesse percurso extensionista, em especial, com as artes cênicas e os palhaços interagindo junto ao trabalho nas

escolas.

Essa abordagem permeada pela amorosidade e produção de alegria colabora para o enfrentamento às formas de violência e de ódio nos processos educativos. É desafio combater todas as formas de exploração, dominação, discriminação, e afirmar a defesa da vida, da democracia participativa, da solidariedade e da cooperação como afirma o patrono da educação brasileira:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67)

Assim, é válido ressaltar que as atividades educativas contribuíram na promoção, comunicação e educação em saúde às crianças e adolescentes com os quais atuamos nas escolas, e, ao mesmo tempo, possibilitaram aos acadêmicos de medicina, um domínio em comunicação para relacionar-se com as crianças e adolescentes e interação no campo das subjetividades. Isso permitiu a vivência de experiência médica humanista focada nos estímulos de habilidades e competências determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Medicina preconizadas nos documentos dos Ministérios da Educação e da Saúde.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação médica prevêem uma formação humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social. (BRASIL.

2014, p.1).

Na perspectiva da aprendizagem a partir da ação, reflexão e ação transformadora, construída na integração entre ensino e serviço, buscamos qualificar a formação médica a partir da inserção de estudantes de medicina na realidade dos estabelecimentos de saúde do Sistema Único de Saúde e em seus territórios, no qual são carregados de dificuldades a serem superadas por meio da resolução de problemas. Esse cenário é importante para o desenvolvimento de diferentes competências médicas, como permitir a integralidade do cuidado e humanização do processo saúde e doença dos indivíduos, famílias e comunidade.

Além disso, essas vivências proporcionam aos estudantes identificarem diferentes situações de vulnerabilidade socioeconômicas para compreender, na prática, o impacto dos determinantes sociais dos processos de saúde e doença. Desse modo, a práxis é ação questionadora, transformadora, crítico-prática do ser humano com o território. Nesse sentido, o futuro profissional de saúde é desafiado mais que descrever as adversidades de uma população, a escutar e dialogar com os atores sociais de uma comunidade, tornando-se juntos, sujeitos ativos das intervenções para a promoção da saúde e prevenção de doenças e de riscos ao adoecimento.

Marta Harnecker, em *Ideias para a luta* (2018, p. 23), defendia a importância de realizar ações permeadas pela horizontalidade, rompendo com as relações verticais ou dominadoras e fortalecendo a potência e o protagonismo tanto das pessoas como dos movimentos sociais existentes. Tal pedagoga chilena nos mostra a importância da academia, por meio da extensão, de estar à disposição dos movimentos

sociais, ao invés de tentar superá-los com ações assistenciais. Sob esse viés, nesse programa os acadêmicos também tiveram a oportunidade de conhecer, interagir e aprender com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra presente nesse território.

Saberes que emergem da interação com crianças, adolescentes e jovens na promoção da vida e do cuidado com a saúde

Paulo Freire (2003, p. 47a) traz em seu livro *Pedagogia da autonomia*: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou para a sua construção”. Trazendo essa fala para o contexto da experiência de foco deste capítulo, pode-se inferir que seu pensamento esteve presente visto que o processo de construção de conhecimentos e saberes foi vivenciado e experienciado na interação entre educadores (as) e educandos (as).

Os saberes adquiridos a partir disso são manifestados de diferentes modos a depender do indivíduo participante da ação, com impacto importante no social e pessoal. No âmbito social foi importante o despertar para as diferentes realidades e possibilidades do cuidado. De fato, quando nos lançamos para a medicina prática, vemos que o usuário ideal que faz exercícios físicos regularmente, se alimenta de forma equilibrada e nutritiva, procura um acompanhamento médico rotineiro e dedica momentos de seu dia para o lazer e o repouso nem sempre existe.

O que ocorre com frequência, porém, são casos em que as circunstâncias sociais limitam a plena qualidade de vida, entre as quais cita-se a situação de vulnerabilidade laboral, que impõe jornadas irregulares e, por vezes, exaustivas; o descompasso entre os horários disponíveis ao indivíduo e os horários de atendimento dos serviços de saúde; a baixa renda familiar, que incentiva o consumo excessivo de carboidratos – mais acessíveis economicamente – em detrimento de

proteínas e de fibras; e, por fim, a existência de preceitos culturais em nossa sociedade que ao mesmo tempo que desestimulam a procura por atendimento psicológico introduzem a ideia de que se deve ser produtivo constantemente.

Assim, um programa de educação em saúde não deve jamais se alienar dessas possibilidades, afinal, estaria projetado, do contrário, para um indivíduo imaginário, desconectado de seu eu sociológico, cultural e ambiental.

No que tange ao âmbito pessoal, foi notável a mudança de posturas e o desenvolvimento de habilidades sociais. Isso porque no contato com as pessoas que participaram das ações, a depender de sua faixa etária principalmente, diferentes competências eram exigidas por nós.

Quando nos referíamos às crianças, era crucial ter a ciência de que a arte do improviso não deveria ser negligenciada em nenhum momento, uma vez que elas, com sua espontaneidade natural, impunham-nos diversas vezes questionamentos, possibilidades e hipóteses realmente válidas e passíveis de um aprofundamento, porém, no momento, necessitavam ao menos de algum retorno. Tal situação exigiu de nós a elaboração de raciocínios complexos capazes de entrelaçar as mais diversas áreas do conhecimento e de conectá-las também à nossa própria bagagem cultural, de modo a transmitir nossa mensagem da forma mais adequada, precisa e eficaz às demandas e idiossincrasias daquele público.

Já quando nos voltávamos aos adolescentes, o desafio maximiza-se ainda mais, dado que diferentes personalidades emergem e se tornam mais evidentes nessa etapa. Tal colocação se justifica, pois, enquanto há adolescentes tímidos, há outros mais extrovertidos; enquanto há adolescentes mais comunicativos, há outros mais reservados; enquanto há adolescentes abertos ao diálogo, há outros que carregam consigo ainda alguns traumas, e assim por diante. Dessa forma, liderar processos

de educação em saúde para essa população exige diferentes estratégias de abordagem, as quais podem variar desde atitudes simples, como a preservação do sigilo durante o momento de tira-dúvidas, até iniciativas mais complexas, como as tentativas de acolhimento individualizado.

Na juventude, por sua vez, diversas demandas afloram e passam a atormentar, por vezes, o imaginário do indivíduo. Nessas se insere a possibilidade ou não de inserção no mercado de trabalho, de continuidade nos estudos, de afirmação de um relacionamento amoroso, de mudança de domicílio e de definição dos mais diversos aspectos da personalidade, como o gênero. Assim, a educação em saúde do jovem deve idealmente buscar conciliar suas aflições sociais e pessoais. Como fazer isso? De fato, não se trata de uma tarefa simples. No entanto, é nesse momento que o profissional da saúde, ou estudante da área, deve descobrir-se, em parte do manto que o tecniciza, para assumir uma postura verdadeiramente humana capaz de propor aconselhamentos viáveis com base em suas experiências de vida fundamentadas no seu conhecimento teórico.

Nesse ponto, a partilha das diferentes experiências de vida, sobre hábitos de autocuidado são muito bem-vindas, dado que aproximam e criam um laço mais forte entre os sujeitos que ali se apresentam. Além disso, depoimentos reais são também muito eficazes, uma vez que criam situações, muitas vezes inesperadas, que podem angariar debates e construções coletivas de pensamento.

Considerações finais

O processo desenvolvido envolveu mais de cinco mil pessoas (estudantes, professores, crianças e jovens) em ambiente escolar urbano e rural. Trouxe aprendizados importantes para pensar a educação em saúde junto a essa população, principalmente a infanto-juvenil. Salienta-se que as atividades lúdicas que envolvam arte, brincadeiras,

músicas, direcionadas desde uma intencionalidade pedagógica de compartilhamento de saberes, amorosidade, diálogo horizontalizado e articulação com a realidade são base nos processos de aprendizagem sobre as arboviroses, no campo, ou na cidade.

As atividades desenvolvidas no programa, no âmbito das escolas, das unidades básicas de saúde, realizadas pelas equipes de saúde da família, revelaram a potencialidade do trabalho intersetorial, envolvendo as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social do município para a promoção da saúde e prevenção de doenças, bem como a atenção à saúde dos estudantes da rede pública do município.

Essas atividades sensibilizaram os estudantes para temas relevantes que são transversais a políticas públicas da atenção básica (promoção da saúde sexual e reprodutiva, gravidez na adolescência, uso de álcool e outras drogas e enfrentamento às violências) que envolvem questões comportamentais do saber lidar com fatores de risco e vulnerabilidade desse período de vida, e possível impacto em suas condições de vida e na construção dos valores pessoais, familiares e sociais.

Intervir sobre temas que abarcam o processo saúde e doença identificados pelo ambiente escolar, denota a importância da escola como um espaço de produção de saúde. Desse modo, a comunidade escolar reconheceu o serviço de saúde como um apoio para o desenvolvimento das ações fortalecendo a relação entre serviços que reverberam no contexto comunitário. Salienta-se que no contexto da intersetorialidade foi necessário o comprometimento e a corresponsabilização entre as instituições para a consolidação desse programa que abarcou uma política pública capaz de promover a emancipação de educandos (as) quanto ao cuidado com sua saúde.

Nesse sentido, cabe salientar que a integração entre os serviços no âmbito da Saúde nas Escolas foi reconhecida como um espaço promotor

de qualidade de vida e discussão para fomentar uma cultura à saúde de crianças, adolescentes e jovens do ensino básico público. Assim, esse programa de extensão revelou-se como uma possibilidade de atuação muito potente no campo da promoção da saúde, entrelaçando ensino e serviço e criando mecanismos para o desenvolvimento humano e transformação das práticas de atenção à saúde.

Observou-se a relevância das ações terem tomado o caráter compartilhado e intersetorial, envolvendo as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social do município, que também permitiu respaldo popular e aporte aos saberes e a experiência enraizada, cuja dinâmica social não assegura a quem chega de fora nos espaços, ainda que tenha toda uma preparação prévia.

Ademais, encontrou-se na comunicação dialógica a ferramenta mister para a gênese de saberes em saúde. Nessa perspectiva, as vivências em lócus contribuíram significativamente para a formação médica dos acadêmicos, por participarem ativamente na promoção da saúde, especialmente de crianças, jovens e adolescentes. Percebeu-se que a realização das ações com base na educação popular em saúde possibilitou a construção de uma medicina mais humanizada, promovendo saberes e formas de comunicação, interação e de metodologias participativas.

O processo encerra um ciclo e segue com novos desafios de continuidade permeados pelos pressupostos fundamentais para nosso pensar-fazer educativo. O “fazer com” e não o “fazer para”, assim como a dialogicidade, aprendizados freireanos que embasaram nosso processo pedagógico, seguem nos orientando nessa caminhada. Ainda que, cientes de nosso inacabamento, que nos leva a acreditar que precisamos seguir exercitando responsavelmente os caminhos libertadores, comprometidos com defesa da vida, com o pensar de nossa existência humana e planetária para produzir mais saúde, dignidade e vida!

Referências

AZEVEDO, Elaine de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi; WESTPHAL, Marcia Faria. Práticas intersetoriais nas políticas públicas de promoção de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 22, p. 1.333-1.356, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia de vigilância em saúde*. 5. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *II Caderno de Educação Popular em Saúde*. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. *Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta*. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf>. Acesso em: 14 novembro 2022.

CHAVES, Amanda Pires; DE LIMA, José Milton; DE LIMA, Márcia Regina Canhoto. Ludicidade e infância: uma interlocução necessária no contexto da educação infantil. *Colloquium Humanarum*, v. 9, n. Especial, jul./dez. 2012.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 21, p. 365-373, 2008.

DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo; PULGA, Vanderléia Laodete (org.). *A produção de saberes emergentes na interface entre educação popular em saúde e a convivência com o semiárido*. 1. ed. – Porto Alegre, RS : Editora Rede Unida, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. Por uma educação básica: texto base. In: KOLLING Campo, E.; NERY; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: UnB, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo).

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). *Conheça o comportamento do mosquito Aedes aegypti e entenda a razão que leva este pequeno inseto a ser taxado desta forma*. Dengue, Vírus e Vetor. Vetor. 2022. Disponível em: <<https://www.ioc.fiocruz.br/dengue/textos/oportunista.html>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

HARNECKER, Marta. *Colocar-se à disposição dos movimentos populares, não suplantá-los*. Expressão Popular, 2018.

JARA, H. OSCAR. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Trad. Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro, colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília: Contag, 2012.

KIRSCH, Gustavo Hanich; ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. Programa saúde na escola: experiência de integração da saúde e da educação. *Revista ELO – Diálogos em extensão*, v. 11, 2022.

LIMA, Ray. *Metamorfoses de nuvens*. Icapuí: Universo de Aprendizagens Icapuí Cenopoética, 2018.

LUZ, Marina Cabreira da; SOUZA, Gelsenmeia Massuquette Romero de. Da infância: brincar é muito mais que uma simples brincadeira: É aprender. In: SEMINÁRIO APRESENTADO NO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

MARQUES, Jacia Veranilza de Lira. *Contribuições das atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem na educação infantil*. Monografia (TCC e, Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Launch of the Global Arbovirus Initiative*, 2022. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/events/detail/2022/03/31/default-calendar/global-arbovirus-initiative>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

29a CONFERÊNCIA SANITÁRIA PAN-AMERICANA 69a SESSÃO DO COMITÊ REGIONAL DA OMS PARA AS AMÉRICAS, Washington, D.C., EUA, 25 a 29 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34430/CSP29-INF-7-A-p.pdf?sequence=8&isAllowed=y#:~:text=Sa%C3%BAde%20em%20todas%20as%20pol%C3%ADticas,setores%20e%20campos%20de%20pol%C3%ADticas>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

POLETTTO, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Rev. Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan/abr. 2005.

SPINOZA, B. Tratado teológico-político. Tradução, Introdução, e notas de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1988



QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES (AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTÃO/RS E A IMPORTÂNCIA DE CUIDAR DE QUEM EDUCA

Marien Édina Foresti
Vanderléia Laodete Pulga
Tiago Teixeira Simon

Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa realizada junto aos professores (as) da rede pública de Pontão que objetivou avaliar a qualidade de vida de professores (as) da rede municipal de ensino de Pontão/RS, bem como caracterizar a população estudada analisando os fatores associados com a qualidade de vida.

Essa pesquisa surgiu a partir de demandas apontadas por professores (as) nas ações realizadas de formação docente e de escuta das suas necessidades.

Trazemos aqui para reflexão sobre a importância de cuidar de quem educa nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Inserimos nesta reflexão, além dos resultados e discussão da pesquisa realizada, algumas implicações produzidas pela Covid-19 nos processos de trabalho docente e os desafios para cuidar de quem educa.

O ofício da docência talvez seja uma das profissões mais antigas da história da humanidade e, ao longo do tempo, foi adquirindo diferentes forma de ser e fazer. A chamada profissão de todas as outras profissões, segue com um de seus elementos marcantes inalterado: o caráter social que a docência possui. A categoria formadora de identidade e desenvolvimento pessoal segue assumindo responsabilidades e desempenhando importantes papéis na construção do mundo (MENDONÇA et al, 2016).

No entanto, diante de um cenário de inúmeras transformações tecnológicas e também sociais no qual estamos inseridos é urgente a necessidade de transformação das relações de trabalho no contexto da educação e da produção de saberes e conhecimentos científicos a partir das práticas e realidades complexas atuais. É nesse momento que surgem problemas de diversas ordens os quais afetam os trabalhadores (as) da educação.

Neste direcionamento, é quase impossível falar sobre os processos de trabalho e não falar sobre os processos de saúde e doença envolvidos nisso. E, quando falamos em saúde, falamos também da qualidade de vida que ela proporciona ou deixa de proporcionar quando situações de adoecimento acometem os indivíduos. Cabe aqui dizer que saúde e qualidade de vida formam entre si complexas relações que dependem não só de questões físicas e emocionais particulares de cada pessoa, mas também de um contexto socioeconômico, cultural e laboral que, por vezes, independe do indivíduo (TABELÃO et al, 2011).

O grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (OMS), sob a coordenação de John Orley, definiu qualidade de vida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHOQOL GROUP, 1994). Este conceito abarca um estado de bem-estar biopsicossocial e, também, a capacidade dos indivíduos ou grupos de realizarem as suas aspirações, satisfazerem as suas necessidades, lidarem e modificarem o meio em que habitam (WHOQOL GROUP, 1994).

Quando falamos da docência, as precárias condições de trabalho, a carga horária exaustiva e, por vezes, o pouco tempo dedicado ao lazer são alguns dos fatores que comprometem a qualidade de vida desses trabalhadores (RÊGO et al, 2017). Além disso, professores (as) da Educação Básica de ensino do Brasil são uma categoria profissional cada vez mais exposta a riscos de inúmeras doenças (PEREIRA et al, 2014). Fatores psicológicos ligados ao estresse docente incluem ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade e exaustão emocional (CAPEL, 1987). Ademais, a desvalorização profissional, a baixa autoestima e a ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido também são fatores associados ao quadro encontrado (REIS et al, 2006).

De acordo com uma revisão sistemática que avaliou a qualidade de vida em docentes brasileiros (DAVOGLIO et al, 2015), a percepção negativa sobre a qualidade de vida está presente em uma parcela considerável de docentes. Em linhas gerais, observa-se uma baixa produção científica nacional sobre o tema (MENDONÇA et al, 2016; RÊGO et al, 2017) e, além disso, são poucas as produções que avaliam os aspectos econômicos e as condições de trabalho de professores (as) fora dos grandes centros urbanos. Ademais, há carência de políticas públicas que intervêm no ambiente de trabalho de professores (as), o que

mostra que é necessário imprimir maior credibilidade ao tema (RÊGO et al, 2017).

A partir disso, o objetivo desse estudo foi analisar as características socioeconômicas e demográficas de professores(as) da rede municipal de ensino de Pontão/RS a fim de caracterizar a população estudada, além de avaliar a qualidade de vida desses indivíduos através do questionário *WHOQOL-bref*. Grupo *WHOQOL* é um Grupo de Qualidade de Vida, fundado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no fim dos anos de 1990, responsável por desenvolver o Projeto *WHOQOL*. Ao constatar a ausência de um instrumento que avaliasse a qualidade de vida de pessoas através de uma perspectiva transcultural, a OMS desenvolveu esse projeto que resultou no questionário *WHOQOL-100*, composto por 100 perguntas.

No entanto, logo depois disso, surgiu a necessidade de instrumentos mais curtos e que demandassem pouco tempo para o seu preenchimento, mas ainda com características psicométricas satisfatórias.

Essa necessidade fez com que o grupo de qualidade de vida da OMS desenvolvesse uma versão abreviada do *WHOQOL-100*, o *WHOQOL-bref*, composto de 26 questões e 4 domínios – Físico, Psicológico, Relações Sociais e Meio-Ambiente (UFRGS, 2020).

As duas primeiras questões do questionário são questões gerais sobre a satisfação com a saúde e com a qualidade de vida e as outras 24 correspondem aos quatro domínios. As respostas para cada uma das perguntas seguem uma escala de Likert (de 1 a 5, quanto maior a pontuação, melhor a qualidade de vida).

O Domínio I diz respeito ao domínio físico e envolve questões sobre dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso, mobilidade, atividades da vida cotidiana, dependência de medicação ou de tratamentos e capacidade de trabalho. O Domínio II é o Domínio psicológico que traz questões acerca de sentimentos positivos, pensar, aprender, memória e concentração, autoestima, imagem corporal e aparência, sentimentos negativos e espiritualidade/

religião/crenças pessoais. O Domínio III envolve as relações sociais com questões sobre relações pessoais, suporte (apoio) social e atividade sexual. E, o Domínio IV diz respeito ao meio ambiente com questões acerca de segurança física e proteção, ambiente no lar, recursos financeiros, cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade, oportunidades de adquirir novas informações e habilidades, participação em, e oportunidades de recreação/lazer, ambiente físico (poluição/ruído/trânsito/clima) e transporte (UFRGS, 2020).

Vale ressaltar que esse instrumento foi validado no Brasil por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FLECK et al, 2000).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa do tipo transversal responsável por estudar a qualidade de vida de professores (as) da rede municipal de ensino de Pontão, município com uma população estimada de 3857 habitantes, situado no norte gaúcho a 260 km de Porto Alegre. A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul se deu no dia 10 de janeiro de 2020 sob o parecer de número 3.797.873.

Desse modo, após a aprovação do projeto, os dados foram coletados no mês de fevereiro de 2020 através de questionários impressos aplicados pelo grupo de pesquisadores (as) que se deslocaram até o município em data pré-agendada com a Secretaria Municipal de Educação.

Na ocasião, estava sendo celebrada a abertura do ano letivo do município, de modo que todos os professores (as) da rede municipal de ensino estavam presentes e foram convidados a participar do estudo. Do total de 44 professores (as), 41 responderam ao questionário após assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido também impresso

e entregue aos professores (as) juntamente com o questionário.

O instrumento utilizado para coleta de dados acerca da qualidade de vida, variável dependente da pesquisa, foi o *WHOQOL-bref* (FLECK et al, 2000). Além disso, foi aplicado também questionário socioeconômico e demográfico elaborado pelos (as) pesquisadores (as) a fim de caracterizar a população estudada e averiguar as variáveis independentes do estudo que foram: sexo, idade, estado civil, carga horária de trabalho semanal, tempo de magistério, vínculo empregatício, exercício de outra função remunerada e realização de trabalhos domésticos.

As análises estatísticas foram feitas com uma significância de 0,05 (5%). Todos os intervalos de confiança construídos ao longo do trabalho foram construídos com 95% de confiança estatística.

Cabe ressaltar que os resultados obtidos com a aplicação do questionário *WHOQOL-bref*, cujos valores variam de 4 a 20, foram convertidos em um escore de porcentagem (0-100) (PEDROSO et al, 2010). Quanto maior a porcentagem, maior a qualidade de vida. Dessa forma, considerou-se uma escala adaptada (SAUPE et al, 2004) para esse estudo, sendo que foram considerados como “região de fracasso” os valores que ficaram entre 0 e 40%, “região de indefinição” aqueles entre 41-70% e “região de sucesso” valores acima de 71%.

Por fim, a correlação dos escores de *WHOQOL-bref* com as várias idade, tempo de atuação e carga horária foi feita através da Correlação de Pearson. E, a correlação entre os escores de *WHOQOL-bref* com as variáveis sexo, estado civil, exercício de outra função remunerada e realização de trabalhos domésticos foi feita através do teste T-Student.

Resultados

No total 41 professores(as) responderam ao questionário, sendo que a média de idade foi de $41,3 \pm 3,2$ anos e o tempo médio de atuação

foi de $15,5 \pm 3,18$ anos. Além disso, conforme mostrado na **Tabela 1**, sobre a caracterização da amostra é possível afirmar ainda que a maioria dos participantes eram do sexo feminino, representando um percentual de 90,2% e 82,9% eram casados (as).

No que diz respeito a carga horária de trabalho, 43,9% possuíam uma carga horária de 20 horas semanais. Acerca do vínculo empregatício, a maioria dos (as) professores (as) eram concursados, representando uma porcentagem de 92,7%.

Além disso, 51,2% dos participantes dividem as atividades domésticas com outra pessoa, 80,5% não realizam outra atividade remunerada e 70,7% disseram que não possuem alguma doença.

Tabela 1: Caracterização de uma população de professores da rede municipal de ensino de Pontão/RS, 2020 (N=41).

Variáveis	N	%
Sexo		
Feminino	37	90,2%
Masculino	4	9,8%
Realização de trabalhos domésticos		
Realizo sozinho	20	48,8%
Divido com outras pessoas	21	51,2%
Vínculo empregatício		
Concursado	38	92,7%
Contratado	3	7,3%
Carga horária de trabalho		
20 horas	18	43,9%
40 horas	15	36,6%
Outra	8	19,5%
Estado Civil		
Casado	34	82,9%
Solteiro	5	12,2%
Divorciado	2	4,9%
Possui alguma doença		
Sim	12	29,3%
Não	29	70,7%
Exerce outra atividade remunerada		
Sim	8	19,5%
Não	33	80,5%

Além do questionário socioeconômico e demográfico responsável por caracterizar a população estudada, o questionário *WHOQOL-bref* forneceu dados que permitiram a análise da qualidade de vida de professores (as) da rede municipal de ensino de Pontão/RS.

O questionário foi composto por 26 questões, sendo que as duas primeiras questões eram referentes à autoavaliação da qualidade de vida e as outras 24 questões foram divididas em quatro domínios – físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente.

Os resultados do escore bruto (4-20) estão identificados na **Tabela 2**

Tabela 2: Escore bruto (4-20) de avaliação dos domínios aferidos pelo questionário WHOQOL-bref em professores da rede municipal de ensino de Pontão/RS, 2020 (N=41).

Domínio	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de variação	Valor mínimo	Valor máximo	Amplitude
Físico	15,25	2,55	16,73	9,14	19,43	10,29
Psicológico	15,06	2,25	14,92	7,33	18,67	11,33
Relações Sociais	15,48	2,47	15,98	6,67	18,67	12,00
Meio Ambiente	14,37	1,82	12,69	10,50	19,00	8,50
Auto-avaliação da QV	15,02	3,07	20,43	4,00	20,00	16,00
TOTAL	14,94	1,94	13,01	8,62	18,62	10,00

A partir dos escores brutos, foi realizada a conversão para o valor percentual a fim de facilitar a análise dos dados através da escala adaptada.

Os escores convertidos (0-100) estão dispostos na **Tabela 3**.

O valor global da qualidade de vida na população estudada foi de 68,4%, sendo que, analisando os domínios em separado, o menor valor encontrado foi no domínio Meio ambiente (64,8%) e o maior valor

encontrado foi no domínio Físico (70,3%).

Tabela 3: Níveis de qualidade de vida (em %) aferidos pelo questionário *WHOQOL-bref* em professores (as) da rede municipal de ensino de Pontão/RS (N=41)

Váriaveis	Escore bruto (4-20)	Escore convertido (%)
Domínios		
Físico	15,2	70,3
Psicológico	15,0	69,1
Relações Sociais	15,4	71,7
Ambiente	14,3	64,8
Geral	14,9	68,4

Por fim, não houve correlação significativa estatisticamente entre os escores de *WHOQOL-bref* com as variáveis idade, tempo de atuação e carga horária, assim como não houve significância estatística entre as variáveis estado civil, exercício de outra função remunerada e realização de trabalhos domésticos quando correlacionadas com os escores de *WHOQOL-bref*, conforme disposto na **Tabela 4**.

Tabela 4: Correlação dos Escores de *WHOQOL-bref* com Variáveis Quantitativas em professores (as) da rede municipal de ensino de Pontão/RS, 2020 (N=41).

		Físico	Psicológico	Relações sociais	Meio ambiente
Idade	Corr (r)	-0,187	-0,015	-0,083	-0,270
	P- valor	0,241	0,924	0,606	0,088
Tempo Atuação	Corr (r)	-0,183	-0,041	-0,043	-0,225
	P- valor	0,253	0,800	0,792	0,156
Carga Horária	Corr (r)	0,048	-0,029	0,072	-0,096
	P- valor	0,768	0,857	0,655	0,552

Na correlação entre sexo e qualidade de vida, conforme mostrado na **Tabela 5**, houve significância estatística em apenas dois domínios do *WHOQOL-bref*. No domínio Físico (p-valor= 0,047) e o domínio Meio Ambiente (p-valor= 0,020). No domínio Físico, o sexo feminino teve média de 71,9 e o sexo masculino de 55,4. No domínio meio ambiente o sexo feminino teve média de 66,1 e o sexo masculino teve média de 52,3.

Tabela 5: Comparação entre a variável sexo, com os escores do questionário WHOQOL-bref em professores da rede municipal de ensino de Pontão/RS, 2020 (N=41).

		Média	Mediana	Desvio Padrão	N	IC	P-valor
Físico	Feminino	71,9	75,0	15,5	37	5,0	0,047
	Masculino	55,4	58,9	13,8	4	13,6	
Psicológico	Feminino	70,2	70,8	12,2	37	3,9	0,147
	Masculino	59,4	68,8	26,7	4	26,1	
Relações sociais	Feminino	73,2	75,0	13,0	37	4,2	0,067
	Masculino	58,3	66,7	29,7	4	29,1	
Meio ambiente	Feminino	66,1	65,6	10,9	37	3,5	0,020
	Masculino	52,3	54,7	8,2	4	8,1	

Discussão

O termo “qualidade de vida” tem se popularizado cada vez mais. Usado na fala cotidiana e no contexto da pesquisa científica, essa expressão tem adquirido significados diferentes para diferentes pessoas e, por hora, ainda não existe um consenso firme sobre o significado do termo (FARQUHAR, 1995). O conceito é abordado por muitos como sinônimo de saúde e, por outros, como um conceito mais abrangente em que a saúde é um dos aspectos a se considerar (PEREIRA et al., 2012). As preocupações com a qualidade de vida têm sido crescentes em muitos estudos que buscam compreender e sugerir formas para que as pessoas vivam melhor e apresentar alternativas para políticas públicas e tratamentos de saúde (PEREIRA et al., 2012).

Ensinar têm sido uma atividade, em geral, muito estressante, com repercussões claras na saúde física, mental e no desempenho profissional dos docentes (REIS et al., 2006). Por isso, correlacionar o trabalho docente com a qualidade de vida dessa população se faz necessário e urgente.

De acordo com os dados encontrados no presente estudo, é possível observar que a qualidade de vida geral de professores (as) da rede municipal de ensino de Pontão/RS se encontra na “região de indefinição”, segundo a escala adaptada, atingindo o valor de 68,4% na avaliação geral da qualidade de vida e próxima da qualidade de vida positiva.

Quando se observam os domínios em separado, há uma avaliação positiva acerca das relações sociais, sendo que esse domínio se encontra na “região de sucesso”, de acordo com a escala adaptada, atingindo um valor de 71,7%.

Alguns estudos (TABELÃO et al, 2011; KOETZ et al, 2013) já realizados apontam para a importância e necessidade de se possuir uma rede de relações sociais fortalecida como um fator de proteção contra os efeitos do estresse causados no trabalho. Os resultados do presente estudo indicam que professores (as) da rede municipal de ensino de Pontão/RS estão satisfeitos com as questões que envolvem as suas relações pessoais, apresentando, portanto, um bom suporte social.

Dentre todos os domínios, o das relações sociais é o único que apresenta valores acima de 71% estando, desse modo, na “região de sucesso”. Os demais domínios encontram-se na “região de indefinição”, ou seja, apresentam valores compreendidos entre 41-70%. Os domínios que estão compreendidos entre esses valores são os domínios físico, psicológico e meio ambiente. Entre esses três o que apresenta valores mais próximos da “região de sucesso” é o domínio físico com 70,3%

e que envolve assuntos relacionadas com dor e desconforto, fadiga, sono, mobilidade, atividades da vida cotidiana, capacidade de trabalho e dependência de medicações ou de tratamentos.

As questões envolvendo o domínio meio ambiente são as que atingiram os menores valores (64,8%). Isso significa que dentre todas as questões avaliadas através do questionário *WHOQOL-bref*, as facetas envolvendo segurança física e proteção, ambiente do lar, recursos financeiros, disponibilidade e qualidade dos cuidados de saúde, oportunidades de adquirir novas informações e habilidades, lazer, transporte e ambiente físico relacionado com poluição/ruído/trânsito/clima são as que estão relacionadas com a menor qualidade de vida da população estudada.

Esses aspectos devem ser foco de atenção, sendo necessário atentar para a melhoria salarial, criação de políticas públicas visando um maior acesso aos serviços de saúde e oportunidades de lazer, a fim de que haja uma promoção da saúde da população de docentes.

Cumprе ressaltar que nenhum dos domínios se encontra na “região de fracasso”, com valores abaixo de 40%, o que significaria uma qualidade de vida ruim.

Comparando os resultados obtidos com estudo (TAVARES et al, 2015) realizado com 156 professores (as) do Ensino Básico da rede pública de Viçosa/MG, observa-se que em ambas as pesquisas os domínios que apresentaram melhores resultados acerca da qualidade de vida são os domínios físico e relações sociais e os mais prejudicados são os domínios psicológico e meio ambiente. Com relação a Qualidade de vida geral, ambos os estudos apresentam praticamente os mesmos resultados, sendo que o estudo realizado em Viçosa/MG apresentou um escore médio de 68,43% e o presente estudo apresentou um escore de 68,40%. Pontuações semelhantes a essas também foram encontradas em

estudo (PEREIRA et al, 2014) com docentes de Educação Básica de Florianópolis/SC.

A idade média de professores (as) foi similar a outros estudos com professores (as) brasileiros (as) atuantes na Rede Básica de Ensino do Brasil (TAVARES et al, 2015; PEREIRA et al, 2014). Semelhante a esses outros estudos, a maior parte da população estudada foi formada por mulheres. Isso confirma o fato de que a escola ainda é um espaço de trabalho predominantemente feminino. Além disso, a maioria dos (as) professores (as) possui uma carga horária de 20 horas semanais, o que pode ser considerada uma carga horária de trabalho adequada, pois em teoria, isso possibilita a dedicação de um tempo para a realização de atividades de lazer que dão prazer e fortalecem a qualidade de vida.

Com relação ao vínculo empregatício, 92,7% dos (as) professores (as) são concursados. Isso, por sua vez, tende a provocar um menor nível de estresse no docente considerando que já existe uma estabilidade laboral. Com relação ao tempo de atuação, verificou-se uma alta variabilidade nos resultados obtidos o que significa dizer que os dados encontrados são bastante heterogêneos.

O que chama a atenção é que quase metade dos (as) professores (as) (48,8%) realizam os afazeres domésticos sozinhos. Isso pode ser considerado um dos fatores de risco para uma pior qualidade de vida já que essa parcela de docentes está exposta a uma dupla jornada de trabalho, na escola e no lar.

No que diz respeito a presença de comorbidades, 70,7% dos participantes informaram que não possuem algum tipo de doença. Isso corrobora com o encontrado no questionário *WHOQOL-bref*, já que o domínio físico que envolve questões relacionadas com dor e desconforto e dependência de medicações, por exemplo, apresenta um valor muito próxima da “região de sucesso”, atingindo uma porcentagem de 70,3%.

Pode-se resumir que a pesquisa evidenciou que a média de idade de professores (as) que responderam os questionários foi de 41,3 anos, o tempo médio de atuação foi de 15,5 anos e a quase totalidade dos participantes eram do sexo feminino. Além disso, foi possível verificar um nível de qualidade de vida geral de 68,4%, sendo que os domínios com escore mais baixo foram os domínios psicológico e ambiente.

Cabe ressaltar que já vinha sendo apontado por professores (as) a necessidade de reflexões e cuidados relacionados à saúde mental antes dessa pesquisa e que se reafirma no resultado da mesma e inclusive já havia acontecido encontro de formação envolvendo os professores (as), pais e mães de alunos sobre a importância do cuidado em saúde mental com a participação de profissional de medicina em psiquiatria e outros docentes da UFFS.

Destaca-se que, ao iniciar esse processo e a pesquisa, logo fomos surpreendidos mundialmente com a pandemia sindêmica da Covid-19 que alterou substancialmente a vida de todas as pessoas, mas colocou exigências nunca imaginadas aos professores (as) que tiveram de se reinventar cotidianamente para dar conta dos desafios de construir processos de ensino-aprendizagem permeados pela virtualidade.

Utilizando as ferramentas das atividades telepresenciais, realizamos a formação de docentes com a participação de profissional da Psicologia de Niterói, Rio de Janeiro para aprofundar a importância do cuidado em saúde mental de professores (as) junto com a UFFS no Programa de Extensão em andamento com o município de Pontão.

Além disso, a complexidade cotidiana que se apresenta nas escolas com alunos que apresentam diversos problemas de saúde mental, dificuldades de aprendizagem e concentração, dentre outras questões relacionadas à saúde e que desafiam professores (as) ao trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, podem produzir adoecimentos nas suas

vidas.

Considerações Finais

Pelos dados encontrados nesse estudo, é possível dizer que a qualidade de vida de professores (as) da rede municipal de ensino de Pontão/RS é um assunto que merece atenção.

Além disso, os resultados encontrados caminham na mesma direção de outros estudos já realizados, embora não tenha sido encontrado, nem no Rio Grande do Sul, nem em outros estados do país, nenhum estudo semelhante em populações de professores proveniente de municípios de pequeno porte. Esse fato impossibilitou a correlação mais fidedigna dos dados encontrados com outros estudos já realizados.

Cumprе ressaltar que a presente pesquisa apresentou ainda algumas outras limitações. O período de realização do estudo pode ter influência na avaliação da Qualidade de Vida, já que, por se tratar de um estudo transversal, que não proporciona analisar a temporalidade do ano letivo e suas implicações nas condições de saúde dos docentes, uma média maior de Qualidade de Vida pode ter sido identificada no início do ano letivo. Como outra limitação do estudo, destaca-se a pequena prevalência de homens na população.

É necessário dizer que existe a necessidade de planejamento e implementação de ações de promoção da saúde, além do desenvolvimento de um ambiente de trabalho adequado, já que esses fatores são capazes de influenciar positivamente na qualidade de vida de professores. Ademais, possíveis intervenções neste ambiente precisam levar em consideração que o público a ser atendido será, predominantemente, formado por mulheres.

É preciso salientar que pesquisas sobre esse tema são necessárias e importantes devendo ser incentivadas no meio acadêmico. É através

delas que é possível analisar o meio em que se vive e propor alternativas de melhoria dos espaços de trabalho.

Por fim, cabe destacar que não foi realizado novo questionário para fazer uma nova avaliação sobre a qualidade de vida e saúde de docentes a partir das implicações exigidas pela pandemia da Covid-19.

Referências

CAPEL, A.S; The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg, v.57, p. 279-288, 1987.

DAVOGLIO, T.R.; LETTNIN, C.C.; BALDISSERA, C.G. Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática. *Pro-Posições*, v.26, n.3, p.145-166, dez 2015.

FARQUHAR, M. Definitions of quality of life: a taxonomy. *Journal of Advanced Nursing*, v.22, p. 502-508, 1995

FLECK, M.P.A. et al.; Aplicação da versão em português do instrumento abreviado da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v.34, n.2, p.178-183, abr 2000.

KOETZ, L.; REMPEL, C.; PERICO, E. Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.18, n.4, p. 1019-1028, 2013.

MENDONÇA, S.H.; ARAÚJO, L.S. Esgotamento profissional e qualidade de vida no trabalho: uma revisão integrativa. *Psicologias*, v. 2, p. 01-19, 2016.

PEDROSO, B. et al.; Cálculo dos escores e estatística descritiva do WHOQOL-bref através do Microsoft Excel. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, Ponta Grossa, v. 2, n.1, p. 31-36, jan/jun 2010.

PEREIRA EF, TEIXEIRA CS, SANTOS, A. Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, v.26, n.2, p.241-50, São Paulo, abr./jun, 2012

PEREIRA, E.F. et al.; Associação entre o perfil de ambiente e condições de trabalho com a percepção de saúde e qualidade de vida em professores de educação básica. *Cadernos de Saúde Coletiva*, v.22, n.2, p.113-119, 2014.

PEREIRA, E.F. et al.; O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. *Revista Saúde Pública*, v.16, n.2, p.221-231, 2014.

RÊGO, A.D.; OLIVEIRA, A.L. Qualidade de vida no trabalho de professores da Educação Básica: revisão integrativa. *InterEspaço*, Grajaú/MA, v.3, n.11, p.375-388, dez 2017.

REIS, E.J.E.B. et al.; Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27. n.94, p.229-253, jan/abr 2006.

SAUPE. R. et al.; Qualidade de vida dos acadêmicos de enfermagem. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n.4, p. 636-42, Jul/Ago 2004.

TABELÃO, V.P.; TOMASI, E.; NEVES, S.F. Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no Sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 27, n.12, p. 2401-2408, dez 2011.

TAVARES, D.D.F. et al.; Qualidade de vida de professoras do ensino básico da rede pública. *Revista Brasileira em promoção da Saúde*, v. 28, n.2, 2015.

THE WHOQOL GROUP. The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). Em J. Orley, W. Kuyken (Eds.), *Quality of life assessment: international perspectives*. Heidelberg: Springer Verlag, p. 41-60. 1994.

UFRGS. QUALIDEP. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/qualidep/qualidade-de-vida/projeto-whoqol-bref>. Acessado em 21 de setembro de 2020.

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

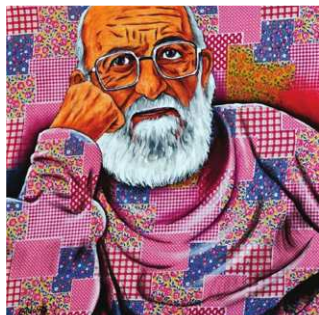


SEÇÃO 2

**RESGATANDO MEMÓRIAS
E COMPARTILHANDO SABERES
DAS COMUNIDADES A PARTIR DA PRÁTICA
DAS ESCOLAS DE PONTÃO - RS**

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire



RESGATANDO MEMÓRIAS E COMPARTILHANDO SABERES DAS COMUNIDADES E DAS ESCOLAS

Vanderléia Laodete Pulga, Solange Todero Von Onçay, Isabela Camini,
Cleci Machado Gobbi, Maria Elena Câmara Souza,
Elisiane Aparecida Lago de Oliveira, Cidiane Aparecida de Souza,
Elaine Jovita Busch, Josiane Morais Rother, Lisandra weirich

O processo de formação de professores(as), direções e funcionários das escolas cujas reflexões foram conjuntas, envolvendo a Secretaria de Educação e a universidade, desencadeou, pelo desvendar pedagógico, a necessidade que cada escola, junto com a comunidade escolar, pudesse realizar um trabalho educativo de reconhecimento do território em que está inserida, evidenciando suas memórias, trajetórias, histórias,

sentidos culturais e simbólicos. Esse processo deu-se através de uma espécie de investigação freireana, também chamada de “expedições pedagógicas” em algumas escolas. O mais marcante na perspectiva formativa e transformadora foi o olhar, a problematização e a construção de reflexões (temas geradores) junto com os sujeitos inseridos em cada um dos territórios que as escolas fazem parte.

As reflexões que seguem de agora em diante nesta seção são compostas das elaborações produzidas pela comunidade escolar e sistematizadas pelos coletivos dos(as) educadores(as) e integrantes de cada escola que trazem suas singularidades tanto metodológicas, como dos territórios, algumas dando ênfase mais à sistematização das produções existentes, outras trazendo narrativas de pessoas das suas próprias comunidades.

Esta obra teve a pretensão de dar voz e autoria aos(às) educadores(as), à comunidade escolar, construindo, desde o protagonismo das mesmas, o processo de reflexão sobre o território e o desenvolvimento das sensibilidades necessárias para a criação de sentimento de pertencimento a esse território, elemento fundamental na construção de identidade comunitária. Conforme nos ensina Paulo Freire, quando propõe que devemos ser sujeitos interventores em nossa realidade, existencializando-nos, historicizando os locais e tempos (que se tornam históricos pelo nosso fazer), mostra-nos que intervir é assumir a condição de nossa natureza humana, é tornar-se parte do meio, sujeito pensante que, ao promover o espaço onde vive, edifica a sua condição existencial, humanizando-se.

Nos ancoramos na perspectiva de Milton Santos, que nos mostra a força dos territórios vivos feitos por pessoas e não apenas o espaço geográfico, de entender o espaço como processo e produto das relações sociais, que se realiza enquanto uma instância social (Santos, 1997). O

autor define território como “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único na qual a história se dá” (SANTOS, 2005, p. 63).

Ainda, o autor nos traz o território como um “conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o ser humano realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria seu espaço” (SANTOS, 2005, p. 29). Milton Santos concebe o território como a corporificação que acontece pelos processos e que se faz na dinâmica complexa e contraditória dos percursos sociais no cotidiano de vida das pessoas. A reflexão sobre esses processos contribui para elucidar as potencialidades existentes em cada lugar, as contradições e as fragilidades possibilitando os processos educativos, a compreensão da realidade, a superação da alienação e a construção de iniciativas de transformação.

Dessa forma, também esse processo de olhar para os territórios evidencia a força do rural, do campesinato, do urbano, das ruralidades dos pequenos municípios como espaços singulares e modos de viver que compõem a maioria dos municípios do nosso país, mas que, infelizmente, marcados por uma força hegemônica que não valoriza e nem reconhece os pequenos municípios, produz a negação de suas identidades e fortalezas.

A negação social dessa condição existencial, associada com os sofrimentos produzidos pelas desigualdades sociais, econômicas políticas e culturais, pelas formas de violência, pela influência das mídias padronizadoras dos modelos hegemônicos vêm produzindo adoecimentos, fragmentação, dificuldades para constituir relações solidárias e colaborativas na sociedade.

Tomar consciência individual e coletiva da força, das fragilidades e contradições presentes no território local e compreender suas inter-

relações e implicações do contexto histórico atual nacional e internacional contribui para dar sentido às ações em prol da transformação da realidade e das relações sociais, humanas e com as outras formas de vida.

Nas comunidades rurais atualmente não há mais espaços completamente isolados, pois, em sua maioria, quem vive nessas regiões utilizam os meios de comunicação como o celular, televisão e internet. Por outro lado, há uma permanente luta pela manutenção e preservação de suas técnicas de cultivo da terra, dos saberes e das histórias que permeiam o seu imaginário e que, dependendo da sua composição histórico-cultural, convive contraditoriamente com formas próprias da agricultura camponesa, de pequenos agricultores (as) com divisas de áreas de latifúndio ou de grandes extensões de terra.

Nestes locais, quem vive neles traz saberes que ainda são transmitidos predominantemente de forma oral entre gerações, e vão desde as técnicas de plantio, culinária, rituais religiosos e cuidados com a saúde através do uso de plantas medicinais. Estes saberes, de certa forma orienta o cotidiano das ações dos núcleos familiares e em comunidade, pois relaciona-se diretamente aos saberes e às práticas para a sobrevivência com o sentido agregador de comunidade, assim descrito por Gomes e Pereira (2002):

[...] instalados em áreas rurais, definidos a partir de famílias do tipo nuclear às quais se agregam outros elementos: vizinhos, compadres e comadres, parceiros de vivência religiosa e parceiros de trabalho. (GOMES; PEREIRA, 2002, p.94)

Assim, os modos de viver e de agir desses lugares contribuem para o exercício da narrativa oral no cotidiano pois entre um fazer e outro, uma interação e outra, vão revelando e compartilhando os saberes trazidos de suas famílias de origem. Trazem suas histórias de vida,

contos, causos, modos de fazer, que ouviram dos seus antepassados e que funcionam de certa forma como estratégias de manutenção ou de resistência de seus núcleos, além de processos educacionais intrínsecos ao ambiente, nos quais as tradições orais, os testemunhos de vida se entrelaçam como formas de resistência às formas hostis com que são tratados, como habilidades e capacidades de absorver novos elementos, de integrar ao vivido desafios dos contextos atuais sem se alterar profundamente (ZUMTHOR, 2010).

O exercício de conhecimento e compreensão desses processos é fundamental para a tomada de consciência do lugar social que cada indivíduo ocupa e seus desafios individuais e coletivos de transformação.

Essa perspectiva de interação e produção de saberes nos territórios nos remete ao conceito de “experiência” trazido por Jorge Larrosa Bondía:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (BONDIA, J. L., 2002, p.21).

Nesse processo educativo de compreensão sobre os territórios em que as escolas estão inseridas, o desafio foi de refletir e sistematizar as produções feitas desde as experiências vivenciadas enquanto base epistemológica que emerge a partir do vivido.

Para dar conta da construção reflexiva desse processo vivido foi importante lançar mão das investigações, das narrativas, além da sistematização de experiências na perspectiva de Oscar Jara Holliday

(2012) como uma das possibilidades metodológicas que permitiu a simultaneidade entre a ação e o processo de sistematização, realizado de forma indissociável pelos próprios sujeitos que participaram da experiência.

Esse percurso de produção de saberes realizado em cada escola abriu possibilidades de reflexão sobre as próprias experiências, os atos educativos e o olhar sobre os territórios contribuindo na capacitação de todos os envolvidos. Seu potencial problematizador e dialógico, possibilitou identificar novas dimensões; estimulando formas de construção de processos pedagógicos, participativos e de interação entre os sujeitos.

Ao compreender o ser humano ao mesmo tempo, produto e produtor da história, formado pela sociedade/comunidade e formador da mesma, é possível aproximarmos à radicalidade da concepção de educação na perspectiva da emancipação humana, presente em Freire, e nela, a interação transformadora trazida pela práxis, contribuindo na análise crítica da realidade, ao permitir criar e re-criar iniciativas de enfrentamento às demandas próprias de cada território.

Para Freire, investigar a realidade, deve nos levar ao compromisso com a mesma, ou seja, não podemos ter sobre a mesma um olhar passivo, de conformação. Ao contrário, a investigação é ponto de partida para a ação transformadora. Em seus últimos escritos, Freire faz o seguinte apelo: “Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeitos de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.” (FREIRE, 2000, p. 79).

Considerando esses elementos, destacamos que a organização das reflexões que segue traz, inicialmente, a produção feita pelos coletivos

das escolas do campo e depois as que estão localizadas no território urbano do município.

Assim, esta seção “Resgatando memórias e compartilhando saberes das comunidades a partir da práxis das escolas de Pontão - RS” apresenta, inicialmente, a produção feita pelo coletivo da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Olavo Bilac, localizada na Sagrisa. Na sequência apresentamos as reflexões feitas pelo coletivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, localizada no Assentamento 16 de Março, assentamento da antiga Fazenda Annoni. Após, segue a produção feita pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Torres, localizada no centro de Pontão, funcionando na modalidade de ensino fundamental (1º ao 9º ano), a Educação de Jovens e Adultos.

A seguir, a seção apresenta a produção da Escola Estadual de Ensino Médio Zumbi dos Palmares, que oferece o ensino médio, e se realiza no período noturno no prédio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Torres, localizada no centro de Pontão. E, por fim, a elaboração do coletivo da Escola Municipal de Educação Infantil Sementinha do Amanhã, localizada no centro de Pontão.

Referências:

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. São Paulo, Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, jan/abril, nº19. pp. 20-28, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

JARA HOLLIDAY, O. *A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis*. Tradução de: Luciana Gafrée e Sílvia Pineviro; colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. 1. ed. Brasília: CONTAG, 2012.

SANTOS, M. *A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1212409/mod_resource/content/1/Texto%20%20Boaventura_%20A%20Univ%20no%20s%C3%A9c%20XXI.pdf. (Acesso em 13 de dezembro de 2022).

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pirees Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.



SONHOS E CONSTRUÇÕES SOBRE O LUGAR ONDE VIVEMOS: A ESCOLA OLAVO BILAC

Nelci Galera Hahn, Edson Vanderlei Rodrigues, Jéssica Ferreira da Silva,
Tania Maciel do Amaral, Marli Silva da Costa, Daniela Zanella Cardoso,
Jocieli Isabel Schneider, Paula Isabel Ludwig, Cristieli Inês Schneider,
Josiane Morais Rother, Maira Maria Lago de Castro.

Apresentação

Eu sou o lugar que vivo. Nós somos o lugar que vivemos. “Leituras e sonhos sobre o lugar onde vivemos”, portanto, significa “leituras e sonhos sobre nós”.

Sendo assim, abandona-se a autoria para seguir na impessoalidade e passa-se a narrar em terceira pessoa, uma vez que, mais que onisciente, as aventuras de uma comunidade escolar são sempre coletivas,

multifacetadas e em busca de seus próprios sonhos, em busca do autoconhecimento.

A partir da “provocação” da Universidade Federal Fronteira Sul, a comunidade escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Olavo Bilac, situada na localidade de Sagrais, espaço rural do município de Pontão, Rio Grande do Sul, partiu em busca de suas origens, sua realidade e seus sonhos..., em busca de sua própria identidade.

Projetos ambiciosos como este são para poucos ou extremamente corajosos. Entretanto, acredita-se que a forma como essa comunidade escolar se atirou em busca de sua realização foi um misto de coragem e ingenuidade. Quem é capaz de conhecer-se? “Conhece-te a ti mesmo”, foi o conselho de Sócrates (c. 469-399 a.C.). Quantos foram capazes?

Alegremo-nos em acreditar que a aprendizagem se faz no caminho que se segue e não em um suposto ponto de chegada, como afirmava Antônio Machado (1875), “*caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar*”. E, assim, a comunidade escolar passou a correr atrás do horizonte: fazer um resgate da história local, suas mudanças, evolução social e ambiental; compreender a evolução e o desenvolvimento tanto na agricultura quanto na educação e no meio ambiente, iniciando pela história dos primeiros moradores e abrangendo a história das comunidades envolvidas com a escola. Essa imersão nos desafiaria a novos diálogos, reflexões, releituras, reconstrução de saberes e transformações inevitáveis. Talvez para produção de um novo olhar, pensar e repensar práticas pedagógicas para o exercício cotidiano.

Justifica-se a opção por essa forma de narrativa pela facilidade que proporciona ao sistematizar um trabalho desenvolvido por um coletivo cujas tarefas foram divididas, seja pela complexidade do trabalho, seja pelas diferentes idades e fases dos envolvidos. Acredita-se também que

essa opção permite escrever um texto suave e despretensioso do ponto de vista científico. O processo proporcionado pela aventura em busca do autoconhecimento é o que mais importa, pois sempre será um horizonte a ser perseguido.

Quanto ao conhecimento produzido, é necessário enfatizar que ação de alunos, pais e professores, numa sintonia com a comunidade que se soma a esse conjunto de sujeitos produz conhecimento efetivo a partir da partilha de saberes. Baseado em memórias atualizadas pela alegria de exteriorizar o que fora produzido, ancorou-se em observações, escuta de relatos reafirmando com a potência da escrita, a potência dos corpos que a produziram.

Para o desenvolvimento do trabalho de autoconhecimento, as tarefas foram divididas conforme a faixa etária, buscando compreender os aspectos assinalados pelo grupo como fundantes a esse movimento. Os alunos da educação infantil ao 1º ano privilegiaram o conhecimento da natureza de seu entorno visitando o Primaves, o Parque Ambiental Municipal da Sagrisa e a observação e valorização de seus animais domésticos. O 2º e 3º anos visitaram a ponte que liga os municípios de Pontão e Quatro Irmãos e observaram o rio Passo Fundo. Por sua vez, o 4º e 5º anos visitaram a sede de nosso município, conhecendo as principais instituições que mais impactam nossas comunidades. Coube aos alunos do 6º, 7º e 9º anos pesquisarem, através de visitas e entrevistas, as comunidades circundantes à Sagrisa que compõem a comunidade escolar Olavo Bilac. O 8º ano ficou responsável pela pesquisa pelo território local da comunidade da Sagrisa, sede da escola.

Nas entrevistas e na maioria dos textos produzidos pelos professores e estudantes, procuraram ser o mais fiéis possível, tanto na forma quanto no conteúdo mencionado. Optou-se por não usar aspas para especificar as falas, mas manteve-se o máximo possível dos termos,

sendo possível, numa análise simples, perceber quando o texto mantém a forma típica de expressão dos personagens. Quando há uma dificuldade em discernir entre o nosso texto e o dos pesquisadores, a contribuição desses é escrita em itálico. Os acréscimos são, principalmente, para complementar informações e advertir quanto aos dados sem confirmação. Nos poucos casos em que há alguma correção, é porque é muito óbvia ou porque há conhecimento dos dados e fatos, mas, no segundo caso, na maioria das vezes, coloca-se a versão que chegou agora e acrescenta-se a versão já conhecida.

Uma última advertência: contar essa aventura baseada na hipótese de que somos o que vivemos, somos o que sabemos, mesmo quando o que sabemos não é exatamente fiel à realidade. Aliás, o que é a realidade senão a versão que cada um tem dos fatos? Sabe-se que isso é relativismo, mas o senso comum move muito mais nossas vidas do que pensamos.

Esse processo se deu com base no ato de perguntar que deve estar sempre presente e estimulado pois a pergunta desperta curiosidade e a mesma impulsiona a aprendizagem e outros processos de construção do conhecimento. (FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio, 1985).

Nessa busca por conhecer a realidade e os territórios onde a escola se situa, nos identificamos com a perspectiva dos “territórios vivos” (SANTOS, Milton, 1996) constituídos de diversos atores sociais e de processos dinâmicos.

Nessa perspectiva, Diana Tylor (2013) aponta que é necessário refletir e aprender a lidar com os territórios rurais considerando a experiência incorporada e a revalorização da cultura expressiva como saberes e práticas sociais.

1. Da visita às instituições municipais ao trabalho e à aprendizagem coletiva[3]

A visita teve início na Câmara Municipal de Vereadores, onde fomos muito bem recebidos por todos os profissionais que lá trabalham, os quais explicaram os deveres dos vereadores, nomeando os atuais e antigos vereadores, quanto tempo de mandato, quais anos se elegeram, quais as finalidades das salas e sobre a inauguração do prédio que foi em 2017.

Logo após seguimos a pesquisa e direcionamos para a Brigada Militar, onde os profissionais relataram que para a função (trabalhar lá), eles participaram de um concurso e passaram por várias provas e treinamentos.

Também fizemos uma breve passagem pela Rádio Comunitária e pela Igreja Matriz Santo Antônio, seguindo para o Posto de Saúde, onde foi possível conhecer todas as salas dos profissionais e, para finalizar, os alunos usufruíram do novo Parque Recreativo Municipal, onde houve muita diversão em uma aula muito produtiva, diferente e prazerosa.

O dever de casa dos alunos foi elaborar um relatório contando como foi a pesquisa. Mas a criatividade, imaginação e entusiasmo natos das crianças possibilitou que fizessem mais do que o solicitado. Construíram maquetes dos locais visitados com a ajuda de seus pais. Importante relatar ainda que as maquetes foram confeccionadas em grupos no período da noite, quando pais e estudantes se reuniram em uma das casas dos integrantes do grupo e, além das boas conversas que os encontros proporcionam, concretizaram os conhecimentos na forma de maquetes.

Iniciamos nossa aventura por todo o município. Depois daremos atenção às partes, especificamente àquelas que compõem a comunidade

[3] Educadores e turmas envolvidos: Educação infantil e 1º anos - Natureza no entorno: Primaves (Bela Vista), Parque Municipal de Preservação Ambiental (Sagrisa); 2º e 3º anos - Visitaram a ponte do rio Passo Fundo que liga Pontão a Quatro Irmãos e pesquisaram sobre o rio; 4º e 5º anos - Sede do município (principais instituições que impactam na comunidade); 6º, 7º, 9º anos - Visitas e entrevistas às comunidades circundantes da Sagrisa e que compõem a comunidade escolar Olavo Bilac; 8º Ano - Pesquisa da comunidade da Sagrisa e sede da escola.

escolar Olavo Bilac. Mas, para falarmos de Pontão, principalmente da sua história anterior à emancipação, apoiamo-nos no *Ensaio sobre a história de Pontão*, escrito pelo advogado Leandro Scalabrin.[4]

O autor nos remete à época em que, pelo Tratado de Tordesilhas, o território onde se localiza Pontão pertencia à Espanha. Já no século XVII vinham de Passo Fundo incursões para essa região para aprisionar indígenas.

A colonização da região de Passo Fundo data somente do século XIX, devido à sua posição estratégica no envio de tropas de gado para São Paulo. Entretanto, os kaingangos ainda predominavam nessa região, tendo como base de sua economia a coleta de pinhão.

O início dos conflitos mais sangrentos entre brancos e índios ocorreu após o final da Revolução Farroupilha (1845). Já em fins da década de 1840, uma estrada ligava Passo Fundo ao estado de Santa Catarina (atravessando o rio Uruguai), passando por Pontão. “Em Pontão havia uma internada onde se arrebanhavam tropas com animais comprados na região”. A estrada foi construída com acordos entre índios e brancos; acordos esses que pouco duraram.

Quando surgiu o povoado (cerca de sete casas) na divisa de duas grandes fazendas (Fazenda Sarandi e Fazenda Vergueiro), o local era chamado Ponta do Mato; depois os tropeiros passaram a chamar de Pontão do Sarandi e mais tarde ficou conhecido por Pontão.

Em 1903, “Pontão tornou-se o 6º distrito de Passo Fundo, que havia se emancipado em 1857, abrangendo toda a área dos atuais municípios de Sarandi, Ronda Alta e Nonoai, indo até o Rio Uruguai”. Em 1905 foi instalado em Pontão um Cartório de Registro Civil, transferido por contendas políticas para Sarandi em 1922.

[4] SCALABRIN, Leandro Gaspar. *Ensaio sobre a história de Pontão*. 2005 (não publicado).

A Fazenda Vergueiro foi vendida para uma sociedade de uruguaios do ramo madeireiro em 1906. Em 1910 surgiu uma “aula” no povoado, que se transformaria na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Torres, inaugurada em 1937, e pelo decreto oficial de criação em 1949.

Com o decorrer dos anos, algumas colonizadoras inseriram a população no território que Pontão ocupa hoje. A colonização alemã do Rio Bonito e os reassentamentos na Sagrisa e no Passo Real são exemplos. Mas o mais significativo assentamento ocorreu na Fazenda Annoni, após a ocupação desta em 29 de outubro de 1985.

A emancipação do município de Pontão ocorreu em 20 de março de 1992 e anexou, além de área pertencente a Passo Fundo, partes de Ronda Alta, Sarandi e Carazinho. Assim, obteve um número necessário de eleitores/habitantes. Além dos municípios citados, faz divisa com os municípios de Quatro Irmãos, Sertão e Coqueiros do Sul.

2. Comunidade de Sagrisa: um coletivo de unidades

Ao introduzir a história da comunidade de Sagrisa, também buscou-se abordar aspectos da “história” dessa comunidade. A partir de relatos ouvidos, visualizou-se uma fazenda lindíssima, com pomares, hortas, plantações de produtos diversos e criação de animais. Uma mansão dos donos e diversas casas de empregados, além de várias instalações, como moinhos, engenhos, estábulos e, inclusive, gerador de energia elétrica. Impressionante para a década de 1960.

Tal imaginação foi fomentada principalmente pelos relatos de um senhor que trabalhava no Arvoredo, fazenda vizinha. Relatos dos primeiros moradores complementam algumas dessas informações a partir da fascinação que sentiam ao conhecer a mansão, a descoberta de pomares ainda frutíferos e de restos do que seria o “maquinário” da

época, como rodas de engenho e engrenagens de algum equipamento.

Segundo especulações ainda não confirmadas, tal paraíso teria começado a ruir não com a maçã de Adão e Eva, mas com a repetição do caso de Caim e Abel. Conta-se que um irmão teria matado o outro dentro da mansão. Desconsolados, os demais familiares teriam abandonado tudo, culminando com a desapropriação das terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), firmado em 9 de fevereiro de 1972.

Há também especulações de que a referida família era de judeus, o que não seria estranho, considerando a existência, na época, e ainda hoje, de famílias judias muito próximas à localidade.

Segundo o *Ensaio sobre a história de Pontão*, escrito pelo advogado Leandro Scalabrin (2005), não teria ocorrido a desapropriação, mas a venda da fazenda para o Incra, efetivada pelas esposas viúvas dos antigos proprietários.

A partir da desapropriação, em 1970, as terras foram destinadas ao reassentamento de famílias oriundas de terras alagadas pela barragem de Passo Real. Tentou-se mudar o nome do lugar para Invernada Butiá, mas todos continuaram a se referir ao lugar pelo nome antigo, Sagrisa.

A fazenda constituía-se de 2.213,58 hectares, que foram distribuídos entre as famílias reassentadas. Hoje em dia os silos da Cotrisal encontram-se onde era a sede da fazenda, que pertencia a industrialistas do ramo madeireiro residentes em Passo Fundo, desapropriada em 1972.

O Incra justificou a desapropriação pela inexistência de qualquer rendimento econômico auferido pela empresa proprietária no ano de 1971. O imóvel, na época, foi avaliado em Cr\$ 235.996,00. Em 1972, nessa fazenda foram reassentadas 51 famílias dos denominados “afogados do Passo Real”, colonos desapropriados para a construção da barragem do Passo Real no rio Jacuí, na região de Cruz Alta, Espumoso

e Ibirubá.

O fato de considerar a posse dessas terras a uma fazenda daria luz ao significado do nome “Sagrisa”, colocando a possibilidade de ser algo como Sociedade Agrícola S/A, por exemplo. Entretanto, ser do ramo madeireiro, entra em contradição com a descrição do lugar, principalmente daquele trabalhador que teria conhecido a Sagrisa e, ao mesmo tempo, com a grande mata (de que trataremos adiante) com razoável quantidade de araucárias que estava preservada quando da desapropriação.[5]

A área da Sagrisa fazia parte do então município de Ronda Alta, fazendo divisa com Passo Fundo, ao sul; Erechim, ao norte; Sertão, ao nordeste.

Com o reassentamento das pessoas após a barragem do Passo Real, as crianças dessas famílias precisavam de um lugar para estudar. Embora a escola Olavo Bilac ser hoje uma escola bem estruturada, no passado não possuía prédio próprio, sendo que os 120 alunos estudavam num galpão na sede da fazenda. Alguns anos mais tarde foi construído o primeiro prédio da escola, e feita a primeira votação para a escolha do seu nome. A disputa era entre São Francisco de Assis e Olavo Bilac, sendo escolhido o nome da recém-formada escola – Olavo Bilac.

A oficialização (ou criação) da escola Olavo Bilac ocorreu a partir do decreto nº 4, de 25 de outubro de 1977, assinado pelo então prefeito de Ronda Alta Dervile Luiz Franchini. O curioso é que no referido decreto consta como ano de fundação 1965. Porém, o documento possivelmente está equivocado, pois os primeiros moradores chegaram na Sagrisa,

[5] Preferiu-se não alterar esse parágrafo porque ele é um belo exemplo do trabalho de pesquisa histórica. Após escrevê-lo, tivemos acesso a documentos que referendam o nome como Sociedade Agrícola S/A e o fato de serem do ramo madeireiro. O fato de manter-se uma reserva é explicado por haver a seleção das madeiras comercializadas, mantendo-se as espécies menos lucrativas.

como já foi dito, a partir de 1972. Os depoimentos dão conta de que em 1975, quando os agricultores receberam os títulos da terra, a escola já existia. Assim, colocou-se a fundação entre o espaço de 1972 e 1975.

Para que o roteiro da aventura fique melhor estruturado, a história da escola será retomada ao final das informações sobre a Sagrisa, no ponto em que começaram a ocorrer *nucleamentos* de escolas menores, e outras localidades foram incorporadas à comunidade escolar Olavo Bilac.

Quanto às manifestações religiosas, os alunos levantaram a informação que nos primeiros dois anos do reassentamento das famílias não teve missas, depois veio o padre Romani, de Ronda Alta, que começou a rezar as missas dentro do pavilhão da comunidade. As famílias todas se uniram e deram os materiais para construir a igreja. Como havia famílias católicas e evangélicas, decidiram fazer só uma igreja, porque as famílias estavam organizadas trabalhando em núcleos de base (grupos).

Quando estava sendo construída a igreja na comunidade, tinham a dúvida de qual nome iriam colocar. Mas Abrelino Mattei, de Ronda Alta, tinha feito uma promessa: se sua esposa se curasse do câncer, ele iria doar a imagem de Nossa Senhora da Salete para a primeira comunidade que construísse uma igreja. Como a comunidade não tinha mais recursos, aceitou a doação, por isso a padroeira da igreja é Nossa Senhora da Salete. Até hoje as duas religiões rezam na mesma igreja.

Desde a chegada dos primeiros moradores na Sagrisa, havia necessidade de trabalhar coletivamente, como, por exemplo, no plantio, no tratamento, na colheita, nas atividades religiosas, recreativas e culturais, tudo era organizado coletivamente. Hoje a comunidade conta com o Clube Comunitário Ernesto Krugg, entidade que envolve a maioria de seus moradores. Teve um período, faz poucos anos, que

todos os habitantes da Sagrisa eram sócios do clube.

O clube é liderado por um presidente e um vice-presidente, além de uma diretoria composta por mais algumas pessoas. São eleitos num almoço programado no final do ano, que lideram por um ano, depois é feita uma nova eleição, podendo os mesmos serem reeleitos.

A pergunta que todos devem se ter feito é: quem foi Ernesto Krugg? Ernesto Krugg foi um homem que trabalhava para o Incra e ajudava a todos da comunidade no que precisassem. Por isso, a maioria concordou em colocar o nome dele no clube.

Entre as décadas de 1980 e 1990, foi construído um ginásio na comunidade da Sagrisa. Algumas pessoas tiveram a ideia de construir o ginásio, mas como eles iriam fazer isso? Bom, eles foram até à cidade mais próxima e falaram com um construtor, e ele aceitou o trabalho. Cada dia, três ou quatro homens da comunidade ajudavam o construtor. Aqueles que não tinham condições físicas ou lhes faltavam tempo para ajudar, pagavam alguém para substituí-los no seu dia de ajudar.

Mas, quem bancou toda essa obra? Bom, nessa obra todos os que moravam na comunidade ajudaram. Cada pessoa entregava de um a dez sacos de soja por ano, conforme o combinado, até terminarem de pagar os materiais e o construtor. Juntaram até mesmo um pouco de dinheiro para fazer caixa.

Antigamente havia mais ou menos sessenta associados. Atualmente há mais ou menos noventa. Poderia haver mais, mas uns quantos se desassociaram. Todos os associados pagam uma taxa de duas sacas de soja por ano. Há uma copa aberta alguns dias da semana, sábados e domingos. Em todos os finais de ano é feito um almoço para os associados, convidando algumas pessoas.

Para quem não conhece a Sagrisa, deve haver muita confusão com os termos utilizados para referir-se à sua associação: as palavras

“ginásio” e “clube” são utilizadas para referir-se ao Centro Comunitário, na maioria das vezes.

Além do Centro Comunitário (que deve ser compreendido como a associação dos moradores da Sagrisa), as diretorias do Clube de Mães e da Igreja são bastante atuantes. Há, ainda, o Grupo de Jovens, que diminuiu sua atuação nos últimos anos. Curioso é que há mais de vinte anos, raramente o Grupo de Jovens foi liderado por alguém com menos de trinta anos de idade.

O trabalho coletivo fez-se presente também no sustento familiar, como relata o morador entrevistado pelos alunos: *Antigamente, eles vinham em grupos, onde alguns tinham reservas financeiras e outros não. A renda girava em torno da agricultura e a maioria das pessoas morava em um pavilhão da antiga fazenda, todos juntos. A agricultura gerava renda de seis em seis meses, pois alguns plantavam trigo, além do plantio de soja e milho. Alguns, ainda, criavam frangos, plantavam mandioca, feijão e outras culturas; era o básico para fazer [e consumir], pois era longe da cidade. E quando iam para a cidade, eles iam de caminhão para trazer o rancho de todos.*

É comum ouvirmos sobre as dificuldades que os primeiros moradores enfrentavam ao chegarem na Sagrisa. No início, a ajuda do Incra e a organização coletiva foi fundamental para que se mantivessem. A partir do momento em que alguns começaram a produzir mais que outros (por motivos que são muito especulativos), a organização coletiva na produção foi se perdendo. Em meados dos anos 2000, ainda se usavam os tratores adquiridos na década de 1970. E já nas décadas de 1980 e 1990, vários proprietários originários passaram a vender parte ou toda a terra adquirida. A década de 1990 foi especialmente significativa, pois, apesar do aumento da produtividade, o preço da soja (principal produto agrícola da comunidade) não compensava, exigindo cada vez maior

produtividade. Quem não conseguia acompanhar essa necessidade de crescimento produtivo, arrendava ou vendia suas terras.

Depois que veio a mecanização, a produção aumentou de vinte a trinta sacas de soja por hectare, às vezes até setenta sacas. O entrevistado salienta a importância da ajuda de engenheiros agrônomos nessa melhora. Todavia, cabe destacar, as inúmeras perdas no campo social, econômico, cultural e político que essa matriz produtiva gerou quando se tratava da perda da diversidade e da produção de alimentos. Em síntese, trata-se de uma política desenvolvimentista que, em geral, deixa um rastro desastroso no modo de vida camponesa e na agricultura como sinônimo de produção de alimentos no âmbito do país.

Na segunda metade da década de 1990, o plantio direto surgiu como o maior avanço tecnológico para a agricultura. Na sequência, a *modernização conservadora*, com as sementes transgênicas e a renovação do maquinário começaram a firmar aqueles que ainda mantinham suas terras, bem como os novos proprietários que compraram as terras após o reassentamento. A partir da renda familiar dessas famílias, é possível considerá-las como tendo um bom padrão de vida. Todavia, cada propriedade era capaz de manter uma ou duas famílias. Nesse caso, aqueles agricultores que possuíam vários filhos (importante mão de obra na agricultura há décadas atrás) não podiam manter as famílias deles com a renda de sua propriedade. Via de regra, um dos filhos se mantinha junto aos pais para manter a propriedade e os demais necessitavam de outra ocupação.

A renda familiar desses médios produtores rurais da Sagrisa e também das demais comunidades que compõem a comunidade escolar Olavo Bilac *parece* ser o motivo de demonstrarem maior valorização na educação. Ousa-se especular essa relação considerando que a condição financeira melhor, aliada à necessidade de buscar uma profissão fora

da agricultura, impulsionam as famílias a cobrar mais de seus filhos e participar mais da vida da escola.

Há uma distinção muito evidente entre os filhos de pequenos e médios proprietários e os filhos de empregados de grandes produtores (é raro um filho de grande proprietário estudar em Pontão). Os primeiros apresentam sonhos, visualizam um futuro que pode ser conquistado pelo estudo, ao passo que os demais se vêem como futuros empregados de “granjas”. Por vezes, o baixo rendimento desses alunos também pode ser explicado pela alta rotatividade dos empregados rurais: troca constante de empregados e, conseqüentemente, de escolas para seus filhos.

Por fim, é necessário colocar nossa região no mesmo quadro nacional em termos do êxodo rural. Não só os filhos de pequenos e médios produtores se dirigem para a cidade em busca de outras oportunidades, mas também a mão de obra empregada diminui consideravelmente ano a ano com a mecanização. Quanto maior é a tecnologia empregada no campo, menor é a necessidade de mão de obra.

A diminuição de alunos nas escolas do interior (com o fechamento cada vez mais frequente de escolas) se explica pelo que já foi apontado, juntamente com a diminuição da taxa de natalidade das famílias, fenômeno não exclusivo de nossa região.

A Cotrisal, conforme apurado pelos alunos, permanece na Sagrisa desde a chegada dos primeiros reassentados que vieram morar neste local. Logo no início foi instalada uma filial da cooperativa na antiga casa dos donos da fazenda. Como a maioria dos agricultores que chegou neste local possuía grandes dificuldades financeiras, a cooperativa permitia que os mesmos fizessem suas compras no mercado da mesma e pagassem na época da safra, facilitando o sustento da família.

2.1 Uma área ambiental: o Parque Municipal da Sagrisa

Há cerca de 3 km da escola está o Parque Ambiental Municipal da Sagrisa, uma unidade de conservação com 402,2 hectares, criada pela lei nº 232, de novembro de 1999, no município de Pontão. Essa área foi, inicialmente, doada pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em 1972 para o município de Ronda Alta. No ano de 1992, com a emancipação do município de Pontão, a referida área passou a estar sob a jurisdição deste, recebida, definitivamente, por doação do Incra e regularizada em 1999, como afirma a lei citada.

As famílias residentes no entorno do parque são oriundas do reassentamento de agricultores ocorrido em 1972, somando 51 famílias, que por ocasião da construção da barragem da central hidrelétrica de Passo Real, na região de Ibirubá, tiveram suas terras inundadas.

O parque está inserido na região fitoecológica da floresta ombrófila mista, representando uma das poucas áreas com cobertura florestal remanescente desse ecossistema. Mesmo com a exploração seletiva de algumas espécies arbóreas de maior interesse madeireiro em décadas passadas, determinando ambientes empobrecidos do ponto de vista da biodiversidade, ainda abriga espécimes da fauna e da flora representativos do bioma floresta de araucárias.

Chama-nos a atenção especialmente a existência do que por aqui se denominou “banhadão”. Refere-se a uma área de diversos hectares onde o rio Passo Fundo sai de seu leito (ou seu leito alarga-se consideravelmente) e banha um rico ecossistema, onde predominam plantas aquáticas de baixa estatura, peixes, anfíbios, diversas espécies de aves, insetos e micro-organismos, formando uma biodiversidade imensa.

Outro importante recurso natural que merece destaque é a bacia

hidrográfica do rio Passo Fundo, que tem uma extensão de cerca de 200 km e vai muito além do município de mesmo nome, abrangendo outros 29 municípios, incluindo o município de Pontão (e a Sagrisa, por consequência). Com sua nascente na região de Povinho Velho, na divisa com o município de Mato Castelhano, deságua na região hidrográfica do rio Uruguai.

Desde a década de 1970, entidades ecológicas lutam pela preservação e valorização do rio, mas, infelizmente, pouca coisa mudou desde então. O crescimento urbano desordenado, a falta de políticas habitacionais e a poluição desenfreada são alguns dos fatores que impedem que o rio Passo Fundo seja preservado. E não somente esse, mas todo ecossistema ao seu redor, inclusive as cidades que dependem para o abastecimento de água. Apesar de tudo, na passagem pela Sagrisa, o rio conserva uma certa variedade de peixes, como carpa, traíra e lambari. Além de ser importantíssimo para o ecossistema na passagem pelo Parque Municipal da Sagrisa no denominado “banhadão”.

O rio Passo Fundo é um importante marco do desbravamento e desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul. Por esse rio passavam tropas levando gado da campanha gaúcha para a região de São Paulo, e depois para as Minas Gerais. Recebeu esse nome na região de seu município devido à passagem difícil ali existente (era um passo fundo para o gado cruzar). Os mesmos tropeiros, por diversas razões, entre as quais os pontos de paragem para descanso, deram origem a outros povoados ao longo do caminho. Um exemplo é o nome do nosso município, Pontão: grande ponta de gado, local de parada dos tropeiros.

Quando os primeiros moradores chegaram à Sagrisa, não havia a ponte que ligava os municípios Pontão e Quatro Irmãos; sequer havia a estrada que hoje dá acesso à ponte. Os habitantes da Sagrisa precisavam descer cerca de 500 metros em direção ao rio para, então, atravessá-lo

a pé, com correnteza baixa, ou a nado, na maioria das vezes. Com o passar dos anos, as estradas foram sendo construídas, e tempos depois a ponte ligava os municípios citados e permitia passagem também para o município de Sertão e demais municípios próximos.

Fato curioso que ocorre próximo à ponte sobre o rio Passo Fundo é a junção deste com seu afluente rio Facão. Quando os rios se juntam formam um triângulo de terra. O triângulo, ladeado pela margem esquerda do Facão e pela margem direita Passo Fundo, pertence ao município de Sertão. À margem direita do Facão é o município de Quatro Irmãos e à margem esquerda do Passo Fundo fica a Sagrisa no município de Pontão.

O rio Passo Fundo onde liga os municípios Pontão e Quatro Irmãos tornou-se local de visitação e estudo dos alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental, que, além de conhecer o local e a história da ponte e sua importância para a região, puderam conversar com moradores próximos, tiraram fotos e fizeram um painel com a descrição do lugar e os peixes que habitam o rio, como traíra, carpa, jundiá, lambari.

Relacionado ao tema do meio ambiente, destacamos, ainda, o projeto pedagógico que envolveu as turmas educação infantil e 1º ano do ensino fundamental, onde realizaram sua investigação no Parque Ambiental Municipal da Sagrisa e no Primaves.

Vamos sistematizar o projeto realizado pelos alunos num quadro como forma de trabalho pedagógico.

Projeto: O mundo dos animais e das plantas

Justificativa: Envolver as crianças em ações e posturas responsáveis diante dos problemas ambientais, como desperdício de água e poluição, sensibilizando-as da importância da preservação do meio ambiente, identificando situações que causam danos à natureza, como poluição, desmatamento, queimadas, extinção de animais e outros, e estimulando, assim, ao amor pela conservação da natureza e dos animais.

Durante toda nossa vida nos beneficiamos do meio ambiente, sem preocupação de preservar os recursos que esse nos oferece. O modo como o homem vem utilizando os recursos naturais, de forma inadequada, tem levado a muitas consequências, sobretudo para o meio ambiente que cada vez mais vem sendo degradado, onde o ser humano tem pensado apenas nos lucros, sem pensar no futuro de nossas crianças.

Diante dessa situação, faz-se necessária uma prática pedagógica de conscientização nas escolas, começando desde já pela educação infantil, atividades que conscientizem as crianças e as pessoas em relação ao mundo em que vivem, para que possam ter acesso a uma melhor qualidade de vida, mas sem desprezar o meio ambiente, tentando estabelecer o equilíbrio entre o homem e o meio.

Todos fazemos parte do meio ambiente e, por isso, temos responsabilidades com esse meio. Não podemos apenas esperar uma ação dos outros, é preciso agir, participar, envolver-se com a causa. Nesse sentido, é preciso que desde a infância se trabalhe e desenvolva a consciência ambiental.

Para as crianças, quanto maior for o contato com a natureza, mais elementos elas têm para experimentar. Pois, a criança conhece e constrói as noções e os conceitos na medida em que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico.

Quanto mais a criança experimenta o meio em que vive, maior será o sentimento de pertencimento, enriquecendo as suas possibilidades de descoberta e compreensão do mundo.

A proposta desse projeto é fazer com que os educandos percebam que cada um de nós é responsável pela preservação do meio ambiente, bem como os animais existentes na natureza ou em locais de preservação, através de simples atos podemos garantir um mundo melhor.

Construindo conhecimentos e aprendizagens:

Dentre as atividades desenvolvidas, citamos a visita realizada juntamente com algumas mães e avós dos alunos ao Primaves, localizado em Bela Vista, com uma área de 18.055 m². O primeiro animal recebido pela entidade foi em agosto de 2004. Abriga, hoje, 203 animais, entre os quais 46 macacos-prego, 66 bugios, 22 saguis, 67 psitacídeos e 4 ranfastídeos, além de um exemplar de pomba carijó.

Os alunos estavam todos muito curiosos e felizes. A atividade foi prazerosa e interessante. Os alunos observaram animais que antes só eram conhecidos através de livros, filmes ou internet. Ficaram sabendo sobre os nomes científicos, origens e alimentação. Ficaram encantados com o casal de jabutis e os simpáticos macacos, que riam e faziam pose para fotos. Também gostaram muito de ver aves coloridas, peixes, a horta onde produzem os alimentos para os animais.

No Parque Ambiental Municipal da Sagrisa, as crianças observaram várias espécies de plantas existentes no local, que abriga nos seus 402,2 hectares espécies da fauna e flora representativas do bioma floresta das araucárias, que, infelizmente, relaxaram no plantio de mudas de árvores nativas. Ao final de cada passeio, realizamos um piquenique.

Em sala de aula foram muitas e prazerosas conversas. Assistimos aos vídeos ligados ao meio ambiente, fizemos leitura de livros, desenhos de animais e plantas, confecção de figuras de animais com sucatas.

Os alunos perceberam a importância da preservação da natureza para a sobrevivência dos animais, plantas e do próprio ser humano.

Dentre as atividades que as crianças do 1º ano desenvolveram a partir dos passeios, os desenhos do Primaves, do parque e dos seus animais domésticos. É interessante observar como os alunos representam os animais do Primaves, foi o mais relevante em que também foi destacando as grades por trás das quais estão os animais. Não ouvimos menção a respeito disso, nem por parte dos alunos, nem por parte das professoras, mas, inconscientemente, as grades parecem sobressair mais do que os animais nos seus desenhos.

3. As comunidades que compõem a Escola Olavo Bilac

Encerrados os relatos e dados sobre a comunidade do Sagrisa, cumpre-nos explicar de que forma as demais comunidades foram sendo incorporadas na Escola Olavo Bilac, que originariamente atendia somente alunos de sua comunidade.

A partir da metade da década de 1980, as escolas que atendiam os alunos das comunidades vizinhas do Sagrisa começaram a ser fechadas. Vários fatores levaram a essa tendência, que vem se repetindo até os dias atuais. Entre esses fatores podemos citar a drástica diminuição de alunos, dado ao modelo de desenvolvimento adotado que provocou o fenômeno do êxodo rural, que se expressa em diversos fatores. Também a diminuição é causada pela mudança da atividade agrícola, diminuição dos trabalhadores empregados das propriedades rurais, sendo estes substituídos pelas máquinas, e até mesmo pode-se destacar a diminuição populacional, com redução do número de filhos por família. Outro fator presente apontado como causa dos chamados nucleamentos escolares (reunião dos alunos de escolas desativadas em uma escola central maior, chamadas núcleos) foi a constatação da baixa qualidade do ensino, principalmente por serem multisseriadas. Contribuiu, ainda, para esse processo a disponibilidade de transporte escolar, que podia reunir as crianças situadas a grandes distâncias da escola-núcleo para fazer o transporte.

Nesse relato precisamos explicar uma outra situação que envolve o aumento de alunos na escola Olavo Bilac a partir da década de 1980. Há uma região localizada parte pertence a Arvoredo (na época pertencia ao município de Ronda Alta) e parte a Bugre Morto (no território de Passo Fundo). A peculiaridade dessa área é a de não ser designada pelos nomes de suas localidades, mas pelo nome dos donos das grandes propriedades

ali existentes. Assim, temos a granja dos Artuso (em Bugre Morto) e as granjas de Jair Demarchi, “Lula” e Tagliari (em Arvoredo). As crianças provenientes dessas propriedades foram as primeiras a incrementar a comunidade escolar Olavo Bilac.

Na divisa entre o território ocupado pela comunidade da Sagrisa, do Bugre Morto e do Arvoredo (mais especificamente as propriedades citadas no parágrafo anterior), formou-se, em meados da década de 1980, uma pequenacomunidade que se autodenominou de Esquina Arvoredo. É curioso que tal comunidade tenha se formado na divisa entre Passo Fundo e Ronda Alta (separados pela estrada que leva ao Sagrisa), ficando parte num município e parte noutro. Ali havia um armazém (ainda funcionando), uma madeireira e uma oficina mecânica que atendiam os moradores das propriedades no entorno, sejam empregados, sejam proprietários. Ali foi construído uma escola, que também servia de capela para a realização de missas e outros cultos.

A escola da Esquina Arvoredo foi a primeira a ser desativada e seus alunos encaminhados para a escola Olavo Bilac. Em seguida foi desativada a escola da comunidade do Arvoredo. Na mesma época estavam sendo desativadas as escolas de Bugre Morto, Pinheirinhos e Lagoa Bonita, entre outras. Estas últimas tiveram seus alunos encaminhados para a sede do município de Pontão, na escola Alberto Torres, já no início da década de 1990.

No fim da década de 1990, com a redução de alunos da escola Olavo Bilac e o risco de seus alunos, pelo menos das séries finais do ensino fundamental, serem transferidos para a sede do município, foram iniciadas tratativas envolvendo a direção da escola, o Círculo de Pais e Mestres (CPM), a administração pública e os pais dos alunos da comunidade Bugre Morto. Tentavam buscar um consenso entre esses segmentos no sentido de transferir alunos da comunidade para a escola

Olavo Bilac. Entre os principais argumentos era a possibilidade de as crianças da zona rural voltarem a estudar numa escola de campo, uma vez que a escola Alberto Torres começava a ter turmas lotadas (efeito do aumento populacional ocasionado pela emancipação e o crescente êxodo rural que se iniciava). Tal alteração seria mais benéfica para os cofres públicos, visto que não precisaria transportar os alunos da comunidade escolar Olavo Bilac para a cidade e o transporte dos alunos de Bugre Morto para o Sagra não aumentavam os custos em relação ao trajeto que fazia desta localidade até a sede do município.

Cabe destacar que no mesmo ano em que os alunos de Bugre Morto iniciaram seus estudos na escola Olavo Bilac ocorreu um incêndio durante a noite do dia 14 de abril de 1997, apenas a base estrutural da escola não foi totalmente destruída. O incêndio teria sido criminoso e as especulações apontavam rixas políticas muito exacerbadas na época. São apenas especulações, pois até hoje nenhum suspeito foi apontado. Além da comoção geral causada por tamanha tragédia, os alunos precisaram ser alocados na sede do Centro Comunitário Ernesto Krugg. Nessa época a sede era construída de madeira (o ginásio já estava em construção). Foram feitas divisórias com madeira para as salas de aula e inicialmente foi reunido de outras escolas o mínimo de material para que as aulas tivessem continuidade. No ano de 1998, com o prédio reconstruído, retornaram todos para a escola. Esse foi um período em que a escola teve o maior número de alunos, ultrapassando 120.

O segundo processo de incorporação de alunos provenientes de outras comunidades ocorreu na segunda década deste século. A quantidade de alunos continuou a reduzir e as negociações entre as comunidades de Pinheirinho e Lagoa Bonita se iniciaram. Os argumentos eram os mesmos das tratativas com a comunidade Bugre Morto. Além desses argumentos, pesou na decisão de alguns pais o fato de que a escola Alberto

Torres mantinha o sistema de escola integral, também adotado pela escola Olavo Bilac durante alguns anos (com os alunos permanecendo o dia todo na escola), alguns pais preferiam que seus filhos estudassem em apenas um turno.

Hoje, a comunidade escolar Olavo Bilac conta com alunos de Sagrisa, Esquina Arvoredo, Arvoredo, Bugre Morto, Pinheirinhos e Lagoa Bonita. No ano de 2019, os alunos provenientes de todas essas comunidades totalizaram. A escola, para dados do censo escolar, totalizou cem alunos neste ano de 2022 devido a 13 alunos da educação infantil que funciona na Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, na área 1, antiga Fazenda Annoni. Estes alunos são contabilizados na escola Olavo Bilac por serem uma extensão dessa escola, considerando que não há regulamentação de educação infantil naquela escola.

A seguir, apresentamos o que os alunos, através de entrevistas, conseguiram apurar a respeito das demais comunidades. Como no momento não contamos com nenhum aluno da Esquina Arvoredo, as contribuições dessa comunidade reduzem-se ao que foi apontado acima.

3.1 Comunidade de Arvoredo

A região de Arvoredo, anterior à emancipação de Pontão, pertencia ao município de Ronda Alta. É composta predominantemente por extensas áreas rurais, cuja maioria dos donos sequer reside nessas áreas, deixando a administração por conta de funcionários. Por isso, dona Ibrantina Rodrigues Bento, de 81 anos, moradora do Arvoredo há 62 anos (nasceu em Cruz Alta e veio com dois anos de idade), [6] foi indicada para ser entrevistada, e de forma muito prestativa nos acolheu.

[6] Há, evidentemente, uma confusão de datas pela dona Ibrantina. Segundo o *Ensaio sobre a história de Pontão*, escrito pelo advogado Leandro Scalabrin, dona Ibrantina teria chegado aqui há 89 anos, ainda em 1930. Essa possibilidade é a mais provável, mas não encerra a questão.

Segundo Ibrantina, o nome da localidade tem origem na grande quantidade de butieiros (“arvoredo” de butieiros) que havia na região. O arvoredo ficava na divisa com o município de Ronda Alta, que fazia parte de Pontão, antes da emancipação do município de Ronda Alta. Os primeiros moradores provinham das famílias Wairich e Portella, mais tarde a família de sua mãe, os Oliveira, veio para as terras que ela depois herdou. Quando chegaram era tudo mato fechado, com o passar do tempo, foram “abrindo” o mato para fazer lavoura. Na época criavam porcos, vacas e galinhas e plantavam milho, soja, trigo e arroz. Usavam lampião e lavavam as roupas no rio. A luz elétrica demorou muito para chegar na região.

A entrevistada falou sobre a escola da comunidade chamada Cristo Rei. A professora da escola se hospedava na casa de dona Ibrantina enquanto lecionava. A capela da comunidade foi construída no terreno doado pelo senhor Alexandre Scarpin, dedicada a São Sebastião. Junto à capela construíram um salão para festas e outras atividades .

Conta que a maioria das propriedades é de grande porte e que os “granjeiros” não moram ali, mas em Passo Fundo. Recorda, com tristeza, a morte de um casal de amigos da granja Bortolin e a existência, por alguns anos, de uma família numerosa que ocupou uma pequena faixa de terras ao largo da estrada, suficiente apenas para a construção de alguns casebres. Essa pequena ocupação era chamada de Vila Mico e deixou de existir quando essa diminuta faixa de terra foi adquirida pela família Wairich.

O número de moradores reduziu bastante ao longo dos anos e ela lembra ainda da presença da família Vieira (conhecido de todos por Pé-de-Chumbo) e da família Bortoluzzi.

Interferimos novamente na aventura da nossa comunidade escolar, há alguns pontos que é preciso salientar a respeito do Arvoredo

para complementar a entrevista de dona Ibrantina. Entre esses pontos está o fato de que ela, evidentemente, não lembrou, ou sequer sabe, o nome de todos os proprietários do Arvoredo. Ainda, é preciso que se diga que há alguns “granjeiros”, nome dado pela população local aos grandes proprietários de terra, que moram no Arvoredo, apesar de serem a exceção à regra. Lembramos, ainda a apreensão que vivíamos quando um filho ou filha desses proprietários era matriculado na escola; apreensão justificada pelo fato de Pontão e a própria Sagrisa (apesar de se esquecer dessa identidade) existirem graças à reforma agrária, e nos primeiros anos de emancipação ainda havia tensão na região diante das opiniões a respeito dessa reforma agrária.

Da mesma região vinham alunos que representavam o lado extremo dos filhos dos latifundiários: as crianças da chamada Vila Mico. Por volta de 1994, a referida vila não passava de três ou quatro casebres de famílias aparentadas entre si e que viviam empregando-se esporadicamente nas propriedades rurais vizinhas. Apresentavam situações de extrema vulnerabilidade social, em condições semelhantes às favelas das cidades grandes. As crianças vinham para a escola famintas e sem condições de higiene. Eram discriminadas e algumas acabavam se revoltando com as demais. Apresentavam dificuldades de aprendizagem. Quando essas pessoas foram “expulsas” daquela faixa de terra, a maioria foi para Passo Fundo. O pai de uma dessas famílias comprou um terreno no Sagrisa, continuou enviando seus filhos para a escola. Ainda hoje representam uma realidade social à parte da comunidade, mas são um exemplo de emancipação a partir da educação: quase todos os seus cinco filhos e um neto que criaram vivem em condições de vida melhores em municípios vizinhos de Pontão.

Realidade precária semelhante vivia a família de dona Eloá. Morava no fundo de um mato, na divisa do Arvoredo com o Sagrisa

(próximo da comunidade chamada Esquina do Arvoredo), sua grande família era descendente de escravos. Segundo relato de um dos membros da família Portella, cerca de 25 anos atrás, sua família doou um pedaço de terra quando da abolição da escravatura em 1889 ou 1888. Apesar de não confirmar esta última informação, cabe recordar que as crianças viviam nas mesmas condições precárias, dificuldades e discriminação, mas ao invés de revolta como defesa, como ocorria com as crianças da Vila Mico, apresentava uma subserviência de dar piedade. Não deviam ser donos daquelas terras como afirmou aquele senhor, pois a maioria hoje vive como empregados de granjas ou em situação de dificuldades na sede do nosso município.

3.2 Comunidade de Bugre Morto

A turma do 9º ano partiu para a aventura de autoconhecimento de Bugre Morto. Mais uma comunidade escolar Olavo Bilac tendo dados levantados pelo trabalho de Scalabrin e a contribuição do professor Antônio Aires Alves dos Santos, nascido nesta comunidade.

As terras da região são conhecidas desde o início do século XIX por “Campos do Bugre Morto” “por nelas ter sido encontrado um índio kaingang morto violentamente, ou que parecia ter se suicidado”.

Dados apontam que o início da colonização da localidade data de meados de 1870 quando Francisco Alves dos Santos e sua esposa Ana Rita dos Santos compraram terras na região. Contavam, na época, com 25 escravos.

Há alguns anos, quando do acampamento indígena, reivindicavam as terras dos seus antepassados na região, apontaram vestígios de ocas como prova de seus direitos. Entretanto, moradores do lugar afirmam que os tais vestígios não passavam de valos feitos pelos escravos para demarcar a divisa das terras.

Informações fornecidas por Scalabrin corroboram pelas apresentadas pelo professor Antônio. O professor ouviu Floripa Alves dos Santos, Geraldo L. dos Santos e João Antônio dos Santos (neto de Francisco Alves dos Santos), os dois últimos já falecidos. Eles relataram fatos relacionados à batalha travada entre índios e brancos no século XIX.

Citam um massacre ocorrido entre as décadas de 1850 e 1860. O massacre teria ocorrido quando da colonização judaica na região de Quatro Irmãos e teria chegado até o Bugre Morto. Ressalta-se que esse fato, por vezes, é apontado como origem do nome, entra em contradição com dados de Scalabrin (2005) e outros autores que designam o local desde 1834, pelo menos.

Outros fatos contados por antigos moradores relacionados à luta entre brancos e índios apontam para um churrasco envenenado oferecido aos indígenas por um branco e um massacre efetuado por bugres contra uma família branca e o revide ocorrido.

Ousa-se interferir neste ponto para salientar que o termo “bugre” tem sido rechaçado por grupos indígenas como desrespeitoso. Segundo eles, os bugres eram índios “traidores” que guiavam os brancos pelo mato em busca de índios para escravizar. O uso do termo nos dias de hoje pode ser apenas por desconhecimento ou reflete preconceito.

Até o início da década de 1990 existia uma escola na comunidade. O último professor da escola foi exatamente o professor Antônio. Depois de fechada, os alunos foram transferidos para a escola Alberto Torres, na cidade, e depois, em 1997, para a escola Olavo Bilac.

3.3 Comunidade de Lagoa Bonita

Para a Lagoa Bonita (bem como Arvoredo e Pinheirinhos), os alunos do 6º e 7º anos se deslocaram, juntamente com suas professoras,

para entrevistar moradores e buscar informações a respeito da história e características da comunidade.

Lagoa Bonita, uma das últimas localidades a ser incorporada à comunidade escolar de Olavo Bilac, localiza-se na divisa de Pontão com os municípios de Coxilha e Passo Fundo (com o distrito de Bela Vista) e faz divisa com as localidades de Bugre Morto e Pinheirinhos, estas pertencentes a Pontão. Quem nos contou isso foi o senhor Telmo R. de Quadros, 75 anos, e mora em Lagoa Bonita há 21 anos. Segundo ele, na localidade de Lagoa Bonita, no passado, havia uma bodega, a escola Almeida Nogueira e o Clube União Gaúcha com quadro de laçadores.

A lagoa, que deu o nome à localidade, atualmente está dividida pelo asfalto. Essa divisão, segundo Telmo, deve-se à exigência do dono da bodega que queria que a estrada passasse em frente ao seu estabelecimento, quando o plano original era que passasse atrás do estabelecimento. Outro fato curioso a respeito da lagoa, segundo Telmo, é que a água da mesma escorre de um lado para o rio da Várzea e, do outro lado para o rio Passo Fundo.

Como havia muitas crianças que residiam na comunidade, os moradores se empenharam para conseguir a escola e uma professora (ele citou a professora Marinês Anhaia). Assim, eles contrataram um carpinteiro para reformar a escola. Mas a maior parte da reforma eles próprios a fizeram. Como já dito anteriormente, a escola foi uma das tantas que foram nucleadas, primeiramente incorporando seus alunos na Escola Municipal Alberto Torres, de Pontão e, posteriormente, redirecionados para a nossa escola Olavo Bilac. Ousamos especular a possibilidade de alguns desses alunos terem sido transferidos na nucleação para a escola de Bela Vista, pertencente a Passo Fundo (dado a ser confirmado).

Atualmente Lagoa Bonita se compõe de grandes produtores

agrícolas e da pecuária (segundo a informação dada por Telmo, em média, propriedades de quatrocentos a mil hectares). Segundo ele, há menos de 15 famílias de proprietários e algumas de empregados. A diminuição de pessoas na localidade foi tamanha que sequer manteve-se a sede da comunidade. Alguns participavam nas atividades culturais, recreativas e religiosas da comunidade de Pinheirinhos.

Ousamos reafirmar a inexistência de provas documentais para grande parte do que se pesquisou, principalmente em relação aos relatos sobre a lagoa e a rota da estrada. As especulações expostas, entretanto, têm a sua importância por fazerem parte do senso comum, dessa forma interferir no modo de pensar e agir das pessoas. Assim colocado, defendemos que nem sempre é a verdade que nos identifica, mas aquilo que *acreditamos ser* a verdade. Não obstante, é imprescindível fazer a diferenciação para não replicar irresponsavelmente informações que podem ser comprometedoras.

3.4 Comunidade de Pinheirinhos

Segundo o senhor Hugo Dal'Maso e a dona Albertina, a comunidade Moizés José de Camargo, popularmente conhecida por Pinheirinhos, faz divisa com Bela Vista, localidade de Passo Fundo, Ati-Açu, Bugre Morto e Lagoa Bonita. Surgiu da necessidade de ter uma escola para as crianças estudarem. Havia um time de futebol de meninos que começaram a fazer festas para arrecadar fundos. A primeira festa foi na localidade de Bela Vista, ainda pertencente a Passo Fundo, porque não havia espaço na comunidade para realizá-la. Depois faziam as festas montando barracas, mas a chuva sempre estragava os eventos, molhava tudo, era muito difícil. Com o tempo, foram juntando dinheiro e conseguiram construir um pavilhão de madeira. A partir daí, cada um que pegava a diretoria aumentava, melhorava um pouco. A escola

se chamava Nina Rodrigues, antes ficava localizada próxima à atual rodovia, foi desmanchada e trazida para junto do núcleo comunitário, pois ficava mais próxima para a maioria das crianças. As crianças estudavam ali até a 4ª série, depois iam para Bela Vista. Esses fatos ocorreram no início da década de 1980.

O nome da comunidade foi dado em homenagem a Moizés José de Camargo, morador que doou o terreno para a construção do pavilhão. Pinheirinhos, como ficou conhecido popularmente, além do município de Pontão, era o nome do time de futebol dos meninos. Também porque havia alguns pinheiros que foram plantados em frente da escola.

O Sr. Hugo e dona Albertina salientaram a importância da luta para conseguir a escola para as crianças estudarem. Trouxeram a escola, mas depois alguns a levaram de volta.[7] Após muitos esforços conseguiram manter a escola em Pinheirinhos.

Atualmente o número de moradores diminuiu bastante, restando cerca de 10 a 12 famílias, todas bastante atuantes na comunidade. A comunidade continua organizada, com uma diretoria eleita a cada dois anos, além de possuir um Clube de Mães. Quem era de Lagoa Bonita vinham para Pinheirinhos participar das missas.

Os entrevistados consideram que houve grande melhora na comunidade com a mecanização, pois melhorou a qualidade do trabalho e conseqüentemente a vida das famílias. São propriedades consideradas de médio porte, onde predomina a agricultura mecanizada e a avicultura.

É importante salientar que em 2007 a comunidade produziu um material com texto e fotos contando sobre o início de sua organização comunitária. Optamos por relatar aqui o que foi coletado a partir da

[7] Consta que um grupo de pais, contrários à transferência da escola para o meio da comunidade, teria desmanchado a escola durante à noite e levado de volta para o antigo local, perto da rodovia. Os demais moradores fizeram o mesmo, trazendo a escola de volta.

entrevista, como no caso de Lagoa Bonita e Arvoredo, mas os dados podem ser ampliados a partir desse material citado. Foi a partir desse material que encontramos a época de fundação da Comunidade Assistencial, Cultural e Desportiva Moizés José de Camargo, iniciada em 1982 e registrada em 1984.

4. Dona Wally, um exemplo de valorização das tradições

A maioria dos habitantes da Comunidade da Sagrisa era de origem alemã e italiana e muitas vezes nos perguntávamos se havia eventos ligados a essas etnias, ou pelo menos uma forte influência cultural nesse sentido. Com exceção de dona Wally Galera, os traços das culturas alemã e italiana são pequenos. Os traços a que nos referimos aparecem em expressões idiomáticas, nos famosos jardins dos alemães e algumas comidas típicas.

Entretanto, dona Wally, digna de relato, mantinha costumes de festas de sua infância e tornava as festividades públicas, pois, além de seus familiares, convidava amigos da comunidade para participar. Apesar do sobrenome italiano adotado do esposo, dona Wally era de origem alemã. O relato de sua filha, Nelci Galera Hahn, diretora da escola, faz-nos viajar no tempo e participar desses alegres momentos, mesmo que de forma imaginária.

Dona Wally Galera, reassentada, é uma das figuras mais lembradas quando se trata de eventos culturais na comunidade. Eu e meus seis irmãos chegamos aqui pequenos. A mãe, além de cuidar-nos, fazia questão de manter viva a tradição alemã, que trazia no sangue há gerações. Nesses eventos, além da família, costumava convidar vizinhos e amigos para compartilharem juntos.

A festa de Kerp era um almoço realizado sempre no dia 15 de novembro, quando reunia os familiares e demais trabalhadores que ajudavam na colheita do trigo, que, na época, era mais manual. Nesse dia,

assava galinha e porco no forno de barro (substituído nos últimos anos pela churrasqueira), que eram servidos com deliciosas cucas feitas por ela. Dentre as saladas servidas, a maionese feita a partir de receita alemã, que não utilizava óleo. À tarde, salada de frutas, pudim e doces feitos por ela. Nessa data reunia mais familiares que no Natal, já que os convidados não tinham outros compromissos. Manteve essa data até sua saúde permitir e com participação de pessoas que não precisavam de convite, pois já sabiam que eram bem-vindas.

No Carnaval dona Wally sempre servia o que chamava “bolinhos-de-carnaval”. A massa era feita na noite anterior para crescer, no dia seguinte eram sovados e fritos pela manhã. Nessa data também costumava reunir vizinhos, amigos e familiares e, nos últimos anos, os netos, que eram sua paixão.

Já na semana anterior à Páscoa, dona Wally iniciava os preparativos: bolachas enfeitadas, casquinhas de ovos coloridas e cheias de “carapinha” (receitas que só ela sabia fazer). Na véspera da Páscoa fazia ninhos com “barba de bode” na mesa, onde dizia que o coelho da Páscoa iria depositar os doces. Na manhã seguinte, lá estavam os ninhos cheios de doces e ovos coloridos. Os doces também eram distribuídos para afilhados e crianças da vizinhança.

E o Natal também era comemorado com bolachas enfeitadas e ninhos de “barba de bode” com muitos doces trazidos pelo Papai Noel.

Ninguém esquecia essas datas e a casa ficava sempre cheia. A alegria dela era tomar um chimarrão (ou uma cervejinha) com os amigos, vendo todos à sua volta.

5. Processos pedagógicos na escola Olavo Bilac

A título de sistematização de práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente pela escola Olavo Bilac, desmembramos a prática em projetos, mesmo que isso ocorra somente no papel, porque no trabalho pedagógico diário ou extraordinário, o processo pedagógico é indivisível

e os princípios que norteiam as práticas também o são. Entretanto, existem fatores que não serão especulados aqui, que individualizam processos que, como já dissemos, deveriam estar associados, ou seja, os projetos precisam ser desenvolvidos com o mesmo propósito do trabalho da sala de aula (*núcleo duro*): à aprendizagem. No entanto, nem sempre os projetos conseguem articular o currículo de forma mobilizadora da aprendizagem.

5.1 Danças tradicionalistas (Invernada artística)

O projeto abrange a cultura gaúcha, principalmente a dança, muito presente na região, juntamente com o tiro de laço, praticado nas localidades que congregam a comunidade escolar, tendo, inclusive, alunos e pais campeões em diversos torneios da região.

Iniciado ainda na década de 1980 como parte das festas juninas, o costume de apresentar danças tradicionalistas gaúchas todos os anos na festa da escola estende-se até hoje. A partir do mês de abril de cada ano, inicia-se a preparação para a apresentação na festa da escola, que ocorre normalmente no mês de junho de cada ano. A preparação consiste na formação dos pares, escolha das danças a serem apresentadas, organização das coreografias de “entrada” e “saída”, ornamentação e obtenção das roupas e calçados necessários.[8]

No decorrer dos anos as trocas de professores responsáveis pelo projeto, são feitas alterações nas apresentações, sempre incrementando e melhorando. Primeiro foi desfeito o vínculo que havia com as festas juninas, depois foram acrescentados elementos retirados de invernadas artísticas participantes do Enarte e as apresentações ganharam status de

[8] No início era tarefa dos pais providenciarem a indumentária dos alunos. Atualmente, como forma de envolver o máximo possível de alunos nas apresentações, a escola se empenhou em fornecer o necessário para os alunos se apresentarem. No dia da festa não é cobrado o almoço dos alunos e é fornecido o transporte para os que necessitam. Tudo isso é feito para que as condições financeiras das famílias não sejam empecilhos para que as crianças se apresentem.

verdadeiros shows. Mas o que continua emocionando os pais e demais espectadores, é a apresentação da dança do “Pezinho” pelos alunos mais novos. O laço já foi executado em apresentações da Invernada Artística aliado à dança.

A invernada artística da escola Olavo Bilac envolve quase 100% os alunos e se apresentam, já algum tempo, em eventos municipais e em outros municípios da região. No ano de 2019, uma parte do grupo se apresentou na Feira do Livro em Passo Fundo.

É enorme o envolvimento da escola com as danças: alunos, pais, professores, Centro de Pais e Mestres (CPM), funcionários e Poder Público Municipal. A festa da escola é a mais tradicional e a mais concorrida das festas realizadas em Sagrisa. O aperfeiçoamento de habilidades específicas do corpo (ritmo, postura, coordenação), além da socialização, disciplina e cooperação são objetivos alcançados com a prática. O conhecimento do próprio corpo e a integração com os movimentos e atitudes do outro são habilidades adquiridas através da dança.

Além da festa, da aprendizagem corporal dos alunos, do envolvimento da comunidade através de um trabalho cooperativo, as danças valorizam a tradição gaúcha; fator importante para o desenvolvimento do amor pelo chão em que vivemos. Não se pode esperar que se cuide de um ambiente em que não se aprendeu a amar primeiramente.

5.2 Projeto “Reciclagem”

Há muita diversidade para os projetos relacionados ao meio ambiente como o da Comunidade Escolar Olavo Bilac. A existência de uma Área de Conservação e o Rio Passo Fundo, além de outros rios menos conhecidos, representam um campo de pesquisa e atuação de

inestimável valor.

O trabalho para a proteção do Rio Passo Fundo, por exemplo, abrange todos os municípios banhados por ele, e atualmente, é desenvolvido por ambientalistas de Ongs à pessoas ligadas às Universidades e à empresa responsável por uma das usinas hidrelétricas que utilizam a água desse rio. A proteção ao papagaio Charão é outro exemplo. Essa ave possui uma rota que passa pelo Parque Ambiental Municipal da Sagrisa, por isso, quando possível, a escola participa de ações e projetos que envolvem esse tema.

Além das ações e projetos apontados acima há ainda, nessa região, um potencial para trabalhar questões ambientais relacionadas a proteção do solo e da água, os riscos do uso de agrotóxicos, desmatamentos e queimadas, assim como as orientações relacionadas ao destino correto do lixo.

O termo “reciclagem” usado no título deste texto é genérico. Trata-se de uma popularização entre a Comunidade Escolar de quatro eventos distintos em que apenas um é propriamente de reciclagem. No tempo escolar destinado para esse trabalho desenvolvem-se as seguintes tarefas: coleta seletiva de resíduos, reciclagem de papel e confecção de cartões, horta escolar e organização do espaço da escola, como ajardinamento e cuidado com o pátio, que é amplo e bem arborizado.

A coleta seletiva iniciou há cerca de 17 anos a partir da experiência de constituir uma Cooperativa Escolar. O lixo seco produzido pelas famílias e empresas da comunidade tem na escola um dos pontos de coleta e reciclagem.

Alguns anos depois, a partir de um projeto apoiado por uma cooperativa de crédito (Sicredi) para a aquisição de máquinas e materiais necessários para desenvolver o processo de reciclagem de papel. A escola realizou oficinas com alunos e professores ensinando a técnica e iniciou-

se a confecção. O papel produzido é utilizado em diversas atividades da escola, mas a maior parte é usada para a confecção de cartões natalinos envolvendo todos os alunos.

Além disso, há uma horta escolar que produz alimentos e é um importante espaço pedagógico de reflexão e aprendizagens como: alimentação saudável, refletindo sobre hábitos alimentares, consumo de alimentos naturais e industrializados; vitaminas, proteínas e sais minerais presentes nos alimentos. Segurança alimentar por meio do cultivo de produtos na propriedade; processamento de produtos naturais em conservas, sucos e geleias, entre outros. Os conservantes e os corantes presentes nos alimentos industrializados e sua relação com a saúde humana.

O resgate de receitas e comidas típicas, a forma que eram produzidas e a relação com vizinhos e as formas de partilha são outros conhecimentos que podem ser estimulados. Importante apontarmos ainda, que a sociedade de consumo, a industrialização, as mudanças nas formas de trabalho, a produção de resíduos, o uso dos recursos ambientais (matéria-prima) e a sobrecarga no Planeta requer medidas de descarte adequado do lixo e a responsabilidade de todos quanto ao repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar.

O trabalho cooperativo possibilita o diálogo sobre as relações humanas, aproxima uns dos outros ao invés da mera competição que pode separá-los e gerar conflitos quando não trabalhada corretamente. Desenvolve a importância do trabalho coletivo, o respeito a diversidade de ideias, a mediação de conflitos, a partilha e ajuda mútua.

A organização e gestão da Cooperativa Escolar, possibilita trabalhar conceitos matemáticos como cálculos, porcentagens, lucros e dividendos, assim como, formas de gestão. Contribui no desenvolvimento da comunicação verbal e escrita, por meio do diálogo

nos encontros e trabalho coletivo, assim como nos registros e relatórios que são realizados.

5.3 Esportes e autoconhecimento corporal

Este é outro trabalho que depende muito dos recursos humanos disponíveis para ser desenvolvido adequadamente. Mas quando há profissionais que se comprometem com a ideia original do projeto, muitos frutos são colhidos.

Em meados do ano 2000, verificou-se uma baixa autoestima por parte dos alunos, principalmente em relação a alunos de outras escolas, mais especificamente, nas disputas esportivas. A partir de então iniciou-se um trabalho para a recuperação dessa autoestima através dos esportes.

Ao conhecer a história de sacrifícios e superação dos primeiros habitantes de nossas comunidades, é inadmissível que nossos alunos não se orgulhem de seus pais e avós, bem como de si mesmos. Não há motivo para “cabeças baixas”, e sim de orgulho, persistência e busca pelo crescimento das comunidades a partir de si mesmos.

Este é o sentido dado aos esportes. O mais importante é vencer-se a si mesmo. É hoje estar melhor do que ontem e pior do que amanhã. Quando disputamos uma competição e fazemos o nosso melhor, não importa que tenhamos perdido para os outros. Perder deve servir de incentivo a melhorar mais, sempre dentro do possível.

O ensino da ética é fundamental nesse trabalho. Vencer ou perder sempre dentro das regras. Infelizmente, nossos alunos presenciam quebra de regras em disputas que participam. Às vezes sugerem que façamos o mesmo. Nesses momentos é reforçada a necessidade de que o objetivo principal de participarmos de competições não é sempre vencer ou vencer a qualquer custo. A ética, o autoconhecimento corporal, a socialização, a cooperação entre seus parceiros de equipe, a

concentração, o aprendizado de estratégias e a busca por superação são os pilares do trabalho.

Outro trabalho importante desenvolvido pelos esportes é a inclusão. Em escolas maiores, há a necessidade de selecionar um grupo de alunos para que representem a escola nas competições. Na escola Olavo Bilac não temos essa opção, todos os alunos são necessários, fundamentais e importantes na montagem das equipes. Aqueles alunos que se destacam precisam aprender a respeitar os mais fracos e auxiliá-los em seu desenvolvimento para que as equipes possam ser formadas, dado o pequeno número de alunos que temos.

5.4 Projeto de Leitura

Acreditamos ser desnecessário nos alongarmos quanto à importância da leitura em nossas vidas. Todavia, as abordagens a respeito de como desenvolver o hábito da leitura são diversos e, por vezes, contraditórias. Por quase quarenta anos há o acompanhamento de tentativas bem-intencionadas no sentido de incentivar alunos a lerem mais. A escola não é um caso à parte, já passou por diversas tentativas.

Atingimos, nos últimos anos, um relativo sucesso nessa direção, que pode ter sido consequência de alguns fatores que compartilho com a advertência de que não é fruto de uma pesquisa, mas simplesmente de observação.

Nosso trabalho de incentivo à leitura ganhou apoio do projeto “União Faz a Vida” da Cooperativa de Crédito Sicredi – região do Planalto Médio, que em conjunto com o Poder Público Municipal, passou a patrocinar projetos desenvolvidos pelas escolas do município. Nossa escola optou por fortalecer as ações ligadas à leitura.

Tomamos como base as características do projeto do patrocinador, cuja metodologia propõe iniciar pela leitura da realidade, ou seja, o

“passeio investigativo”, que coloca os alunos diante de uma realidade a ser problematizada, e, a partir dessa, se desenvolvem os diversos objetivos a que se propõem.

A leitura da realidade, a obtenção de livros significativos escolhidos pelos alunos, junto à provocação (não obrigação) que os professores desenvolvem, tem possibilitado que um grupo considerável de alunos desenvolvesse o hábito da leitura. Os resultados podem ser comprovados pela melhora no desenvolvimento da escrita e da oratória, sendo, inclusive, premiados em concursos patrocinados por outras entidades.

Entretanto, não são 100% os alunos que adquirem o hábito da leitura. Não obstante, diante de tantos percalços e insucessos, cada aluno que se junta a essa prática é uma vitória dele e da escola como um todo.

Considerações Gerais e Aprendizados

E chegamos ao final de nossa aventura... Chegamos? Não.

Hoje, depois de tanto tempo, ainda recordamos da época em que éramos alunos e o quanto nos incomodava as coisas relativas, inexatas, infinitas. Percebe-se isso nos alunos: a necessidade de obter uma resposta única e definitiva para nossas perguntas. Isso seria o máximo da segurança, não seria? Mas o que aconteceria se acabassem as dúvidas e as perguntas? O que faríamos a partir de então?

Faz parte da natureza humana buscar segurança. Sempre que nos sentimos fora da “zona de conforto” buscamos, de alguma forma, obter novamente um “porto seguro”. E assim se constrói o conhecimento. Perguntas. Respostas. Perguntas. Respostas. Perguntas...

O ato de perguntar fez parte da dinâmica realizada e impulsionou a aprendizagem e outros processos de construção do conhecimento.

A aventura da comunidade escolar Olavo Bilac respondeu a várias

perguntas, mas, além de não responder a todas, ainda suscitou outras. O conhecimento, o autoconhecimento são infindáveis.

Cabe destacar que o próprio processo de busca para conhecer o território local e do município foi educativo, gerou muitas perguntas, curiosidades e aprendizados que emergiram das narrativas, das visitas e dos conhecimentos já acumulados. O engajamento de professores (as) e estudantes da escola percorrendo o território foi importante para a apropriação do que existe nesses espaços, nesses “territórios vivos” (SANTOS, Milton, 1996) com a presença de espaços públicos constituídos para viabilizar as políticas públicas para a população.

Elucidou a presença de pessoas que trazem em suas memórias, mesmo que fragmentadas, percursos históricos que se entrelaçam com a história de cada comunidade e a do município. Percursos compartilhados centralmente pela oralidade, já que pouco há de registros históricos, mas suficientes para evidenciar as marcas locais da trajetória brasileira com os povos indígenas, a escravidão, os modelos de desenvolvimento e os conflitos agrários dos diversos períodos históricos e suas implicações na vida e na constituição das comunidades.

É relevante refletir sobre a oralidade que é, ainda hoje, a maneira fundamental que as comunidades tradicionais e de base rural encontram para a constituição, transmissão e afirmação dos seus saberes que, para nós, se estabelecem nos corpos dos sujeitos que fazem suas existências.

Desse modo, perceber a oralidade enquanto um saber não colonizador, pois se insere nos modos não oficiais da produção de saberes (aqueles que não têm na escrita a sua forma fundamental de registro) foi um desafio de uma prática de investigação que acolhe os textos e narrativas já existentes como parte do roteiro de compreensão de uma história, mas sem reduzir a importância dos gestos, costumes

e práticas incorporadas como elementos imprescindíveis para a compreensão dos saberes nas comunidades.

Assim, é de fundamental importância o reconhecimento dos saberes locais nas práticas investigativas, acadêmicas ou não acadêmicas

Referências:

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985].

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção*.

São Paulo: Hucitec, 1996.

SCALABRIN, Leandro Gaspar. *Ensaio sobre a história de Pontão*. Mimeo. Pontão, 2005.

TYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Trad: Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.



EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA ESTADUAL

29 DE OUTUBRO

Munir Lauer, Simone Lopes Dickel, Elaine Jovita Busch,
Adriana Piovesan dos Santos, Janete Teresinha Bratz, Gizeli Bervig,
Rosângela Aparecida Pinheiro, Franciele de Oliveira, Fabiano Cavalheiro
Neto, Valquíria Cavalheiro, Ana Paula Bosa Jorgens, Sandra Regina Soares,
Valtenir Caxambu, Altemir Braga, Maristela Guimarães, Maristela
Teresinha Marcello, Luciana Raquel Lauer, Vanusa Souza Guimarães.

Introdução

O território hoje contemplado pelo município de Pontão possuiu uma história riquíssima, diversificada e encantadora, a partir da qual é possível compreender diversos aspectos da história da região de que faz parte. Não há uma única história. É um emaranhado de histórias de

sujeitos e grupos, que ao seu modo fizeram história, e hoje colecionam memórias desse passado vivido, que somadas e aglutinadas constituem o contexto cultural, econômico e social de um povo, o povo pontanense. E quem ganha com isso é o próprio município, que tem a diversidade como elemento característico da sua identidade.

O coletivo de educadoras e educadores da Escola 29 de Outubro pretende aqui narrar de maneira simplificada uma dessas histórias: a história da Fazenda Annoni. Num primeiro momento, a luta por terra era a centralidade, e aos poucos a educação adquiriu também destaque nesse processo histórico. Lutar por terra e lutar por educação tornaram-se uma só dimensão, fazem parte do mesmo contexto. Lutar e estudar são, aqui na Fazenda Annoni, praticamente sinônimos.

A estrutura do texto seguirá um tempo/espço cronológico, ou seja, uma sucessão de fatos e acontecimentos. Numa primeira seção, será contextualizado o processo histórico que culminou na desapropriação do grande latifúndio. Num segundo momento, adentra-se na ocupação da Fazenda Annoni, narrando a organização dos sem-terra, suas lutas, medos, incertezas, angústias e conquistas. Na sequência, destaca-se o processo de desmembramento do acampamento central e o assentamento provisório na vastidão de toda a área, partindo de um único local para 16 áreas de ocupação. Num quarto momento, enfatiza-se, minimamente, o percurso histórico das famílias assentadas na Annoni, descrevendo detalhes sobre o mesmo. Por fim, mas não menos importante, trazemos à seção o que trata sobre as primeiras experiências em educação desenvolvidas na Annoni ainda no período do acampamento central que desencadearam, política e pedagogicamente, no que é contemporaneamente a Escola 29 de Outubro.

História da Fazenda Annoni - Luta e conquistas por terra e educação

A Fazenda Annoni[9]

A Fazenda Annoni era parte remanescente do complexo latifundiário denominado Fazenda Sarandi. Até 1903, a grande Fazenda Sarandi pertencia a João Vergueiro. Em 1903, então, com quase 22 mil hectares, foi comprada por Júlio de Maílhos (uruguaio da indústria do fumo). Após o seu falecimento, em 1944, Ernesto José Annoni comprou a fazenda dos herdeiros, à época com 16 mil hectares. Ernesto José Annoni,[10] oriundo de Garibaldi, detinha laços de amizade com Leonel Brizola e João Goulart (Jango), progrediu financeiramente às custas do ciclo da madeira[11] (Dickel, 2017).

A década de 1960 foi marcada no cenário nacional pela intensificação dos conflitos no campo, com o surgimento das Ligas Camponesas no Nordeste e também o Master no Rio Grande do Sul. Esse contexto de agitações no campo contribuiu para o surgimento de debates tanto políticos quanto acadêmicos em torno da necessidade de realização da reforma agrária. O latifúndio improdutivo passou a ser visto como um entrave ao próprio desenvolvimento capitalista (Dickel, 2017).

Em consequência disso, a inclusão da reforma agrária entre as reformas de base propostas pelo presidente Jango foi o argumento para a deflagração do golpe civil militar. Contraditoriamente o período militar, marcado pela tentativa de silenciamento da luta social mediante

[9] Trechos extraídos de DICKEL, Simone. *Terras da Annoni: entre a propriedade e a função social*. Curitiba: Prismas, 2017.

[10] Foi prefeito de Carazinho por dois mandatos (1951-1955 e 1959-1964).

[11] Na Fazenda Annoni havia araucárias em abundância e até mesmo uma serraria foi instalada no seu interior.

perseguição e prisões, marcado também pela elaboração de um importante documento no qual a reforma agrária passou a ser prevista na legislação agrária (Dickel, 2017).

O Estatuto da Terra (1964), embora tenha sido objeto de inúmeras e merecidas críticas quanto à sua intencionalidade e eficácia, passou a prever a desapropriação para fins de reforma agrária. Para tal, ampara-se no princípio da função social da terra, segundo o qual, o exercício do direito à propriedade precisa atender a alguns requisitos básicos, em termos econômicos, sociais e ambientais. Caso o direito à propriedade esteja em desacordo com tais princípios, a propriedade poderia ser objeto de desapropriação. E foi o que aconteceu com a fazenda Annoni (Dickel, 2017).

A década de 1970 foi marcada no cenário político nacional pelo recrudescimento do regime ditatorial, com a intensificação da censura e repressão. Foi o período conhecido como “anos de chumbo”. Por outro lado, é vista também como a época do “milagre econômico” e também o auge da chamada “revolução verde”, nome dado ao processo de mecanização do campo, que contribuiu para o aumento da produção e produtividade, mas que teve um custo social alto, aumentando as desigualdades sociais no campo, aumentando o êxodo rural e a expropriação de posseiros (Dickel, 2017).

No Rio Grande do Sul não foi diferente, a região norte do estado foi bastante representativa desse processo de modernização do campo (Alves, 2013). Outro aspecto marcante da época, e que também interfere na história da Annoni, foi a construção de hidrelétricas. A modernização da economia precisava ser amparada pela ampliação da matriz energética, o que não se deu sem impactos sociais às regiões de construção de barragens (Seminotti, 2008). A construção da barragem da usina hidrelétrica do Passo Real desalojou centenas de famílias, criando

uma demanda por terras para o reassentamento no estado (Dickel, 2017).

A necessidade de terras para reassentar parte desses colonos foi a desapropriação. No entanto, o decreto de 1972 tampouco conseguiu resolver o problema dos “afogados”, uma vez que a família recorreu na justiça usando em sua defesa o direito à propriedade (Dickel, 2017).

Assim, em torno de cinquenta famílias foram alojadas na Annoni pelo Incra, e permaneceram no imóvel que era objeto de litígio entre o Incra e a família Annoni. Tais famílias ficaram conhecidas como “parceleiros” e a permanência dessas no imóvel foi importante, uma vez que foram usadas pelo Incra para legitimar o propósito da desapropriação (Dickel, 2017).

Enquanto não se resolvia a questão da Annoni na justiça, o contingente de sem terras na região ia crescendo, fruto do contexto já referenciado. Além disso, outro acontecimento na região contribuiu para o aumento do número de famílias que não possuíam terras para trabalhar. A expulsão dos colonos que haviam acampado na reserva indígena de Nonoai décadas antes, colocou à beira da estrada dezenas de famílias, que passaram a engrossar as fileiras daqueles que dependiam da terra para sobreviver, mas que se viam privados dessa (Marcon, 1997).

No final da década de 1970 e início da de 1980, a região norte do Rio Grande do Sul tornou-se novamente palco de conflitos pela terra. A partir do acampamento na Encruzilhada Natalino,[12] os movimentos sociais adquirem maior consistência. Animados pelos ventos da

[12] Sendo escolhida de modo estratégico, já que a Encruzilhada Natalino está localizada num entroncamento rodoviário, onde circulam ônibus e veículos em direção às quatro maiores cidades da região (Passo Fundo, Sarandi, Carazinho e Ronda Alta), que liga o Rio Grande do Sul à Santa Catarina. O local do acampamento era conhecido como “Encruzilhada Natalino”, pois tinha como ponto de referência uma casa comercial, cujo dono era Natálio. Disponível em: <https://mst.org.br/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino>.

redemocratização, veem no retorno da democracia a possibilidade de intensificar a luta por direitos sociais (Dickel, 2017).

Nesse cenário propício, ressurgem os debates em torno das estratégias de luta para a conquista da terra. Assim, diante da falta de vontade e da morosidade do governo em realizar a reforma agrária, embora prevista no Estatuto da Terra, sendo a desapropriação da Annoni um exemplo clássico disso, os sem-terra definem as ocupações de terra como estratégia de luta por sobrevivência. Através da ocupação de latifúndios, gerou um fato político, a partir do qual os sem-terra passaram a exigir do estado coletivamente a solução de um problema que afligia milhares de famílias em todo país (Dickel, 2017).

Foi com esse objetivo que em 29 de outubro de 1985 os sem-terra fizeram a ocupação da fazenda Annoni. Latifúndio disputado na justiça desde 1972, mas que ainda não tinha sido destinado para a finalidade proposta, e que se constituía numa enorme contradição por estar ocioso em sua maior parte, em uma região onde a quantidade de famílias sem-terra crescia vertiginosamente. Tal contradição, vale lembrar, foi consequência de um processo histórico que remonta ao período colonial marcado pela concentração das terras nas mãos de poucos, gerando desigualdade e exclusão social de muitos (Dickel, 2017).

Ocupação da Fazenda Annoni[13]

A ocupação da Fazenda Annoni foi resultado de um longo processo de preparação iniciado ainda em 1983, principalmente na região dos municípios de Ronda Alta, Sarandi, Constantina, Palmeira das Missões, Rondinha e Miraguai. Foi um tempo de encontros/reuniões com as

[13] Trecho extraído de LAUER, Munir. *Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do campo: uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

famílias organizadas por lideranças ligadas a paróquias da Igreja Católica e por lideranças oriundas das mobilizações e ocupações de Macali,[14] Brilhante[15] e Encruzilhada Natalino. Essas reuniões, de certa maneira, foram as primeiras ações desses trabalhadores e trabalhadoras rurais, muitos eram privados de seus instrumentos e meios de trabalho e outros viviam de maneira precária em áreas de terra paterna pequenas ou como arrendatários e meeiros (Bonamigo, 2002).

A preparação do acampamento da Fazenda Annoni tornou-se uma parte do processo de concepção, formação e territorialização do MST no Rio Grande do Sul. A base social do acampamento da Annoni foi formada pelos filhos de pequenos agricultores, arrendatários, meeiros, desalojados da barragem do Passo Real e famílias expulsas da reserva indígena de Nonoai. As lutas deflagradas na Encruzilhada Natalino e os assentamentos efetuados anteriores à Fazenda Annoni, em especial, Macali e Brilhante, não foram suficientes para resolver (ou ao menos diminuir) a questão da falta de terra e de trabalho. Nesse cenário, aprofundaram-se os conflitos pela terra nessa região do estado (Bonamigo, 2002).

É importante ressaltar que na ocupação já havia no interior da Annoni 54 famílias reassentadas pelo Incra desde 1974. Dessas famílias, trinta eram oriundas da região inundada pela construção da barragem do Passo Real,[16] e 24 foram formadas por pequenos arrendatários e

[14] Famílias expulsas da reserva indígena de Nonoai - RS. Ver detalhes sobre a ocupação da granja Macali, em Marcon (2016).

[15] Famílias expulsas da reserva indígena de Nonoai - RS. Ver detalhes sobre a ocupação da granja Brilhante, em Marcon (2016).

[16] Em 1969, essas famílias tiveram suas terras desapropriadas para a construção da hidrelétrica do Passo Real. A construção alagou 23 mil hectares de terra, nos municípios de Cruz Alta, Ibirubá, Salto do Jacuí e Espumoso (Schwaab, 2001).

empregados que já residiam no local. Essas famílias denominadas de “parceiros”, [17] após a chegada dos sem-terra tiveram seu cotidiano modificado. Os filhos dos parceiros estavam há anos reivindicando o assentamento, mas com a chegada dos sem-terra estariam feridos seus interesses e reivindicações, fomentando-se uma relação de estranhamento e incompatibilidades. O discurso dos filhos dos parceiros eram de que a desapropriação originária da Fazenda Annoni deveria ter como objetivo atender as famílias atingidas pela barragem do Passo Real e não para a reforma agrária. Por outro lado, os sem-terra utilizaram-se discursivamente dos relatos da luta e do sofrimento no acampamento como afirmação do assentamento como “conquista do acampamento” (Caume, 2006). Algumas dessas famílias acabaram incorporando-se aos acampados, outras permaneceram residindo em alguns lotes, e posteriormente foram assentadas na própria fazenda [18] (Bonamigo, 2002).

Mesmo que no imaginário dos trabalhadores rurais da região norte a ocupação da Fazenda Annoni estivesse presente, muitas famílias ficaram sabendo no dia anterior que a ação aconteceria na madrugada do dia 29 de outubro. Outras, entretanto, embarcaram nos caminhões, ônibus e veículos particulares sem saber o destino (Caume, 2006).

[17] Conforme Caume (2006, p. 137), “parceiro” é uma designação criada no âmbito das instâncias estatais responsáveis pela execução dos chamados “projetos de colonização”. Parceiro, nessa ótica, é aquele beneficiado pelas políticas públicas com uma “parcela” de terra. Os parceiros foram agricultores que tiveram inúmeras dificuldades para se sustentarem inicialmente na Fazenda Annoni; devido aos questionamentos judiciais impetrados pelos proprietários, sendo impedidos de cultivar a terra. Além de sofrerem repressão policial e dos empregados da fazenda (houve até a instalação de um posto da Brigada Militar no interior da fazenda para impedir o plantio da área pelas 54 famílias assentadas).

[18] Segundo Bonamigo (2002), foram assentadas em 1987. Esse processo ficou conhecido como “Assentamento Fase I da Annoni”.

Essa percepção imaginária de que a Fazenda Annoni seria ocupada assentou-se em três princípios: a) a desapropriação da fazenda encontrava-se em litígio judicial; b) a fazenda já tinha sido ocupada anteriormente (mas sem êxito[19]); c) a promoção do MST e da CPT de uma espécie de “acampamento provisório” de três dias em Palmeira das Missões, em julho de 1985.[20] Ainda que houvesse a programação da realização de duas ocupações, uma na região de Ronda Alta e outra na região de Três Passos, o MST tomou a decisão de ocupar unicamente a Fazenda Annoni (Caume, 2006).

A Brigada Militar, embora estivesse montando barreiras, procurava evitar que os agricultores se aproximassem da Fazenda Annoni, pois era de “conhecimento público” que haveria a ocupação da fazenda, mas sem prever com exatidão a data marcada. A maioria das famílias, organizadas, adentrou na área do acampamento no início da madrugada. Num primeiro momento, foram surgindo famílias que residiam mais próximas, principalmente do município de Ronda Alta, após as dos municípios mais distantes, que tiveram mais dificuldades para chegar até a fazenda, nesse tempo a polícia militar reforçou seu posicionamento (Caume, 2006).

Conforme Caume (2006), nas narrativas e recordações dos agricultores, sentimentos e emoções se misturavam, de um lado, a

[19] Em setembro de 1980, cerca de oitenta famílias de colonos expulsos da reserva indígena de Nonoai, não contemplados ainda com o reassentamento, tentaram montar um acampamento no interior da fazenda. Entretanto, no dia posterior, foram despejados pela Brigada Militar (Caume, 2006, apud Bavaresco, 1998).

[20] Reuniu em torno de três mil famílias no Parque de Exposições do município. O “acampamento provisório” tinha dois objetivos: cadastrar os interessados em ser beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária; dar visibilidade social e política ao MST, conferindo legitimidade ao movimento. O acampamento serviu também como elemento pedagógico, ou seja, como “um ritual de iniciação” às ocupações, e de “como conseguir enfrentar um acampamento” (Caume, 2006).

insegurança em desconhecer o destino final (o local da ocupação), de outro, o medo das ações policiais. No entanto, um fator esteve presente na ocupação, a coragem em romper com a rotina cotidiana e partir para uma experiência imprecisa, incerta e imprevisível. Um dos momentos mais dramáticos foi a aproximação das margens da fazenda e o rompimento da cerca que delimitava a propriedade. O ato de cortar a cerca possuía um simbolismo muito forte, já era considerado “uma vitória”. Mesmo que a entrada na Fazenda Annoni era reconstruída com marcas de heroísmo, caracterizado pela coragem e pela alegria; a incerteza e a dúvida marcavam fortemente os agricultores, principalmente em razão de vivenciarem algo nunca antes experimentado (Caume, 2006).

Ao entrar na fazenda, surgiu, logicamente, a necessidade da construção de barracos, adotaram materiais como lonas (trazidas pelos agricultores) e taquaras, disponíveis em abundância no local. A principal preocupação era estabelecer as famílias no local, tanto que no plano político-organizativo a primeira ação necessária era a formação da “equipe de segurança”, que visava evitar a intervenção da polícia militar (Caume, 2006).

No final da tarde do dia 29 houve as primeiras tratativas entre os sem-terra e as instâncias estatais. Após o encontro às margens do acampamento entre as lideranças do acampamento, o superintendente do Incra e o secretário de Agricultura do Estado, definiu-se que os sem-terra podiam manter-se no local até a conclusão da perícia judicial da fazenda. O tempo estipulado foi trinta dias. Porém, o superintendente do Incra manifestou que a área era objeto de assentamento dos *afogados* – agricultores desalojados em razão da construção da barragem do Passo Real, e que nesse período de tempo (trinta dias) seriam providenciadas outras áreas de terra para assentamento das famílias sem-terra. Em Porto Alegre, em outra reunião, mediante acordo com o Governo do Estado

através de uma representação de deputados estaduais e representantes de entidades que apoiavam os sem-terra foi afirmado que a Brigada Militar permaneceria no local apenas para impedir conflitos com os proprietários da fazenda. Porém, a atuação dos policiais foi no sentido de realizar um cordão de isolamento, impedindo a entrada e saída dos sem-terra do acampamento[21] (Caume, 2006).

O acordo estabelecido nesse primeiro encontro foi recebido pelos sem-terra com entusiasmo em virtude do prazo estabelecido, ou seja, trinta dias estava de acordo com as expectativas iniciais. Para muitos que participaram da ocupação tinham o entendimento de que o acampamento seria uma situação de rápida resolução, de caráter transitório, que logo estariam assentados. Hoje ter-se-ia a certeza de que se soubessem que o drama para conquistar a terra fosse tão prolongado,[22] muitos sequer estariam engajados na mobilização (Caume, 2006). Essa expectativa de uma ocupação breve, oriunda desde o período anterior ao acampamento, justificava-se por duas razões: o processo de desapropriação da Fazenda Annoni há muito tempo estava no Judiciário e estava se adentrando um novo período político no Brasil (haveria eleições em 1986) (Bonamigo, 2002). Tais fatos fizeram emergir o entendimento de que a desapropriação da terra aconteceria rapidamente, situação que não ocorreu.

Em assembleia, ocorrida ainda na tarde de 29 de outubro, tomaram-se algumas definições estruturais/organizativas: criação de nove equipes responsáveis pela manutenção de uma vida em coletividade – saúde, alimentação, higiene, abastecimento de água, organização dos

[21] Essa situação de isolamento perdurou por cerca de quatro meses. Para entrar ou sair do acampamento era necessário passar por uma rígida revista.

[22] Após oito anos, em 1993, as famílias que permaneceram na área da fazenda (mediante sorteio) tiveram a posse definitiva dos seus lotes de terra (Bonamigo, 2002).

barracos, segurança, animação, imprensa e relações públicas; estrutura básica de poder, seria os denominados *grupos de famílias (núcleos de base)* definidos, de preferência de um mesmo núcleo de sem-terra ou município); instância máxima dirigente seria a *Coordenação Geral* do acampamento, constituída por representantes de cada equipe (das nove) e por indivíduos de cada um dos 32 municípios participantes. Acima disso, seria formada a *Executiva* (composta por um número menor de indivíduos, em torno de vinte pessoas), responsável pelo direcionamento das deliberações tomadas em *Assembleia Geral* (Caume, 2006).

Demonstrando toda a importância dada à religiosidade não apenas como elemento motivador para a ação política, mas também como fator atribuidor de significados para a luta social e para a compreensão do contexto vivenciado pelos agricultores, uma das primeiras ações efetivadas foi a realização de uma celebração religiosa, já no dia 30. A celebração foi realizada pelo bispo de Passo Fundo, Dom Urbano José Allgayer. Essa relação com a instância máxima da Igreja Católica tinha um duplo sentido (benefício): o interesse político das lideranças do MST tanto em estabelecer legitimidade social à luta desenvolvida quanto a criação de laços eficientes de manutenção à continuidade de apoio material e simbólico da Igreja ao acampamento (Caume, 2006).

As 1.500 famílias, aproximadamente, que ocuparam a Fazenda Annoni pertenciam a 32 municípios das regiões do Alto Uruguai e Missões do Estado do Rio Grande do Sul.[23]

[23] Na verdade, são 33 municípios, não se sabe o motivo, mas o município de Augusto Pestana não foi mencionado nos materiais pesquisados. Do referido município, havia apenas uma família no acampamento, quem sabe se é por esse motivo da não citação (porém, Jóia e Ijuí também tinham apenas uma família cada no acampamento, e esses foram contabilizados no total).

Quadro 1

Ajuricaba	Frederico Westphalen	Passo Fundo	Sarandi
Braga	Ibirubá	Planalto	Santo Ângelo
Campo Novo	Ijuí	Porto Lucena	Santo Augusto
Constantina	Iraí	Redentora	Seberi
Coronel Bicaco	Jóia	Rodeio Bonito	Tapejara
Crissiumal	Liberato	Ronda Alta	Tenente Portela
Ervai Grande	Miraguaí	Rondinha	Três Passos
Ervai Seco	Palmeira das Missões	São Martinho	Vicente Dutra

Fonte: Lauer (2022).

Do acampamento central para as 16 áreas[24]

Devido às manifestações promovidas pelos sem-terra e à liberação judicial da posse da área da Fazenda Annoni em favor do Incra, no final de outubro de 1986 a área foi liberada para a implantação do projeto de assentamento Encruzilhada Natalino,[25] que visava inicialmente o assentamento de 220 famílias. Diante do fato de ser impossível viabilizar o acesso à terra de todas as famílias acampadas, a superintendente estadual do Incra - RS, na época Rejane Filippi, propôs a realização de um assentamento provisório nos aproximados 3.500 hectares cultiváveis

[24] Trecho extraído de LAUER, Munir. *Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do campo*: uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

[25] Segundo Caume (2006), citando documentos do Incra, a denominação “Assentamento Encruzilhada Natalino” foi discutida com os assentados. Pois, muitos dos assentados da Annoni participaram do antigo acampamento, bem como da razão da pequena distância entre o projeto de assentamento (da Annoni) e a Encruzilhada Natalino.

da fazenda, até que o Incra pudesse viabilizar a desapropriação de outras áreas de terra. Em efeito prático isso representava o desmantelamento do acampamento central em 16 áreas da fazenda (Caume, 2006). Com o fim do acampamento central, todos os acampados foram dispersos na imensidão da fazenda em 16 pequenas áreas, sendo as famílias distribuídas em grupos de dez (Bonamigo, 2002). Dessa forma, o acampamento original transformou-se em 16 acampamentos (16 áreas).

O que chama a atenção é que, por força da pressão organizada do MST, o Incra redefiniu a sua visão sobre a Fazenda Annoni. Inicialmente a Annoni[26] estava destinada ao assentamento das famílias desalojadas pela construção da barragem do Passo Real (*os afogados*). Segundo Caume (2006), analisando os documentos do Incra, o próprio processo administrativo que criou o assentamento Encruzilhada Natalino demonstrava a relatividade da normativa da estatal e o jogo das forças sociais que interferiam na redefinição das prioridades. Isto é, segundo o autor, a partir do surgimento do acampamento, a posição inicial de assentar *os afogados* teve que ser revista, pois não haveria como desconsiderar a presença de tantas pessoas organizadas dentro da área da fazenda. Para Caume (2006), a “força” exercida pelo MST, através de suas mobilizações apoiadas pela Igreja, era bem superior às dos *afogados*, que demonstravam dificuldades em se organizarem politicamente.

A proposição estatal de criar o assentamento provisório detinha alguns interesses: a) a impossibilidade operacional de assentar de imediato todas as famílias, seja na Annoni, seja em outras áreas do estado; b) postergar à resolução de quem seriam os beneficiários da Annoni – *os*

[26] No Incra, a Annoni pertencia à denominada gleba 2 do Plano Integrado de Colonização – Sarandi (PIC) (Caume, 2006). O interessante é que, mesmo ainda hoje, as correspondências endereçadas para alguns agricultores (principalmente “os parceiros velhos”) são descritas como PIC 2.

acampados ou os afogados, visando estrategicamente aproximar os dois grupos;[27] c) a diminuição dos custos financeiros para o fornecimento de alimentos aos acampados, pois, permitindo que cultivassem a terra, haveria a desobrigação de fornecê-los; d) a necessidade de dar uma resposta à sociedade (sensibilizada com a causa) devido à visibilidade política adquirida pelo acampamento do MST por meio de suas manifestações (principalmente a marcha da Romaria Conquistadora da Terra Prometida) e dos conflitos com a Brigada Militar (Caume, 2006).

Essa proposta, inicialmente, foi recebida pelas lideranças e pelos acampados com certo descrédito (pois, ainda acreditavam que haveria uma resolução rápida e definitiva para o imbróglio). Porém, devido às inúmeras dificuldades enfrentadas no ambiente interno, houve a aceitação. No entendimento das lideranças do acampamento, a proposição de assentamento provisório, por um lado, ao que parece, não era tão almejada, mas, por outro, também ao que parece, viria ao encontro da imprescindibilidade de manter o controle político sobre os agricultores em razão de que já começava haver fortes tensões internas entre acampados, afogados e filhos de parceiros. Além disso, já eram percebidos problemas na organização interna e na participação dos acampados. E o acesso à terra, mesmo de maneira transitória, ajudaria a aliviar as tensões (Caume, 2006).

Após a aceitação da proposta de assentamento provisório, a coordenação dos sem-terra, segundo Bonavigo e Bavaresco (2008, p. 42), entregou o documento ao Incra, argumentando as razões da decisão. O documento do Incra, citado pelos autores, denominado “Projeto de Trabalho Comunitário da Fazenda Annoni”, dá-nos um panorama do contexto vivenciado na época:

[27] Houve o assentamento dos dois grupos de famílias (acampados e afogados) na Fazenda Annoni

Nós aceitamos a proposta, porque: a) com um ano de acampamento, muitas dificuldades internas e externas atravessamos. Com isso, tivemos muitos desgastes e até problemas de organização e participação dos acampados. A ocupação dos 3.500 hectares ajudará muito a nossa organização interna, aliviará as tensões e teremos oportunidade para nos subdividir na área em diversos grupos; b) a nova fórmula de nos organizarmos na terra fará com que trabalhemos em conjunto. E todo o trabalho, sempre revisado, refletido e decidido em conjunto educa as pessoas e ajuda a todos a viver como companheiros; c) trabalhando juntos buscaremos basicamente a nossa própria subsistência, já que é extremamente humilhante e degradante a pessoa viver apenas de esmolas; d) aceitamos essa proposta provisória porque o que mais fere a nossa dignidade é sermos tratados como esmoleiros, vadios e aproveitadores. Nós queremos provar para todos que somos pessoas humildes, dignas e que só queremos terra para trabalhar.

Conforme Caume (2006), o assentamento provisório daria às lideranças e aos agentes da pastoral a possibilidade de desenvolver a formação de grupos coletivos e comunitários de produção, incentivados junto aos grupos de famílias desde o princípio do acampamento. Esse mecanismo, segundo o autor, citando fontes do Incra, seria viabilizado pelo fato de que o próprio órgão estatal instituído dizia que a única maneira de ocupação possível seria a inserção de lavouras comunitárias. Se para o Incra essa “proposta comunitária” não era de caráter exclusivamente técnico,[28] para a coordenação geral do acampamento e para as lideranças do MST essa experiência de novos mecanismos de organização do trabalho auxiliaria a desenvolver um ambiente de coletividade e companheirismo. O conceito era de que todas as famílias passassem a produzir de modo coletivo ou comunitariamente em diversas formas de cooperação (grupos coletivos ou semi coletivos e

[28] Para Caume (2006, p. 171), “não se pode desconsiderar a importância de fatores como a adesão ideológica de técnicos estatais a propostas de organização produtiva dessa natureza e a influência política do MST nas definições do Incra/RS”.

associações[29]). Esse modelo idealizado à época tinha como referência o assentamento de Nova Ronda Alta[30] (Caume, 2006).

Porém, a fragmentação do acampamento central e a consequente dispersão dos acampados nas áreas dificultaram as ações que ainda eram indispensáveis para solucionar a situação. Para a coordenação do movimento acarretou um novo desafio: a reorganização do acampamento (politicamente). Com o desmembramento em 16 áreas, ocorreu também o cultivo da terra de maneira desarticulada. Não houve uma coordenação com capacidade de organizar a produção de todas as famílias em todas as áreas. A centralidade da coordenação do acampamento focava-se na continuação da luta por novas áreas de terra, entendendo que era impossível a permanência de todas as famílias na fazenda, mesmo que muitas desejariam, com pouca quantia de terra, permanecer na Annoni (Bonamigo, 2002).

Na atualidade, as lideranças consideram que a descentralização do acampamento em 16 áreas acarretou uma certa desmobilização política dos acampados em razão de os acampados não se encontrarem atuantes cotidianamente, envolvidos nas mobilizações, pois estariam também envolvidos nas atividades produtivas particulares. Contudo, a possibilidade de acesso provisório à terra também resultou numa melhora das condições de sustentação do acampamento, essencialmente em razão da produção de alimentos. A descentralização do acampamento simbolizou para os agricultores um equivalente retorno à vida de colono, mesmo de modo

[29] Em entrevista, realizada por Caume (2006) junto a membro da equipe de produção do acampamento, é possível identificar que a ideia das associações foi incentivada pela CPT e pela Igreja (nas figuras do padre Arnildo e do frei Sérgio).

[30] Área de 108 ha adquirida em parceria com as igrejas Católica e Luterana às margens da barragem do Rio Passo Fundo, em Ronda Alta - RS. Foram assentadas no local dez famílias, oriundas da Encruzilhada Natalino. Essa área transformou-se num espaço simbólico religioso-político na luta pela terra – “a terra prometida” (Marcon, 2016).

precário, promoviam um retorno ao processo de trabalho cotidiano e uma possibilidade de reconstrução de um espaço (somente) familiar (Caume, 2006).

As famílias assentadas[31]

Quanto aos processos de assentamento dos sem-terra da Fazenda Annoni, podemos (se isso é possível de modo linear) traçar um percurso histórico que inicia com as primeiras desapropriações de terra no final de 1986 e início de 1987, passando pelas disputas pelo monopólio da representação dos acampados, seguindo pelos mecanismos de seleção das famílias a serem assentadas, perpassando pelos conflitos entre as famílias selecionadas a permanecerem na Annoni e as famílias excedentes e chegando, em 1993, com a demarcação definitiva dos lotes das famílias assentadas na Annoni.

A Fazenda Annoni, conforme Caume (2006, citando fontes do Incra), passou por quatro processos de execução do projeto de assentamento Encruzilhada Natalino: as Fases I, II, III e IV, totalizando 354 famílias.

Quadro 2

Assentamento	Ano	Número de famílias e hectares por família
Encruzilhada Natalino - Fase I	Janeiro de 1987	57 famílias (Passo Real) média de 19,2 ha
Encruzilhada Natalino - Fase II	Maio de 1987	35 famílias (Novo Sarandi) média de 20,6 ha
Encruzilhada Natalino - Fase III	1987	30 famílias média de 23,6 ha
Encruzilhada Natalino - Fase IV	Março de 1993	232 famílias (áreas 1,5,9,10) média de 16,1 ha

Fonte: Lauer (2022), adaptado de Caume, 2006; Bonavigo; Bavaresco, 2008.

[31] Trecho extraído de LAUER, Munir. *Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do campo: uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

As 232 famílias da Fase IV foram divididas em quatro assentamentos (ou comunidades, *como são popularmente conhecidas hoje*). Assentamento 16 de Março (81 famílias, *conhecida como Comunidade da Área 1 ou Comunidade 16 de Março*), Assentamento da Área 10 (63 famílias, *conhecida como Comunidade da Área 10 ou Comunidade Santa Cruz*), Assentamento da Área 9 (43 famílias, *conhecida como Comunidade da Área 9 ou Comunidade Nossa Senhora Aparecida*), Assentamento da Área 5 (45 famílias, *conhecida como Comunidade da Área 5 ou Comunidade Nossa Senhora de Fátima*) (Lauer, 2022).

Das 1.500 famílias que participaram da ocupação, foram assentadas na Fazenda Annoni as famílias contempladas nas Fases II, III e IV. As demais famílias foram assentadas em outras regiões do Estado, como, por exemplo, na região da Campanha, do Centro, das Missões e na região Metropolitana. O espaço territorial da Escola 29 de Outubro está inserido nesse contexto de assentamento das famílias da Fase IV (mesmo a escola já existindo no período de acampamento). A escola está localizada na Comunidade da Área 1 (ou Comunidade 16 de Março), essa comunidade com 87 famílias. A escola desde a sua origem atendeu crianças das famílias dos sem-terra, dos afogados, dos parceiros e dos funcionários da fazenda.

Quanto à Fase IV, percebe-se que houve um significativo aumento do número de famílias assentadas; quanto ao projeto inicial,[32] ocasionou uma redução no tamanho médio dos lotes. As 232 famílias beneficiadas nessa fase, além de terem uma redução no tamanho dos lotes e de um período de tempo maior para serem assentadas, receberam

[32] O projeto inicial era de assentar 220 famílias. Mantendo uma área de 2.200 ha de reserva florestal (Bonavigo; Bavaresco, 2008).

lotes com solos mais degradados. Razão pela qual, durante o período do assentamento provisório (das 16 áreas), todas as famílias procuravam extrair o máximo possível do solo, porém, com o mínimo de investimento, pois não havia condições financeiras para investir em recuperação e conservação do mesmo. Mas, mesmo que tivessem recursos financeiros, não o fariam, por não saberem, até 1989, quais famílias permaneceriam nas terras da Annoni. O resultado disso foi que as famílias da Fase IV receberam lotes com solos com problemas de erosão, compactados e de baixa fertilidade, necessitando de investimentos para recuperá-los[33] (Bonavigo; Bavaresco, 2008).

No assentamento verificou-se um tempo/espço distinto do produzido no acampamento. No acampamento o tempo/espço era de espera, de organização, de constante luta e planejamento para o futuro, de cunho extremamente político, de sonhar com a terra prometida, ao passo que no assentamento, o tempo era de produção, e no espço/tempo presente passou a comandar o cotidiano das famílias, apresentando, então, uma descontinuidade e multiplicidade de ações práticas, antes não pensadas ou estagnadas no tempo (Bonavigo; Bavaresco, 2008).

Concomitantemente ao desmantelamento do acampamento central e à sua reconfiguração em 16 acampamentos, e ao processo interno de assentamento, efetivou-se na área da educação a implantação de escolas que pudessem suprir as necessidades educativas dos filhos dos acampados espalhados pela imensidão da Fazenda Annoni. Essas transformações no acampamento requeriam mudanças na área educacional, influenciando

[33] Com o passar do tempo, as famílias assentadas conquistaram diversas formas de financiamentos agrícolas, que paulatinamente, solucionaram os problemas com o solo, resultando em áreas de terras de boa produtividade, permitindo a permanência das famílias em seus lotes.

diretamente no papel da escola e de seus educadores na subsequente vida em assentamento. Entretanto, as preocupações quanto à educação iniciaram ainda em 1985. As primeiras experiências em educação no acampamento da Annoni influenciaram a organização do setor de Educação do MST, consequentemente serviram de base (de laboratório) para ações educativas em acampamentos, assentamentos e aportes teóricos iniciais (Lauer, 2022).

Das primeiras experiências educativas à Escola 29 de Outubro[34]

Logo de início “*as professoras sentiam que não podia ser como antes. As crianças já não eram as mesmas. Algo tinha de ser feito*” (Caldart, 2004, p. 233). No final de 1985, quando do término do ano escolar, as crianças que estavam na casa de seus avós, parentes e amigos foram ao encontro de seus pais no acampamento. Ocorre, então, segundo Schwaab (2001, p. 25), “[...] uma ocupação de crianças, estas passam a conviver na organicidade até então pensada para as famílias acampadas [...]. O que fazer com as crianças?”

O acampamento da Fazenda Annoni era uma “cidade de porte médio”, comparando com as cidades da região, tinha em média aproximadamente 7.500 pessoas. Era necessário preservar minimamente a infraestrutura (barracos, água, higiene). E nesse ambiente estavam as crianças, ansiosas, correndo pelas matas e campos, rasgando barracos, tomando banho em locais proibidos (locais de lavar roupa). Sentiu-se a necessidade de integrá-las na organização e nas ações da luta pela terra (Schwaab, 2001).

[34] Trecho extraído de LAUER, Munir. *Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do campo: uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

No acampamento existia a equipe de formação que organizava as pessoas para trabalhar com as crianças. Envolvendo-as em atos religiosos, em cantos, em gritos de ordem, leituras. Definiram-se alguns locais para as crianças se reunirem com o intuito de brincar, conversar e cantar (Schwaab, 2001). Esse espaço/tempo definido para as crianças tinha um caráter de formação pedagógica.

Conforme Caldart (2004), anterior à luta específica pela luta por escola, pessoas no próprio acampamento com certa sensibilidade para esse aspecto educacional (mães, professoras, religiosas) passaram a se preocupar no apoio pedagógico às crianças. Podemos, baseados na autora, configurar esse espaço/tempo em três momentos: a) essas reuniões/encontros ocorriam às vezes (apenas) para a realização de rodas de conversas e brincadeiras, com o intuito de amenizar a carga de realidade que enfrentavam e também como mecanismo explicativo do que ocorria, principalmente quando em ações de confronto violento; b) esses diálogos educativos e as brincadeiras que podiam avançar para encontros mais planejados, mais elaborados, como, por exemplo, encenações, cantos, desenhos, posteriormente apresentados aos adultos em *tardes culturais* para além de um espaço de descontração, de alívio de tensões, essas atividades culturais permitiam um processo de releitura de sua própria história; c) desse espaço não foi difícil adentrar nas primeiras tentativas de retomada do processo de alfabetização das crianças, mesmo que para isso ocorresse e a terra ocupada simbolizasse um quadro de giz, escrito mediante a utilização de um galho de árvore ou um pedaço de pedra. Para Caldart (2004, p. 231), “o que estava em jogo, afinal, era manter a dignidade da infância, mesmo nas situações-limite em que a vida se apresentava nesse momento, nesse lugar”.

Surge, então, uma preocupação: “[...] o que fazer para que as crianças não percam um ano de escola?” (Schwaab, 2001, p. 26). Segundo

Caldart (2004), citando o documento/relatório sobre a educação escolar da Annoni,[35] muitas crianças não tinham concluído o ano letivo de 1985 e, em 1986, não havia expectativas de estudar, identificando-se na época do início da ocupação em torno de 760 crianças em idade escolar (7 a 14 anos).

Essa preocupação foi levada aos núcleos de base e, curiosamente, surgem posicionamentos de resistência a uma escola oficial no acampamento. Muitos indagavam que *uma escola atrapalharia a conquista pela reforma agrária, e que estamos aqui lutando por terra* (Schwaab, 2001). Teve uma divisão interna com aqueles que se posicionavam contrários à instalação de uma escola dentro do acampamento, porque compreendiam que a mesma iria atrapalhar a luta maior, iria dificultar ainda mais a mobilidade e a participação ativa das famílias no MST. Por outro lado, a argumentação da equipe de educação foi de que, sendo tão grande o número de crianças em idade escolar, somado a uma demora ainda maior na solução da questão da terra, muitos pais poderiam pensar em abandonar o acampamento. Outro argumento favorável à defesa da implantação da escola foi que a Annoni poderia ser um futuro assentamento e, então, a escola não seria tão provisória assim (Caldart; Schwaab, 2005).

Após a superação dos conflitos internos, desmembraram-se da equipe de formação as pessoas que atuavam junto às crianças, e formou-se a equipe de educação. Organizou-se um grupo de lideranças, educadores, pais e alunos e passaram a lutar junto aos órgãos governamentais pela

[35] Esse documento não tem data, nem registro de quem o elaborou. Oralmente obteve-se a informação de que o mesmo foi escrito no final de 1986 pela equipe de educação da Annoni, núcleo/matriz, que mais tarde viria a constituir o setor de Educação do MST no Rio Grande do Sul (Caldart, 2004).

implantação da escola. Num primeiro momento, buscou-se junto ao município de Sarandi a construção de um “brizolão”[36] (CIEP), tentativa essa não prosperada. Posteriormente, juntamente com a intermediação do prefeito de Sarandi[37] e de integrantes do CPERS,[38] realizou-se uma audiência com a Secretaria Estadual de Educação. Tal ação deflagrou um fato histórico: o Estado não assumiria qualquer atitude de responsabilidade com as crianças nos acampamentos do estado e até mesmo do país (Schwaab, 2001).

O resultado das audiências junto aos órgãos públicos e à organização dos sem-terra resultou na criação de uma escola no acampamento, na contratação de professoras acampadas e na estruturação de um prédio físico.[39] Mesmo anterior à construção do prédio da escola (que ocorreu por volta de junho de 1986), havia sido iniciadas as atividades embaixo de um barracão de lona preta, construído por membros dos núcleos. As mesas e cadeiras foram recebidas por doações das escolas de Sarandi. Foram feitas campanhas para arrecadar material didático para os alunos. O atendimento às crianças era feito em três turnos para dar conta da demanda de alunos, e também em razão do espaço insuficiente. As professoras[40] foram aos poucos se

[36] Escola projetada pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT).

[37] Hilário Salvatori.

[38] Julieta Balestro.

[39] A escola do acampamento, sob o comando da Secretaria de Educação do município de Sarandi - RS, recebeu o nome de Jair de Moura Calixto. Depois da divisão da Annoni em 16 áreas (16 acampamentos), a escola ficou funcionando no mesmo local, na então área 10, até a sua extinção anos depois (Schwaab, 2001).

[40] As atividades escolares iniciaram em abril de 1986, com três professoras estaduais; e outras professoras contratadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Sarandi - RS (Schwaab, 2001). Entretanto, a pesquisa da literatura sobre o número de professoras é controversa e imprecisa, há relatos de 15 professoras e outras fontes mencionando 23 professoras atendendo inicialmente as crianças.

identificando mediante solicitação no auto falante[41] do acampamento (Schwaab, 2001). Começou assim a funcionar a primeira escola oficial no acampamento do MST no Rio Grande do Sul (Caldart; Schwaab, 2005).

Com o passar do tempo, refletindo sobre as aulas, logo se percebeu que uma escola conquistada por um movimento social não poderia permanecer alheia às ações do cotidiano. A equipe de educação tomou algumas deliberações, entre as quais, adentrar no acompanhamento das lutas e dos fatos das lutas no processo de ensino-aprendizagem, na alfabetização, terminologias vivenciadas no cotidiano utilizadas como luta, acampamento, barraco, água, higiene, entre outras, o confronto entre sem-terra e policiais, o impedimento de sair do acampamento, o lento sobrevoo do helicóptero cheio de soldados no seu interior,[42] foram fatos que reforçaram a repensar na escola tradicional e construir uma outra escola. Sem se dar conta, estavam possibilitando a criação de uma escola diferente, assentada na realidade dos sujeitos, dos educandos e educadores partícipes (Schwaab, 2001).

Havia o entendimento de que a escola deveria ajudar os seus sujeitos a compreenderem a realidade. De certo modo, no acampamento, começaram a aprender o quanto havia de aprendizado nessa nova coletividade, e o quanto ainda era necessário aprender para dar conta dos desafios vindouros. Era comum a sensação dos sem-terra de que haviam perdido muito tempo na vida, sem compreender como os fatos

[41] Enquanto o acampamento era unificado, o canal de comunicação entre os sem-terra era um sistema de autofalantes instalados nas árvores que permitiam avisos e chamamentos para reuniões, missas, mobilizações. Era comum durante o dia ouvir músicas (principalmente do Amado Batista).

[42] Esses fatos se deram em razão da tentativa frustrada dos sem-terra em realizar marcha até o município de Cruz Alta. Ocasionalmente confronto com a Brigada Militar e, posteriormente, o impedimento da saída e entrada do acampamento.

realmente eram, e não gostariam que seus filhos passassem por isso também. Essas condições e reflexões, sem dúvida, deram embasamento para que um trabalho maior fosse realizado (Caldart, 2004). A autora ainda nos faz pensar mais profundamente sobre essas primeiras experiências no acampamento reservadas ao papel da mulher-professora. A maioria das professoras estava no acampamento porque eram esposas dos trabalhadores, e assim fica a pergunta: “Se os sem-terra não fossem casados com professoras, a história teria sido diferente?” (p. 235).

Em 1987, após a definição dos novos rumos do acampamento, ou a distribuição das famílias nas 16 áreas, a equipe de educação repensou a funcionalidade da escola na Annoni. Chegou-se à decisão da necessidade de implantar oito escolas. Esse número ocorreu em razão das distâncias geográficas na fazenda, em que pesou a decisão de que as crianças não caminhariam mais do que três quilômetros para chegar à escola. Após várias audiências junto à Secretaria Estadual de Educação, firmou-se que o Incra se encarregava do fornecimento das madeiras[43] para a construção das escolas, enquanto que os pais, mediante as discussões nos núcleos, se responsabilizavam pela construção das estruturas físicas. Assim, deu-se sequência ao trabalho educativo iniciado ainda no acampamento central (Schwaab, 2001).

[43] A madeira foi retirada das matas da própria fazenda (madeira morta) (Schwaab, 2001).

Quadro 3 - Lista das escolas construídas na Fazenda Annoni durante o período do acampamento

Ano	Nome da Escola	Situação atual
1986	Jair de Moura Calixto[44] (acampamento central – área 10).	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 1 (funcionava no galpão da área 14 (atual Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro).	Funcionando
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Chico Mendes da Área 5 (antiga Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes).	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 7.	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 9 (funcionava em três casas dos ex-funcionários do Incra (antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire).	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto do Passo Real (antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Eraclides de Lima Gomes).	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da área 11 (esta escola acompanhou os sem-terra para o Assentamento da Ramada, em Júlio de Castilhos (após na área 11, instalou-se a antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes).	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 15 (anexada à Escola 29 de Outubro).	Extinta
1987	Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Fazenda Holandês[45] (atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Sepé Tiaraju).	Funcionando

Fonte: Lauer (2022).

Devido à greve dos professores estaduais e a suspensão das aulas (que possibilitou a construção das estruturas físicas das escolas), o início do ano letivo deu-se em junho de 1987 e o término em fevereiro do ano seguinte. O ano escolar de 1988 iniciou com muitas mudanças impostas pelo Estado, determinando que os professores sem-terra com contrato não poderiam lecionar, mas somente os professores concursados.[46] Dessa forma, impondo aos professores de Sarandi darem aula aos sem-terra, dando início a uma relação de trabalho entre *os professores de dentro do movimento e os professores de fora* (Schwaab, 2001).

Houve uma indignação entre os dois grupos com a decisão governamental. Os professores de Sarandi compreenderam essa proposta

[44] Primeira escola de acampamento a ser reconhecida oficialmente no Brasil.

[45] Essa escola não foi construída em uma das 16 áreas do acampamento, mas já em área de assentamento das primeiras 35 famílias assentadas da Annoni em 1987.

[46] Permaneceram quatro professoras.

de trabalho como quem diz *estas escolas é o que sobram para vocês, e pior, na Fazenda Annoni, no meio dos sem-terra*. E os *professores de dentro* compreenderam essa vinda dos professores de fora como o início de um trabalho desconectado da história e da realidade dos sem-terra, deixando nítido que a Secretaria Estadual de Educação ignorou totalmente a proposta de educação construída coletivamente até então. Essa dicotomia entre *professor de dentro* e *professor de fora* levou à necessidade de formar um novo professor titulado que pensasse uma nova escola, uma escola diferente. Desse modo, em 1990, iniciou-se a primeira turma de magistério do MST no município de Braga (Schwaab, 2001).

Com o passar dos anos e em decorrência dos processos de assentamento das famílias acampadas, a maioria das famílias foi deixando a Annoni para outros assentamentos, houve uma redução significativa do número de crianças em idade escolar. Essa redução não se deu apenas pelo assentamento das famílias em outras áreas, mas também pela diminuição da natalidade, ocasionando, como descrito na tabela anterior, a gradativa desativação de escolas. Das oito conquistadas, apenas duas continuaram em funcionamento: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Sepé Tiaraju, no assentamento Novo Sarandi, município de Sarandi - RS, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, no Assentamento 16 de Março, município de Pontão - RS.

A história da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro está inerente à história da ocupação da Fazenda Annoni, da organização das famílias assentadas, do prelúdio do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). A conquista e a implantação da escola foi uma das primeiras iniciativas em educação do MST em acampamentos em 1986/1987. A Escola 29 de Outubro

foi concebida num espaço de luta para atender uma demanda real dos camponeses acampados, isto é, a oportunidade de terem conhecimento do mecanismo de luta pela terra e maximização dos direitos sociais (Bonamigo, 2007).

No âmbito pedagógico, a construção histórica da Escola 29 de Outubro deriva de experiências aglutinadas e refletidas (mesmo com suas contradições) ao longo da história do MST e da articulação nacional por uma Educação do Campo. A trajetória pedagógica da escola pode ser marcada por três[47] momentos importantes: o primeiro, assinalado pela conquista e implantação da escola entre 1986/87 e 1990, nesse espaço de tempo não havia ainda de modo claro princípios pedagógicos do movimento. Eram desenvolvidas as primeiras experiências num processo de síntese, avaliação e reavaliação do antigo ideário de educação articulado com a nova forma de educar a partir das concepções do MST e dos demais movimentos populares (Bonamigo, 2007); o segundo momento, de 1990 a 1998, registra a ampliação da escola em virtude da organização e consolidação do Assentamento 16 de Março e dos demais assentamentos da Fazenda Annoni. Sendo que a escola, mediante processo de nucleação das escolas do Campo, passou a atingir também educandos da 5ª a 8ª séries, oriundas de escolas de outros assentamentos da Annoni (das Fases I e III). Esse período foi caracterizado pela elaboração e organização coletiva do MST em consequência das questões pedagógicas. Através das experiências pedagógicas das educadoras, educandos(as) e da comunidade escolar, a Escola 29 de Outubro atuou diretamente no processo de elaboração nacional, auxiliando na apresentação e debate de sugestões ao movimento (Bonamigo, 2007).

[47] Três desses momentos são descritos por Bonamigo (2007) em sua tese de doutorado. O quarto e quinto momentos são descritos pelo autor (mediante vivência empírica/teórica enquanto educando da escola e posterior professor na mesma).

Caracterizado pela consolidação da proposta pedagógica do MST e da articulação nacional por uma Educação do Campo, o terceiro momento, de 1999 até o presente momento,[48] efetivou na escola práticas educativas construídas historicamente mediante aprendizagem desses movimentos sociais. Nesse período, novos conceitos e concepções foram assumidos, como a reconstrução do projeto político-pedagógico, a forma de avaliação dos educandos, o processo de formação dos educandos, a elaboração dos projetos de pesquisa, a estruturação da escola em si (Bonamigo, 2007).

A Escola 29 de Outubro na contemporaneidade

A Escola 29 de Outubro não é uma escola rural, é uma escola do Campo.[49]

No parágrafo primeiro do Decreto Federal nº 7.352/2010, declara Escola do Campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Conforme o mesmo decreto, concebe-se por população do Campo, os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçara, os povos da floresta, os caboclos e outros, que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

[48] Bonamigo (2007), em sua tese de Doutorado, caracteriza esse período final de sua pesquisa até 2006. Posterior a essa análise, mediante conhecimento das ações da escola, entendemos estender esse período até o presente momento, pois, nessa sequência de tempo, a escola segue apresentando características similares identificadas por Bonamigo.

[49] Os parágrafos contidos em sequência fazem parte do Projeto Político Pedagógico da Escola. Construídos/elaborados a partir de pesquisas e publicações do professor Munir Lauer e do trabalho pedagógico coletivo, desenvolvido pelos(as) educadores(as) da escola.

O uso da denominação Educação do Campo passou a vigorar durante as discussões no Seminário Nacional, realizado em Brasília em 2002, posteriormente confirmado nos debates da II Conferência Nacional, ocorrida em 2004. As temáticas referentes à Educação do Campo nos remetem ao ano de 1998, em Goiás, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Caldart, 2012).

A Educação do Campo surge como um contraponto à educação rural. Para os sujeitos da educação rural, ou seja, conforme Ribeiro (2012, p. 293), camponeses “[...] que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seus trabalhos”, quando ocorre a presença de escola próxima onde vivem, é ofertada uma educação semelhante à educação urbana, não havendo nenhuma aproximação e adequação da escola rural as peculiaridades do contexto familiar dos camponeses. Os filhos dos camponeses, por sua característica de atividade laboral, isto é, ingressar cedo nas atividades da roça para auxiliar a família (por isso a denominação agricultura familiar), tendem a requerer uma aproximação maior entre o trabalho e o estudo. Entretanto, na escola rural apenas se estuda, e esse estudo não mantém uma relação com o trabalho desenvolvido pelas famílias na terra (Ribeiro, 2012).

Tanto a escola rural quanto a urbana, situadas no interior das conexões sociais de produção capitalista, têm seus objetivos, programas, conjunto de conceitos e procedimentos estabelecidos pelo setor industrial, e pelas exigências de formação para o trabalho nessa esfera, além das linguagens e costumes inerentes a esse setor. A escola, nesse contexto, não incorpora princípios vinculados ao trabalho produtivo, porque, por um lado, o trabalho agrícola é suprimido de suas preocupações em razão de que sua natureza não é formar com a finalidade de um trabalho concreto. Por outro lado, a desvalorização da agricultura, visto que o camponês é concebido como um produtor arcaico e desprovido de

conhecimentos (Ribeiro, 2012).

A educação rural no Brasil, segundo Ribeiro (2012, citando Gritti, 2003), apresenta um ponto de vista preconceituoso com o camponês, desconsiderando os saberes inerentes ao trabalho dos mesmos. Conforme a autora, a educação rural, por intermédio da escola com esses ideários, fortalece a perda da autonomia dos agricultores, possibilitando o estímulo (negativo) de conhecimentos estranhos à sua cultura familiar. Para Oliveira e Campos (2012), a educação rural, constituída pelos organismos oficiais, objetiva a escolarização como mecanismo de ajustamento dos indivíduos ao produtivismo e aos ideais de um mundo do trabalho urbano. De acordo com as autoras, a educação rural colabora ideologicamente para o incentivo à saída do homem do campo, para engrossar as fileiras de operários na cidade.

Em enfrentamento à educação rural negada, a Educação do Campo, oriunda dos movimentos populares camponeses de luta pela terra, encadeia *o trabalho produtivo à educação escolar*. A Educação do Campo, contrária a modelos externos, insere-se em um projeto popular de sociedade pautado na solidariedade e dignidade dos camponeses (Ribeiro, 2012).

A Educação do Campo, como prática social, inclusa em um processo de construção histórica, possui algumas características que se destacam, em resumo, a identificação de sua expressão: concebe-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a *uma educação constituída por eles próprios, e não em nome deles*; posiciona-se como mecanismo de pressão coletiva em políticas públicas na esfera educacional; compatibiliza a luta pela educação com a luta pela terra, pela reforma agrária, ao direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar; faz a defesa das especificidades dessa luta e de suas práticas, entretanto, não em caráter unicamente particular, mas no conjunto amplo das

contradições da sociedade; suas práticas identificam e buscam ocupar-se da riqueza social e humana da heterogeneidade de seus sujeitos; suas práticas e lutas contra hegemônicos exigem teoria numa perspectiva de concepção emancipatória; a escola é objeto fundamental das lutas e reflexões pedagógicas; busca conciliar a luta ao acesso à educação pública, e a oposição à subordinação política e pedagógica do Estado; os educadores são sujeitos imprescindíveis da concepção pedagógica e das transformações da escola (Caldart, 2012).

Em um plano prático, de acordo com Caldart (2012), a contribuição original da Educação do Campo estabelece uma relação primordial entre a formação humana e a produção material da existência a partir de uma realidade singular, ou seja, “[...] a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola..., na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada [...]” (p. 263). Num vínculo estreito entre a vida humana e a terra, com produção de alimentos saudáveis, com elos de respeito à natureza, de hábitos e atitudes não exploratórios entre os sujeitos. Tendo na ciência, na tecnologia, na cultura, na arte, fomentadores da suplantação da alienação do trabalho e ao encontro de um desenvolvimento humano integral (Caldart, 2012).

A Educação do Campo, na sua grafia, se expressa com “C” maiúsculo. Com o intuito de deixar transparecer claramente o sentido de pertencimento, de identidade de seus sujeitos. Sujeitos estes que denotam particularidades específicas.

A partir desse entendimento, o trabalho metodológico na Escola 29 de Outubro é assentado em cinco princípios filosóficos e 13 princípios pedagógicos, que caracterizam também a concepção de uma Educação do Campo. A partir desses princípios são desenvolvidas as ações pedagógicas da escola.

Os cinco princípios filosóficos: 1 - Educação para a transformação social; 2 - Educação para o trabalho e a cooperação; 3 - Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4 - Educação com/para valores humanistas; 5 - Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

Os 13 princípios pedagógicos da educação: 1 - Relação entre prática e teoria; 2 - Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3 - A realidade como base da produção do conhecimento; 4 - Conteúdos formativos socialmente úteis; 5 - Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6 - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7 - Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8 - Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9 - Gestão democrática; 10 - Auto-organização dos/das estudantes; 11 - Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12 - Atitude e habilidades de pesquisa; 13 - Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Nesse sentido, baseado nesses princípios filosóficos e pedagógicos, a escola adota como lema: *Da terra brota uma escola em movimento*. Partindo desses ideários, fundidos na origem da escola, objetivaram-se práticas pedagógicas assentadas também nas ideias de Paulo Freire, de que outra educação fosse possível. Assim, nesse contexto, desde 2007, a escola adota como instrumento de avaliação dos educandos *a memória reflexiva* (Lauer; Silveira; Esquinsani, 2018).

A memória reflexiva é um diário pessoal onde os educandos descrevem, após cada período de aula, a sua aprendizagem de maneira conceitual. A avaliação e a autoavaliação são constantes, permitindo reflexões sobre as temáticas abordadas. A avaliação torna-se, assim, mais um elemento no processo de ensino-aprendizagem. Não um fim

em si mesma, não buscando resultados classificatórios. As reflexões dos educandos sobre os conteúdos abordados são posteriormente transformadas em pareceres, construídos/elaborados coletivamente pelos professores (Lauer, Albrecht; Esquinsani, 2018).

Ao refletir sobre o dever que temos, enquanto professores, de considerar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo de formação, devemos também pensar em ter práticas educativas condizentes ao respeito aferido aos educandos. E mais, que tais práticas educativas sejam realmente efetivadas em vez de negadas. Isto requer dos professores uma reflexão crítica permanente sobre sua prática, num processo de avaliação (e autoavaliação) do fazer pedagógico com os educandos. O correto seria, que em algum momento se criasse um mecanismo em que os educandos fossem capazes de participar da avaliação (Freire, 2004).

Compreendemos que esse processo de participação dos educandos na avaliação tanto dos conteúdos tratados quanto das intervenções do professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, é percebido na memória reflexiva. Para Buffon (2008), na medida em que sistematizamos e refletimos as aulas desenvolvidas, desenvolve-se a convicção de que este era um meio (*a memória reflexiva*) para ultrapassar as dificuldades que se apresentavam. Ao constatar “[...] o que não havia tido significado para o aluno, não despertando seu interesse tinha a oportunidade de modificar e, na próxima aula mudar a maneira de desenvolver as aulas. O fato de refletir sobre a aula deixa-me mais à vontade para construir a partir dos meus erros” (p. 5).

A aptidão em aprender, inerente a ensinar, implica a capacidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. Nesse aspecto, a memorização mecânica da configuração do objeto não condiz com a aprendizagem verdadeira do objeto ou do conteúdo. Ao colocarmos o

educando nesse universo da memorização mecânica estamos tratando-o meramente como um ser passivo no mecanismo de transferência do objeto ou do conteúdo. Com isso, não possibilitamos a criticidade do educando e a sua curiosidade epistemológica no percurso da construção do conhecimento (Freire, 2004).

Para Freire (2014, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Entendemos que avaliação nos moldes da *memória reflexiva*, como processo, não mecânica e classificatória surge como uma possibilidade intrínseca e também coletiva de produção de conhecimento dos sujeitos envolvidos.

A avaliação mediante *memória reflexiva* serve como contraponto aos ideários da avaliação punitiva e alheia à realidade sociocultural dos educandos. Segundo Freire (2004), a recusa total pela formação integral do ser humano e seu comedimento ao puro treino (técnico, sem vivência humana) tonificam o modo autoritário de fala vertical, ou seja, de cima para baixo. Restringindo, conforme Freire, o propósito de sua democratização no falar *com*.

Os sistemas de avaliação pedagógica de educandos e professores caracterizam-se cada vez mais como discursos e práticas verticais, numa falsa insistência por se posicionarem como democráticos. A centralidade para nós educandos e professores, enquanto agentes críticos e defensores da liberdade, não é logicamente opor-se a avaliação de cunho necessária, mas, sim, reagirmos às metodologias silenciosas que atingem a avaliação constantemente. O foco é pela luta em prol do entendimento e da prática da avaliação enquanto instrumento/mecanismo de análise do processo ensino-aprendizagem que intente à libertação e não à domesticação. Avaliação que incentive o falar *a* como percurso do falar *com* (Freire, 2004).

Conceber o ambiente educativo de uma escola é a obtenção da combinação num mesmo movimento pedagógico das inúmeras práticas sociais sabidamente educativas, justamente porque estabelece a vida integralmente: a luta, a organização coletiva, o trabalho, o estudo, os aspectos culturais, o trato com a terra, a memória, os sentimentos. Na escola, esse movimento se ressignifica em tempos, espaços, metodologias de ensino, modelos de gestão, opções de conteúdos, mecanismo de avaliação, entre outros. É o movimento das práticas e da reflexão que possibilita o movimento pedagógico como espaço educador de sujeitos. A provocação para educadores e educadoras emerge justamente na garantia da coerência desse movimento de práticas inerentes a valores e princípios que comportem um demarcado projeto de ser humano, de sociedade (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Obviamente, a forma de avaliação está fortemente envolta nesse movimento pedagógico de práticas e reflexões.

É de potencialidade menor afirmar que o movimento educa se não compreendermos como isto ocorre e como pode manifestar-se na cultura escolar. É imprescindível que os sujeitos dessas práticas educativas reflitam sobre as mesmas e culminem em transformá-las em aprendizagens conscientes e articuladas. Auxiliar nesse processo de reflexão é tarefa fundamental dos trabalhadores e trabalhadoras da educação que intentam a outra forma de sociedade (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

A forma de avaliação praticada na Escola 29 de Outubro, como é a *memória reflexiva*, está para além de um movimento pedagógico de ensino-aprendizagem. É uma ferramenta de resistência aos moldes classificatórios da sociedade capitalista que objetiva resultados, números e notas vazias de humanidade. A *memória reflexiva* é uma ruptura nessa ótica de sujeitos passivos da educação. Traz movimento ao ambiente

educativo numa relação profundamente dialética entre educandos e professores. *A memória reflexiva* é uma avaliação de mão dupla, tanto para educandos quanto para professores num processo vivo de ensinar e aprender, de construir e reconstruir, de trocas de conhecimentos.

Tal movimento avaliativo reflete na sua essência, por mais simplista que possa parecer, as ideias vanguardistas de Paulo Freire (Lauer; Albrecht; Esquinsani, 2018). Porém, devido à determinação da Secretaria Estadual de Educação, a partir de 2019, a escola viu-se obrigada a inserir notas para seus educandos, apenas o primeiro e segundo anos permaneceram com pareceres. Entretanto, no sentido de não se afastar da concepção de avaliação proposta pela escola (avaliação emancipatória), criou-se instrumentos avaliativos que ao mesmo tempo mantivessem viva a memória reflexiva e também se adequassem às normativas vigentes da Secretaria Estadual. A seguir descreve-se em forma de quadro o método avaliativo atual da escola.

Avaliação interna dos estudantes[50]

Competências Habilidades	Valor	Instrumentos avaliativos	
Conceitual <i>Saber sobre</i>	50%	Diário Memória reflexiva	1
Procedimental <i>Saber fazer/sobre</i>	25%	Provas/trabalhos Apresentações	2
Atitudinal <i>Saber ser</i>	25%	Atitudes/normas Comportamentos	3

$$50 + 25 + 25 = \text{Nota final}$$

Figura 3 - Sistematização do método avaliativo da escola (Lauer, 2022).

[50] A nota final desse processo de avaliação interna é, posteriormente, inserida no sistema de notas da Secretaria Estadual de Educação (diário *on-line*).

A organização interna dos(as) educandos(as) da escola é realizada mediante núcleos de base (NB).[51] Divididos em dois momentos: *núcleos de pesquisa* (que resulta em apresentações em forma de seminário, durante o mês de outubro), e seminário (realizado há mais de vinte anos). Os núcleos de pesquisa, em 2022, foram inseridos na disciplina de projeto de pesquisa. O processo de organização dos núcleos de pesquisa passa por algumas etapas: a) escolha da temática a ser abordada; b) escolha dos integrantes de cada núcleo; c) processo de elaboração da pesquisa [questões norteadoras, justificativa, metodologia (pesquisa de campo/bibliográfica)]; d) apresentação; e) avaliação.

Num processo de construção coletiva, a temática pesquisada em cada ano possui como pano de fundo a inserção dos estudantes no contexto da agricultura familiar, e numa relação próxima com as propriedades rurais locais. Na sequência seguem alguns *folders* desenvolvidos pelos próprios estudantes que exemplificam as temáticas abordadas nos últimos anos.

2015 - Sustentabilidade e agricultura familiar

Num segundo momento, quanto à organização interna, a escola adotou: b) *núcleos de trabalho*, que desenvolvem diariamente ou semanalmente (conforme a necessidade) tarefas e ações práticas no perímetro da escola (limpeza, manutenção e produção). Nesse momento, os núcleos de trabalho estão organizados dentro da disciplina de agroecologia.

Há tempo que a proposta pedagógica da escola e as práticas de ensino-aprendizagem dos educadores assentaram-se na preocupação com o ato de construir conhecimentos e integrá-los à realidade local e global. Uma das marcas da escola e dos(as) professores(as) era (*e continua sendo*) com a sucessão familiar nas propriedades, ou seja,

[51] Atualmente há vinte núcleos de pesquisa.

o(a) educando(a) poder estudar/qualificar-se profissionalmente, agregar renda à propriedade e principalmente manter-se no Campo. Tal tripé de intencionalidades da escola e seus resultados podem ser averiguados no livro *Fazenda Annoni: um olhar contemporâneo* (2021), organizado por Munir Lauer e Ivanio Folmer, onde apresenta dados/informações dos egressos da escola de 1992 a 2018.[52]

Tabela 1 - Profissão atual dos egressos

Profissão mencionada	Quantidade
Agricultores	163
Comerciários	110
Profissionais liberais/professores/técnicos/outras	54
Estudantes de graduação	52
Donas de casa/empregadas domésticas	33
Funcionários públicos	20
Comerciantes/pequenos empresários	17
Industriários	17
Não trabalham/sem profissão	16
Profissionais autônomos/construção civil	14
Motoristas	9
Total	505

Fonte: Lauer; Bueno (2021).

Tabela 2 - Escolaridade informada dos egressos

Escolaridade mencionada	Quantidade
Ensino médio	239
Estudantes de graduação	52
Ensino superior	46
Ensino médio incompleto	46
Ensino fundamental	36
Estudantes de ensino médio	27
Ensino superior incompleto	11
Ensino médio técnico	10
Estudantes de ensino médio técnico	5
Total	472

Fonte: Lauer; Bueno (2021).

[52] Os dados/informações sobre a escolaridade e a profissão dos egressos não são uniformes (quanto ao número de sujeitos), pois em muitas situações não foi possível identificar com precisão qual era a escolaridade ou a profissão do egresso no momento da pesquisa.

Outra preocupação central da escola foi a manutenção da relação próxima com a comunidade, trazendo para dentro da escola as famílias e suas histórias de vida. No ano de 2022, muitas pessoas da comunidade fizeram-se presentes na escola, em sala de aula, para debater sobre histórias de vida presente, passada e futura.

Outros projetos da escola

A seguir segue a lista de projetos/ações desenvolvidos por iniciativa da escola ou estabelecendo parcerias e participações:

- Robótica educacional.
- Ciranda literária.
- Autor presente.
- Jogos das escolas do Campo (em nível regional).
- JERGS (nível municipal, regional e estadual).
- Campanha nacional de plantio de árvores (distribuição e plantio de mudas e sementes).
- Parcerias em trabalhos específicos sobre agricultura familiar (Emater, Secretaria Municipal de Agricultura, universidades, agricultores familiares).
- Participação em Coletivo Estadual de Educação do Campo.
- Recepção a visitantes: universidades, acadêmicos, professores/profissionais, escolas, entidades sindicais.
- Viagens de estudos e formações.
- Caminhadas/trilhas ecológicas.
- Outros.

Considerações

A narrativa que aqui trouxemos de maneira sucinta percorre o histórico de lutas e conquistas, de perdas e ganhos. Delinearam-se sujeitos individuais e sujeitos coletivos. Construíram-se identidades e (re)elaboraram-se outras. Partiu-se do *sem-terra* (sem a posse da terra), num estereótipo imaginário do *Jeca-Tatu*; avançando ao *Sem Terra*

(como lutador do povo), compreendido agora como um *cidadão do mundo*, preocupado, além da terra, com a educação, a saúde, a produção, o crédito agrícola, a economia, os direitos humanos, a cultura, a política, a democracia etc.

E a educação inserida nesse cenário, principalmente na escola, não está à parte dessa contextualização. Pertence ao município, tem uma história, tem uma identidade, tem uma cultura, possui um pertencimento.

A Escola 29 de Outubro, como pertencente a Pontão, como Escola do Campo, compreende a memória como fator fundamental para traçar caminhos vindouros. Como os velhos clichês nos dizem: *povo que não tem história, não tem cultura, e quando não se conhece o passado, não se compreende o futuro*; e ainda, *quando não conhecemos o caminho que queremos seguir, qualquer caminho serve*. E o sentimento que nos perpassa num sentido de futuro promissor é que o município de Pontão possui história, cultura, caminhos e, principalmente, um povo. Portanto, os alicerces estão dados.

Referências

ALVES, Clóvis Tadeu. *A revolução verde na mesorregião noroeste do RS*. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

BAVARESCO, Pedro. *Assentamento Annoni Fase IV (RS): uma análise de seu desempenho sócio-econômico*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 1998.

BONAMIGO, Carlos. *Pra mim foi uma escola... o princípio educativo do trabalho cooperativo*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

_____. *Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BONAVIGO, Elizabete; BAVARESCO, Pedro. Fazenda Annoni: da ocupação ao assentamento definitivo. In: TEDESCO, João; CARINI, Joel (Org.). *Conflitos*

agrários no norte gaúcho – 1980-2008. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

CALDART, Roseli; SCHWAAB, Bernadete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. *Cadernos de Educação*, São Paulo, n. 13, edição especial, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).

CALDART, Roseli. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAUME, David. *O MST e os assentamentos da reforma agrária: a construção de espaços sociais modelares*. Passo Fundo: UPF; Goiânia: UFG, 2006.

DICKEL, Simone. *Terras da Annoni: entre a propriedade e a função social*. Curitiba: Prismas, 2017.

FICO, Carlos. *O golpe de 1964: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

LAUER, Munir; SILVEIRA, Carmem; ESQUINSANI, Rosimar. Onde estão os filhos da Educação do Campo? Panorama histórico de egressos de uma escola de assentamento. In: CIHELA, XIII, *Actas...* Montevideu, Uruguai: Sociedade Uruguaia de História da Educação, 2018. p. 938-950.

LAUER, Munir; SILVEIRA, Carmem; ESQUINSANI, Rosimar. A memória reflexiva como instrumento pedagógico de avaliação na Educação do Campo. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, XX. *Anais...* São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. v. 1. p. 409-413.

LAUER, Munir; FOLMER, Ivanio. *Fazenda Annoni: um olhar contemporâneo*. Santa Maria: Arco Editores, 2021.

LAUER, Munir. *Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do Campo: uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MARCON, Telmo. *Acampamento Natalino: história da luta pela reforma agrária*. Passo Fundo: Ediupf, 1997.

MARCON, Telmo. *Os movimentos sociais como educadores: contribuições políticas e pedagógicas do Acampamento Natalino*. Passo Fundo: Editora UPF, 2016.

SCHWAAB, Bernadete. *Assentamento 16 de março: história sendo reconstruída*. Ijuí - RS, 2001. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.

SEMINOTTI, Jonas José. O movimento dos atingidos por barragens no norte do RS – 1979-2007. In: TEDESCO, João Carlos; CARINI, Joel João. *Conflitos agrários no norte gaúcho, 1980-2008*. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

WENTZ, Liliane Irma Mattje. *Os caminhos da madeira: região norte do Rio Grande do Sul (1902-1950)*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.



O PEDAGOGIZAR DAS AÇÕES NA ESCOLA ALBERTO TORRES

Elaine Jovita Busch, Jussara de Oliveira Bento, Altemir Pedro Braga, Anderson Diniz Bidamarde, André Luís Oliveira da Silva, Arlete Makoski, Cidia Dal Piaç, Daiane de Oliveira de Souza, Edivânia Rodrigues da Silva, Eliane Cesaro Flor, Eliane Fátima de Moraes, Fabiano Antunes Cavalheiro Neto, Magda Cristina Castoldi Ficagna, Marli Silva da Costa, Newmar Ribeiro, Alexandre Machado da Cruz, Derby Demarchi, Idivana Alves, Juliana da Luz Soares Cavalheiro, Maria Lago de Castro, Marisa de Quadros Molsato, Patrícia Pietrobelli Mittlstaedt, Sandra Mara Ramos de Oliveira, Sandra da Luz de Souza, Tamires Kempfer, Ana Carolina Piuco, Andréa Maria Cantoni Giroletti, Cátia Luciane Kerner, Jocélia Flores de Souza, Vanessa Batista, Teresinha Sirlei Jacques da Silva, Renata Almeida, Ildo Ribeiro, Vilson Placotnik, Sara Tavares Martins. Angélica da Silva Costa, Carmem Polippo dos Santos, Clecimara Flores, Jaqueline Celso Vieira, Rosane Cereta, Rosane Coimbra, Mere Teresinha Pelissoni, Fernanda Souza, Marlise Schuck, Maria Laura Ayres, Djulia Rodrigues.

Introdução

Conhecer a história do lugar onde vivemos é fundamental, pois nos ajuda a construir a própria identidade e sentimento de pertencimento desse lugar. Faz-nos reconhecer e ressignificar a memória das pessoas que ajudaram a construir esse querido município - Pontão/RS.

Iniciaremos resgatando as origens históricas, nuances de onde hoje se encontra o espaço urbano de Pontão e descreveremos como se deu essa construção.

Os aspectos históricos que serão mencionados no presente texto tiveram como fonte de pesquisa os *sites* da Prefeitura Municipal, jornais, entrevistas, o *Ensaio sobre a história de Pontão*, em especial, escrito por Leandro Scalabrin e Ionara Scalabrin e também, literaturas das histórias de municípios vizinhos. Alunos e professores também colaboraram na pesquisa por meio das expedições investigativas realizadas como atividades pedagógicas e de produção de conhecimento a partir da interação no território.

Nesse processo, os alunos são protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem que, junto com os docentes, vão perguntando, dialogando, observando, escrevendo e produzindo novas formas de ver e conceber os espaços que passa a investigar.

1. Resgatando a história, reavivando memórias

As leituras realizadas nos mostraram que o território onde hoje se situa o município de Pontão foi sempre marcado pela disputa da terra: paulistas e índios, proprietários e posseiros, acampados e latifundiários.

Rebuscando a história do Brasil na época 1494, quando o Tratado de Tordesilhas foi assinado entre os países colonizadores Portugal e Espanha, a nossa região pertencia à Espanha, que passou a ser território português em 1750, quando houve uma mudança de meridiano pelo

Tratado de Madri.

Em 1834, essa região era conhecida como “Campos do Bugre Morto”. Nessa época havia uma internada onde se arrebanham tropas com animais comprados nas fazendas das redondezas. De Pontão iam para Nonoai, onde havia um espaço de arrecadação de coletas e impostos, assim como, uma sub agência do Banco Pelotense.

Com a Lei da Terra de 1850, a qual traz a legitimação de posses, formou-se na região dois grandes latifúndios: a Fazenda do Cedro, de propriedade do coronel Barroso, e a Fazenda Sarandi, de propriedade do capitão João Vergueiro.

Em 1920, os uruguaios, proprietários da Fazenda Sarandi, doaram uma área de terra onde estava localizado o povoado para a construção de uma escola e de uma igreja, a qual foi escriturada a Prefeitura de Passo Fundo e transferida para a Prefeitura de Pontão, por ocasião de sua emancipação.

Moradores antigos contam que Pontão foi uma localidade onde a florescente colonização de Sarandi e a Revolução de 1923 trouxeram a estagnação do comércio e a fuga de seus habitantes. As áreas de terras extensivas, principalmente de campo bruto e a demora na colonização retardaram o desenvolvimento da região.

Assim, no início do século XIX (1824), o que seria o início da urbanização, surgem as primeiras casas do povoado, que estava situado na divisa das duas grandes fazendas: a Fazenda Sarandi (de propriedade do capitão Vergueiro, pai do futuro prefeito de Passo Fundo, Nicolau Vergueiro que anos depois se tornou prefeito de Passo Fundo da época) e a Fazenda do Cedro (propriedade do coronel Antônio Ramos Barroso, conhecido como Tico Barroso), que se tornaria cidade na “Ponta do Mato”. Este era o local de parada obrigatória dos tropeiros, que servia de referência para os que vinham de Passo Fundo e ali pernoitavam.

Também era a divisa da Fazenda Sarandi e havia uma casa de pasto, hotel e comércio. Essa grande ponta de mato fez com que os moradores e tropeiros chamassem esse lugar de Pontão de Mato, que, posteriormente, foi simplificado para Pontão, depois para Pontão do Sarandi, 1903, e, novamente, Pontão, em 1922, cujos moradores da época mantêm familiares e gerações até hoje enraizados no município.

Através do decreto municipal nº 69, de 14 de dezembro de 1903, Pontão tornou-se o 6º distrito de Passo Fundo emancipado em 1857, abrangendo toda a área dos atuais municípios de Sarandi, Ronda Alta e Nonoai, indo até o rio Uruguai.

Em 15 de abril de 1905 foi instalado em Pontão o Cartório de Registro Civil, pelo governo do estado Borges de Medeiros, do Partido Republicano, grande defensor do positivismo de Augusto Comte. Em 1922 o Cartório foi transferido para o atual município de Sarandi.

Pontão, em 1894, era um povoado entre essas duas fazendas, situado na ponta da Fazenda Sarandi, que em 1906 foi vendida a Don José Lápido, Luiz Mourino e Julio de Mailhos, uruguaio residentes em Montevidéu.

Em 1906 a família Vergueiro vendeu a Fazenda Sarandi (71.160 hectares) a um grupo de capitalistas uruguaio (Mailhos, Lápido e Mourino) por cerca de quinhentos contos de réis. Os uruguaio compraram a fazenda com o objetivo de explorar a madeira que nela existia. Seis anos após a venda, em 1914, uma das maiores fontes de riqueza de Passo Fundo seria a exportação de taboados, sendo que Mailhos, Lápido e Mourino eram os segundos maiores madeireiros da região norte do Rio Grande do Sul, com exportação no valor de 1.720.000,00 réis por ano. O nome da principal avenida de Pontão recebe o nome do uruguaio Julio de Mailhos e assim temos também as ruas Luiz Mourino e José Lápido.

Por causa das disputas políticas entre os coronéis Pedro Lolico e

Nicolau Vergueiro, Pontão, que era reduto do primeiro, deixou em 1922, de ser o 6º distrito em favor de Sarandi, que nessa época já possuía mais moradores e até uma capela.

Acontecia a Revolução de 1923 (a política Borgista de desenvolvimento global da economia gaúcha foi a principal causa da revolta, além da grande incidência de fraude eleitoral na eleição de 1922, Borges venceu o candidato da oposição Assis Brasil, garantindo seu quinto mandato. Em razão disso, a parcela oposicionista da elite gaúcha foi às armas para tirar Borges do poder). Moradores de Pontão participaram da revolução, aliados aos coronéis de Carazinho e Palmeira, tendo participado do cerco da cidade de Passo Fundo e de Erechim pelas forças dos maragatos (contrárias a Borges de Medeiros).

Nessa revolução pela disputa do governo estadual entre duas frações das classes dominantes gaúchas (maragatos e chimangos) os fazendeiros locais arregimentaram os caboclos para lutarem em suas tropas. Os caboclos, na verdade, entraram na revolução por causa das terras que ocupavam e estavam sendo vendidas pelos castelhanos, “legítimos proprietários”, aos imigrantes que se estabeleceram a partir de onde é hoje o Ati-Açú (primeira sede) e depois Sarandi (segunda sede).

A Companhia Colonizadora, com apoio de Borges de Medeiros, encarregou-se de resolver a questão a ferro e fogo, contratando jagunços que ganhavam por par de orelhas de caboclo morto, os ranchos eram queimados e os imigrantes pagavam parte dos lotes a troco de orelhas. No final da guerra, os fazendeiros locais voltaram para suas terras sem perdas e tudo voltou como antes, exceto para os caboclos que foram expulsos da região, permanecendo apenas os que conseguiram empregos nas fazendas.

Como podemos observar, Pontão iniciou com os caboclos que

trabalhavam no tropeiro de muares. Hoje há uma miscigenação de etnias e culturas, que se constituiu aos poucos. Entre os anos de 1942 e 1962 ocorreu o que se diz “incremento populacional”, com a colonização alemã da comunidade do Rio Bonito, a vinda das cinquenta famílias na comunidade da Sagrisa em 1972 e, na mesma época, vieram os parceiros na comunidade do Passo Real, na antiga Fazenda Annoni.

Nas terras destinadas a eles, sendo que em ambas as comunidades foram reassentadas famílias que perderam as terras para a construção da hidrelétrica do Passo Real, que atingiu vários municípios das redondezas, cujas famílias eram das etnias italiana e alemã, na sua maioria.

Em 1985 aconteceu a ocupação de aproximadamente 1.500 famílias na antiga Fazenda Annoni pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), hoje distribuídas em seis comunidades. A desapropriação da Fazenda Annoni foi o fator de maior influência na quantidade da população para que acontecesse a emancipação política em 1992.

Com isso, desenvolveu-se também a parte urbana do município, sendo distrito de Passo Fundo, como tal, tinha a subprefeitura, com os subprefeitos indicados, conforme o partido político vencedor. Entre eles Arnaldo de Pádua Lima, Antão Flores e Brito.

2. Resgatando a trajetória, o nome e a proposta pedagógica da Escola Alberto Torres

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Torres (EMEF) é uma instituição de ensino que acompanhou a história do nosso município desde o início do século XX, quando se iniciava na região a exportação de tabuados, maior fonte de riqueza da época, sendo que Mailhos, Lápido e Mourino estavam entre os madeireiros.

Nessa época, os primeiros moradores fixaram residência na Ponta de Mato, hoje, Pontão. Eram os caboclos que tropeavam tropas de

muare. Havia também uma casa de pasto, um hotel, pequeno comércio e cartório de registro civil.

Foi nesse contexto que, em torno de 1910, surgiu uma “aula” no povoado, numa casa que servia para bailes da comunidade. Após 27 anos passou a ser chamada de Escola Alberto Torres. Telma Rosendo Ghem destacou que em 1º de abril de 1916 o jornal *O Gaúcho* citava os nomes dos professores João Pires Cerveiro (Pontão) e Pedro B. Andrade (Capão Alto - futura escola Nina Rodrigues), na época exerciam a função no magistério estadual no 6º distrito (Pontão do Sarandy) de Passo Fundo. Assim, a sede e a comunidade Osvaldo Cruz foram as primeiras comunidades a terem “aulas”. O termo “aula” era utilizado para designar uma escola ou um educandário, geralmente era uma classe multisseriada regida por um mestre. Essas aulas surgiam em igrejas, salões, paróquias, prédios comunitários, eventualmente até na casa do mestre (Hatzenberger; Reisdorfer, p. 216).

Em 25 de março de 1920, os senhores José Lápido, Luiz Mourino e Julio de Mailhos doaram 15,6 hectares da Fazenda Sarandy para a Intendência de Passo Fundo (atual Prefeitura), para a construção de um prédio/edifício, que seria construído com o produto da venda das terras.

Uma observação interessante, segundo Rosso e Siqueira, foi que no ano de 1890, segundo o recenseamento, havia em Passo Fundo cerca de 19 mil habitantes, desses 17 mil eram analfabetos, o que leva à conclusão de que as aulas existentes eram frequentadas por cerca de apenas 10% da população, formando uma verdadeira elite educacional. Ainda, segundo Rosso, as poucas aulas públicas existentes em Passo Fundo eram frequentadas pelas famílias abastadas. Em todo o vasto interior havia algumas escolinhas precárias, ou seja, escolinhas rurais, das quais duas em Pontão, onde trabalhavam professores sem formação profissional.

As escolas religiosas de Passo Fundo eram destinadas aos filhos da elite local e de agricultores europeus. Os nativos e caboclos frequentavam escolas municipais quando tinham a possibilidade de frequentá-las. Em Pontão “todos” frequentavam a mesma escola. De acordo com depoimentos de descendentes da época, havia grande preocupação com a educação, alguns chegavam a pagar professores particulares para os filhos. Na história da educação de Pontão, as escolas sempre foram reivindicações e conquistas da população.

Assim, em 26 de agosto de 1937, aconteceu a inauguração da primeira escola de Pontão: Escola Rural de Área Alberto Torres, e 14 de março de 1949 o decreto oficial da criação (decreto nº 7.249). É desconhecido como teria acontecido a escolha do nome da escola, que passou a denominar-se Alberto Torres. Ele foi político, jornalista e bacharel em direito, viveu no Rio de Janeiro, também foi um pensador social brasileiro preocupado com questões da unidade nacional e da organização social brasileira. Defensor do Partido Republicano e da teoria positivista, foi deputado federal e ministro da Justiça no governo de Prudente de Moraes e ministro do Supremo Tribunal no governo de Campos Salles.

Em entrevista com a professora Isabel de Quadros, perguntamos por que o nome Alberto Torres, qual o vínculo dele com Pontão. Ela colocou que seu pai, Antonio de Quadros Martins, considerado um dos pioneiros da construção de Pontão, lia jornais, revistas e livros que vinham pelos carroceiros enviados pela Igreja Adventista, nos quais estavam os escritos de Alberto Torres. Esses carroceiros vinham da Serra do Lobo e iam para Passo Fundo, vendiam rapadura, erva, açúcar mascavo e sal. Um desses carroceiros era descendente da família Madalosso, de Passo Fundo.

Numa casa simples a placa inaugural da Escola Pública de Pontão,

onde, pela sua localização, é a mesma dos tempos atuais, com a frente virada para o que é hoje o ginásio municipal de esportes, de madeira, com três dependências, uma sala ampla para os quatro anos de estudo, o banheiro e a cozinha/refeitório, que com o passar dos anos seguiram com melhorias.

Nos anos de 1970 em diante, a escola Alberto Torres teve a implantação do ensino fundamental completo, pois até 1973 a escola ministrava da 1ª à 4ª série; em 1974 foi criada a 5ª série; em 7 de maio de 1975 foi autorizada a 6ª série; em 1977 foi autorizado o funcionamento da 7ª e 8ª séries. Com isso, os alunos podiam continuar os estudos e prosperar nos conhecimentos, como era desejo da população da época.

Seguindo a história, entre os anos de 1972 e 1976 a escola possuía 108,7 m² de área construída, era servida com água de poço e energia elétrica, sendo a diretora Mari Carmen Simor (que possuía o 2º grau normal), e a auxiliar Isabel Maria de Quadros Ávila (normal 1º ciclo), possuía cinco professores, (três titulados com 2º grau e dois com faculdade), dois serventes e cem alunos. Segundo a professora Isabel, muitas vezes as salas de aula não eram suficientes e necessitavam usar salas cedidas nas casas dos moradores. Às vezes se adaptava a aula o dia todo para poder liberar os alunos em tempo de safra e plantio. Em 20 de março de 1976 foi inaugurada a escola nova, com 268 m², uma construção de alvenaria com duas salas, secretaria, cozinha e área.

Nos anos de 1980 a escola Alberto Torres teve o aumento de duas salas de aula, biblioteca e secretaria. Também foi fechado o pátio ao redor da escola. Os alunos tinham aula três vezes por semana o dia todo, nas segundas, quartas e sextas-feiras umas turmas, e outras nas terças, quartas e quintas-feiras, devido à falta de salas e por causa dos transtornos das chuvas e barro na estrada de chão de Passo Fundo.

Nessa época, a escola tinha sua organização curricular constituída

pelas disciplinas de língua portuguesa, educação física, educação artística, geografia, história, educação moral e cívica, organização social e política brasileira, ciências físicas e biológicas, matemática, língua inglesa. Além disso, tinham aulas de técnicas domésticas, técnicas agrícolas, técnicas industriais e comerciais, onde os professores dessas áreas traziam equipamentos num caminhão para as aulas, chamado “caminhão da UMIT”. Nas técnicas domésticas aprendia-se fazer receitas culinárias e bons hábitos alimentares; nas técnicas comerciais conhecia-se o sistema monetário, aprender fazer notas, preencher cheques, dentre outras práticas comerciais; nas técnicas industriais confeccionavam-se objetos de madeira e nas técnicas agrícolas lidava-se com a horta. Os alunos almoçavam na escola, as serventes preparavam os lanches e o almoço (o bife de fígado era concorrido, só tinha um por aluno).

Como a rede municipal era composta por muitas escolas, todos os anos aconteciam os jogos de integração, nas modalidades de voleibol, handebol, futebol de salão e as provas de atletismo. As disputas entre as escolas eram acirradas, mas divertidas. As aulas de educação física e apresentações da escola aconteciam na quadra esportiva, que na época era aberta, onde hoje se localiza o ginásio municipal.

A escola atendia os alunos vindos de todas as comunidades do interior, inclusive da Sagrisa, que ainda pertencia ao município de Ronda Alta. O *Chico Miranda*, por alguns tempos, fez o transporte dos alunos de Sagrisa, Granja Artuso, Arvoredo, Bugre Morto... Teve uns tempos que a empresa *Lopestur* fazia a linha da Sagrisa a Carazinho, então alguns alunos utilizavam essa linha para ir para a escola. O transporte era pago pelos pais. Eram tempos difíceis, nos dias de chuva geralmente não tinha aula, pois os professores não conseguiam vir de Passo Fundo devido às precariedades da RS 324, que não era asfaltada (Elaine J. Busch, estudante na época).

Nos anos 1990, o município foi emancipado e a escola passou a ser uma das principais da rede. Sob a direção do professor Luis Illon, passa para a rede do município de Passo Fundo e assume a direção a professora Beatriz Castelli, com professores dos antigos municípios-mães: Passo Fundo, Ronda Alta, Sarandi e outros contratados.

Em 1991 a escola funcionava num prédio de alvenaria com 340 m² e num antigo prédio de madeira com 196 m² edificado no terreno da prefeitura. Logo após à emancipação política e administrativa de Pontão, o primeiro passo dado foi a realização do primeiro concurso público.

No ano de 1993 já se tinham os primeiros professores nomeados na rede de Pontão. A escola passou a atender alunos tanto da área urbana quanto do campo, através do transporte escolar público municipal. A escola funcionava com 236 alunos, 16 professores e quatro funcionários, logo após a emancipação.

Em 1994 foi construída uma garagem lateral do prédio para os ônibus, depois de um ano foi aumentado, o que era um galpão, em cinco salas de aula. Já em 1995 foram construídos 500 m² de área com seis salas de aula. Em 1996, a escola iniciou o Festival de Artes e Integração na Biblioteca (FAIBI). Em 1998, na segunda administração do município emancipado, a escola foi totalmente remodelada, aumentada para 700 m², passando a ter uma área útil de 1.291,42 m² (incluindo o pátio interno), totalmente em alvenaria, pois até então, tinha ainda uma parte em madeira que restava da escola velha.

A partir do ano de 2010, iniciou a divisão das fases da educação na escola Alberto Torres, sendo inaugurado o prédio anexo 2, onde se localizam as turmas finais: a partir do 6º até o 9º ano, e no prédio antigo, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo assim dividido o grupo de professores.

A criação do logotipo da escola

Após à emancipação do município de Pontão, várias instituições, entre as quais a Escola Alberto Torres, que fazia parte da rede municipal de Passo Fundo - RS, tiveram que criar uma identificação própria, neste caso, seria um slogan e logotipo da escola. No ano de 1995, a professora de artes, Maria Ely Ferreira Neto Argenton, propôs aos alunos do sexto ao nono ano, em suas aulas, que participassem de um concurso para criar o slogan e o logotipo da escola. Os alunos se empenharam em fazer essa atividade, e após um tempo vieram vários trabalhos para a comissão julgadora, composta pelos professores Maria Elena Câmara Souza, Glória Fauth, Antônio Aires Alves dos Santos. As professoras Maria Ely e Jane Flores escolheram dois trabalhos, os mais elaborados, e que podiam compor um símbolo, melhor dizendo, ser feito um único. Assim a comissão escolheu o desenho de um globo, com as iniciais EAT e o ano 1949 anexado ao outro desenho com a escrita paralela Alberto Torres e a frase “*O futuro começa aqui*”. Assim, juntadas as partes, surgiu o logotipo da escola.

O aluno Everton Rosa, do nono ano, fez a arte final, coube a ele juntar as duas partes e aplicá-las nas cores branca, vermelha e azul, que são a identificação da escola. Dentre uma turma e outra, o professor André Luís Oliveira da Silva, que lecionava nas turmas de sexto ao nono ano, surgiram vários slogans, mas três palavras que deveriam ser pensadas na hora de escrever e montar o logotipo, algo que fosse relacionado à educação, conhecimento, ensino e a cultura. Com essas palavras-chaves, alguns grupos se desafiaram, e um deles criou esta frase como objetivo, que a escola fosse um ambiente de conhecimento, desafios e, principalmente, um ambiente desafiador e busca, onde se resume em: “*O futuro começa aqui*”. Esta passou a ser a identidade da escola, e esse logotipo foi feito como brasão da escola, na bandeira, as

quais foram confeccionadas e representam o logotipo nos uniformes de esporte, nas camisetas, moletoms, casacos e no timbre dos documentos da escola como forma de identificação.



3. O Caráter inclusivo da escola Alberto Torres em seus projetos educacionais

3.1. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Damos um salto na história ao descrever um marco importante para a escola, trata-se da implantação, em 2005, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino para os jovens e adultos a partir dos 15 anos. Reafirma-se, assim, o caráter inclusivo da instituição, que passou a ofertar 65 vagas, no turno da noite. Esse processo formativo se constitui em três etapas, sendo que a primeira correspondia do 1º aos 5º anos, a segunda do 6º e 7º anos e a terceira do 8º e 9º anos, totalizando 3.200h de aulas.

Na sequência, a partir de um convênio assinado entre Prefeitura Municipal e Instituto Federal Sul Riograndense (IFSUL), de Passo Fundo, formou-se uma turma do Proeja, isto é, EJA Profissionalizante, no qual os alunos concluíam o ensino fundamental e se formavam técnicos em Construção Civil. Junto a isso, um grupo de professores fez formação em Proeja. Neste convênio os alunos tinham a parte teórica na escola Alberto Torres e uma vez por semana a prática era realizada no IFSUL. Lá aprendiam a assentar tijolos, fazer massa, colocar azulejos,

entre outras atividades práticas dessa formação. A EJA, desde sua implantação até hoje, formou aproximadamente quinhentos educandos, entre a faixa etária dos 15 anos e, pode-se dizer, aos 70 anos. O objetivo principal dos educandos que procuravam a formação na EJA era a possibilidade de ingressar no mundo do trabalho.

Atualmente, no turno da noite são atendidos os educandos do EJA nas três etapas. “A EJA é modalidade de ensino que acolhe sujeitos que por diferentes fatores sociais, culturais e econômicos não obtiveram acesso à escolarização na idade considerada regular, constituindo-se na função de resgatar tais processos educacionais, ou que necessitem ingressar cedo no mundo do trabalho. Para muitos estudantes da EJA, os sonhos têm papel importante, sendo muitas vezes o gatilho para seguirem os estudos.

3.2. Educação em Tempo Integral – Programa Mais Educação

Antecedente à criação da educação de tempo integral, a escola contava com o programa “Mais Educação”, um dos maiores programas do Brasil em alcance de recursos, criado em 2007 pelo governo Lula, tinha como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando a uma educação integral, com um processo pedagógico que conectava as áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, aos direitos humanos, à cultura, artes, saúde e educação econômica.

O programa Mais Educação aumentava a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos, como, por exemplo, acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

A partir de 2009 iniciou uma nova e importante etapa na escola, a implantação da Educação de Tempo Integral, que, segundo a secretária da Educação Beatriz Castelli, os objetivos, na época, estavam relacionados ao desenvolvimento dos educandos não somente em conteúdo, mas também ofertar o contato com boas práticas de alimentação, esportes, cultura, línguas, entre outros. Buscava também, inserir a comunidade nesse projeto fazendo aquisição de alimentos das famílias locais, utilizando os espaços e entidades locais.

Os educandos permaneciam na escola das 8h e 30min às 17 horas, além das atividades realizadas nas disciplinas de núcleo comum, participavam de oficinas de música, dança, meio ambiente, leitura, filosofia e jogos, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, prevenção e promoção da saúde, educomunicação e educação científica. Era oferecido aos alunos café, almoço e lanche, sendo três refeições acompanhadas de nutricionista. Eram utilizados outros espaços da comunidade, o que também caracteriza o turno integral.

Cabe destacar, que a educação integral tem origens históricas nos ideais democráticos do educador Anísio Teixeira, fundador da Escola Parque, em meados do século passado, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, onde prevê o aumento progressivo da jornada escolar na direção de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

Era objetivo do governo federal da época chegar a sessenta mil escolas com educação em tempo integral até 2014. Segundo a presidenta da República da época, Dilma Rousseff, a educação é um meio para reduzir as desigualdades sociais e proporcionar igualdade de oportunidades ao acesso à cultura. Nos países desenvolvidos, a educação acontece em dois turnos e é também fundamental para melhorar o aprendizado de

crianças e adolescentes.

“Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública” (MOLL, 2008).

3.3. Programa Alfabetização na Idade Certa

Professores dos anos iniciais, principalmente de primeiro e terceiro anos, participaram nos anos de 2013 à 2017 do programa Alfabetização na Idade Certa, cujo objetivo era proporcionar proficiência em língua portuguesa e em matemática a todas as crianças no final do terceiro ano do ensino fundamental da educação básica pública. O pacto era um compromisso firmado entre o governo federal, estados e municípios.

Segundo depoimento da orientadora de aprendizagem Elaine J. Busch, *“Os encontros foram muito ricos, pois, além das leituras, as confecções de materiais, fluíram os relatos e trocas de experiências, assim podíamos sanar dúvidas que aconteciam na nossa prática relacionadas ao domínio do sistema de escrita, leitura e raciocínio matemático.”*

3.4. Principais projetos e ações: o cotidiano da escola

No ano de 2017, os professores da escola participaram dos encontros, em nível municipal, para a construção do “Referencial curricular municipal”. Foram dois dias de intensos debates sobre os princípios da educação do nosso município e, como resultado, a professora Maria Elena Câmara Souza, então secretária municipal de Educação, na apresentação do documento, trouxe como síntese que o Referencial curricular municipal de Pontão representa a continuidade de um caminho que já vem sendo delineado ao longo dos anos pelas escolas de educação infantil e ensino fundamental municipais e estaduais, que é a educação em tempo integral.

O referencial foi construído a partir da base que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Esse documento, que é composto pela rede municipal e estadual, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), fez com que as escolas pudessem ter o mesmo currículo a partir de 2020, ajustando os documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico, regimentos, formação continuada e busca da equidade na educação do município. A escola, fundada no pensamento de Paulo Freire, adota como lema: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas oportunizar condições para a sua construção”. Diante do mesmo, a postura enquanto professores é de nos colocarmos ao que Gadotti afirma:

Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. (GADOTTI, 2000, p. 9).

Assim, após a construção do Referencial Curricular Municipal de acordo com a Base Nacional Curricular Comum e o Referencial Curricular Gaúcho foi necessário reconstruir na escola, no ano de 2021, a Proposta Política Pedagógica e o Regimento Escolar.

Como vimos na história, nossa escola busca sempre inovar na educação de acordo com cada momento histórico. E, conforme a nova proposta pedagógica, procura-se desenvolver uma ação pedagógica

voltada ao respeito e valorização da natureza e da vida. Essa “vida” é entendida como a totalidade de seres que a compõem, na sua diversidade e complementaridade.

A escola tem como grande objetivo proporcionar processos de ensino-aprendizagem capazes de assegurar às condições para o desenvolvimento integral, valorizando a capacidade intelectual e humana, sendo crítico e criativo, reconhecendo-o como sujeito de sua própria história, capaz de se construir no humanismo, na solidariedade e na autonomia, que propicie a interação coletiva e a capacidade de intervir na realidade sócio-econômico-cultural.

Enquanto grupo de docentes, procuramos desenvolver metodologias inclusivas de maneira que aconteça o processo de aprendizagem, no qual todos obtenham sucesso não só na permanência na escola, mas no aprender no decorrer de sua vida escolar.

Acreditamos, enquanto coletivo da escola, no desenvolvimento de sujeitos históricos de direitos e deveres iguais em sua dignidade, mas diferentes em suas potencialidades, capacidades, sonhos e expectativas.

Desenvolvemos um trabalho considerando a diversidade cultural, étnico-racial e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, garantindo a inclusão e a relação entre as áreas de conhecimento, bem como a construção de projetos viabilizando a integração do currículo de forma interdisciplinar ou em nível de componente curricular com a participação do coletivo da escola, favorecendo um currículo mais amplo com temas transversais diversos.

Nossa escola é comprometida com a ação de educar, portanto, não perde de vista o seu planejamento como processo sistemático que orienta as tomadas de decisões com vista no alcance dos objetivos coerentes e significativos, avançando no processo de aprendizagem.

A inclusão continua sendo uma marca da escola, desde a sua

criação e decorre pelo respeito à vida, a luta pela construção de uma sociedade inclusiva por meio da participação do coletivo. Projetos como “Leitura obrigatória” por uma hora todos os dias e “Autor Presente” também se dão nessa perspectiva e impulsionaram a qualidade da educação na escola através do incentivo à leitura.

Quanto às práticas, a instituição de ensino oferece os conteúdos/atividades trabalhados na forma de disciplinas nas áreas do conhecimento, além do núcleo comum que acontece no turno da tarde. No contraturno, ou seja, pela manhã, acontecem as oficinas, com exceção da oficina de reforço, são desvinculadas do currículo, pois não são obrigatórias, os alunos se inscrevem conforme o interesse.

São oferecidas oficinas na área esportiva, futsal, basquete, voleibol, futebol de campo, tênis de mesa e atletismo, também oficinas de xadrez e robótica. O objetivo destas oficinas é desenvolver competências e habilidades sociais, psicológicas, motoras e aprimorando o raciocínio, planejamento, situações de estratégias e convívio, contribuindo para o seu bem-estar e desenvolvimento.

Para os alunos que necessitam de acompanhamento para sanar possíveis dificuldades de aprendizagem, dá-se a oportunidade de frequentar oficinas de língua portuguesa e matemática, que são obrigatórias. Tem-se por objetivo com essas oficinas, proporcionar o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o domínio da leitura, da escrita, da interpretação, da produção textual e do cálculo como ferramenta para o processo de construção do conhecimento.

A Escola também desenvolve diversos projetos dos quais destacamos: “Família e escola, parceria que faz a diferença”, através da formação com as famílias dos alunos, trazendo temas da realidade como ser pais nos dias de hoje, tecnologias (os benefícios e malefícios e seus efeitos); e também com os alunos são feitas reflexões sobre temas como

prevenção e enfrentamento ao *bullying*, uso adequado das tecnologias, cuidado com o meio ambiente, prevenção da dengue, uso de plantas medicinais e a importância do estudo na vida. “Projeto de leitura” que retrata a importância da leitura na formação dos alunos e de uma sociedade mais consciente, levando em consideração o papel exercido pelos professores de todas as áreas do conhecimento, reafirmando que é de fundamental importância o cultivo e o incentivo à leitura.

Outro projeto que teve grande repercussão foi o “Primeiro concurso de fotografias da Escola Alberto Torres” desenvolvido nas aulas de arte com o objetivo de despertar para a linguagem fotográfica e o desenvolvimento de uma nova maneira de olhar para a realidade em que está inserido, sendo a escola, e o lugar onde mora, bem como aproveitar o celular, que é uma ferramenta que está à mão para pesquisar sobre a história da fotografia e das máquinas fotográficas. Além disso, o uso da ferramenta *power point* para apresentação da pesquisa em forma de seminário.

É também um marco na escola o “Festival de danças” que tem por objetivo oportunizar que os alunos demonstrem todas as suas habilidades, criatividade, desenvoltura e técnicas nas modalidades de danças populares, folclóricas e étnicas. Além disso, buscou integrar, aproximar e promover a troca de experiências entre os alunos, proporcionando formas de conhecer e valorizar a diversidade cultural do Brasil, cultivando atitudes de respeito e reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira.

Por último, queremos reafirmar que a escola para nós tem que ser um sonho coletivo que retrata o cotidiano de novas formas de ser e estar na sociedade e no mundo. Somos um grupo de profissionais que nos orgulhamos da “nossa” escola, não medimos esforços para oferecer o melhor para a nossa comunidade escolar. Segundo Freire (1996), uma

das características para o professor democrático é trabalhar a exigência metodológica para que todos os alunos aprendam. Ensinar não se limita ao “tratamento” superficial dado ou conteúdo, mas, engloba a produção das condições em que aprender criticamente é possível. “E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 1996, p. 29). Podemos resumir nosso papel de educadores na frase: “Ao educador cabe construir pontes, pontes entre o educando e o conhecimento. Somos eternos mediadores do processo de ensino-aprendizagem” (Paulo Freire).

Assim, encerramos essa reflexão sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alberto Torres. Nosso respeito e admiração aos profissionais que até aqui construíram a bela história da nossa escola, como os diretores, os professores, os funcionários, os alunos e os pais.

4. Expedições investigativas: um olhar de (re)significação do nosso território

Expedição investigativa é uma proposta metodológica que tem por finalidade identificar e ressignificar os territórios nos quais crianças e adolescentes residem, circulam, aprendem, se divertem, consomem e convivem de maneira a mapear as potencialidades do local, de seus habitantes, promovendo aprendizagens, possibilitando o prazer de descobrir e compreender e ampliando as possibilidades de intervenções.

Nos ancoramos em Müller (2022) para orientar esse processo de conhecimento ao afirmar que a expedição investigativa consiste em um passeio de estudos e de aprendizagem e que remete a um procedimento de exploração e visitação de espaços da comunidade. Durante a expedição investigativa se espera a apropriação da realidade visando aspectos que necessitam de atuação. As expedições investigativas em espaços

das comunidades podem acontecer de diferentes formas e contribuir no processo de aprendizagem a partir da reflexão sobre o vivido.

Assim, destacam os autores:

As expedições podem acontecer de diferentes maneiras, no campo escolhido como território, podendo ser um lugar na cidade, por meio de imagens, fotografia, uma cena de um filme, um vídeo, uma caixa com diferentes objetos para serem explorados, no interior da escola ou até mesmo na própria sala de aula, ou ainda uma pequena história. Porém, cabe ao professor identificar o conteúdo, o território a ser explorado e a pergunta que irá instigar o aluno possibilitando o mesmo ver, observar e experimentar tudo que está sendo explorado. Essa é uma alternativa pedagógica com grandes possibilidades para enriquecer a prática docente, lembrando que, a maioria dos educandos, não fazem relação com elementos abstratos e sim o concreto, todavia durante a expedição investigativa, o aluno é protagonista em todas as etapas do processo de aprendizagem (RAFEH E SANTOS, 2016, p. 10-11)

Faz parte de um processo de produção de conhecimento expresso por um conjunto de informações objetivas e subjetivas. Propõe diálogo e combinação entre as experiências, interesses, desejos e saberes de crianças, adolescentes, e as suas possibilidades de criar, inventar e intervir em seus territórios, sejam do grupo, da escola, da comunidade, sejam da cidade ou do campo.

A expedição investigativa é um recurso metodológico que parte do princípio de que lugares e acontecimentos atravessam a vida das pessoas e as afetam com diferentes graus de intensidade, produzindo mudanças no modo de ver e de viver. Permite que crianças, adolescentes e educadores estabeleçam novas relações com seu entorno, além de compreender e construir projetos de vida e de pertencimento.

As expedições investigativas possibilitam, por exemplo, a observação da vida social de uma comunidade: a organização social do trabalho (a observação de diversos tipos de exercícios profissionais,

como padeiros, marceneiros, trabalhadores da construção civil, motoristas, mecânicos etc.), a observação dos elementos naturais (água, terra, céu, vento, plantas, animais etc.), a observação da organização espacial (ruas, avenidas, espaços públicos etc.).

Foi a metodologia usada para investigar fatos históricos sobre a escola e o município. Por meio da investigação, foram realizadas visitas por alunos e professores da escola em alguns lugares e realizadas entrevistas.

Enquanto proposta pedagógica foi fundamental para os alunos conhecerem o município. Nesse capítulo não será possível trazer as narrativas de todos os que passaram por esta experiência e nem sobre todos os locais e pessoas que foram entrevistadas pois não há espaço suficiente. Já cumpriram com o processo pedagógico e poderão ser retomadas em outras formas de socialização dessas vivências.

Trazemos, inicialmente, a narrativa feita por um aluno do 8º ano na expedição feita junto à Câmara de Vereadores de Pontão, depois a narrativa de professores e alunos sobre a Casa de Cultura e Museu do município. Após a narrativa de um passeio virtual pelo município.

4.1. Conhecendo a Câmara dos Vereadores de Pontão – RS a partir da narrativa de um aluno do 8º ano

Hoje vou contar um pouco a história da Câmara de Vereadores de Pontão – RS. No dia 20 de março de 1992, Pontão foi reconhecido município e, no mesmo ano, teve a primeira eleição, sendo eleita a primeira mulher vereadora, Marlei Willes, que morava no distrito da Sagrisa. Dia 1º de janeiro de 1993 aconteceria sua posse na igreja católica, às 17h. Porém, em outubro do mesmo ano que foi eleita veio a falecer a dona Marlei Willes, ficando o nome da plenária da Câmara de Vereadores em sua homenagem.

A partir do momento em que Pontão se emancipou, precisava ter um espaço para a Câmara de Vereadores que foi concedido em frente à padaria. Na ocasião, a Escola Alberto Torres lhe emprestou as cadeiras. Não tinha telefone, nem computador. A partir de 1996 foi comprado o primeiro telefone. Mas precisava de um presidente da Câmara de Vereadores e o primeiro foi Luis Illon Lirio de Oliveira, que foi diretor da Escola Alberto Torres.

A funcionária mais antiga foi dona Cenira, que trabalhou desde 1993 e ficou por 29 anos atuando nesse local. O município de Pontão tem nove vereadores, pois os municípios de até dez mil habitantes têm a determinação em lei da composição da Câmara de Vereadores com esse número de membros.

Em 2011, depois de muitas lutas e esforços, foi comprado um terreno para construir a sede da Câmara de Vereadores. Após seis anos iniciou a construção que ficou pronta em 2017. Uma grande conquista, hoje faz mais de cinco anos.

Em 1995 os vereadores achavam que tinham que ganhar 13º salário, muitos não concordaram, tiveram até duas sessões com batalhão de choque de Passo Fundo, com limites de pessoas para entrar. Mas em 2013 foi aprovado o 13º salário para os vereadores.

A Câmara de Vereadores não executa projetos, pois é responsável por legislar. Mas podem fazer indicações de projetos para o prefeito, para o poder executivo implementar se tiver recursos e estiver de acordo com a legislação. A praça, por exemplo, foi um projeto apresentado pela Câmara de Vereadores de Pontão. Já projetos como homenagens às pessoas e/ou instituições, os vereadores podem propor conforme desejarem.

A Câmara de Vereadores é responsável também por legislar sobre o salário do prefeito, acompanhar suas ações, definir as diretrizes

orçamentárias, dentre outras atribuições. As sessões são às terças-feiras, às 17h, e são abertas a toda a comunidade.

O espaço da Câmara de Vereadores é público e também é utilizado para realizar formaturas, palestras e outras atividades da comunidade.

Gostou de saber um pouco da história?

Lucas, Turma 802.

4.2. Conhecendo o Museu e a Casa da Cultura

4.2.1. Conhecendo a Casa da Cultura Oscar Menna Barreto pelo olhar dos professores que acompanharam a expedição

Na tarde do dia 28 de junho de 2022, nós professores das disciplinas de história e arte nos integramos à turma dos alunos do sexto ano, turma 602, da Escola Alberto Torres, e realizamos uma expedição investigativa ao Museu e Casa de Cultura Oscar Menna Barreto, localizada na praça municipal Arnaldo Pádua de Lima, com o objetivo de conhecer a história e os objetos lá expostos. Já no caminho de ida, andamos no canteiro central da Avenida Julio de Mailhos.

O trânsito estava intenso e aproveitamos para fazer uma paradinha e questionar: como era há alguns anos atrás quando por aqui passavam os tropeiros? Foi uma reflexão bem interessante trazer à tona aspectos históricos que aconteceram no passado e mostrar como aconteceu a evolução, vendo o resultado dessas evoluções.

Chegando lá, fomos acolhidos pela auxiliar de biblioteca Deise Machado e o responsável Daniel Siqueira, que fez uma explanação dos objetivos, metas e funções do Museu e Casa de Cultura, onde se encontra um acervo de peças do senhor Oscar Menna Barreto, doados pela família dele e também uma variedade de peças históricas que fazem

com que se tenha, nesse lugar, uma grande quantia de utensílios para serem pesquisados, que trazem um pouco da história e os seus usos há tempos passados.

Situa-se no centro de Pontão e a Casa de Cultura tem uma biblioteca que é pública.

Essa pesquisa foi, para nós, extraordinária. Como professores de história e arte, pudemos compartilhar conhecimentos e nos questionar, onde os alunos passavam inúmeras vezes pela praça, mas nunca entravam para saber do material que lá dispõe.

Foi uma rica aula ao vivo, poder manipular fontes históricas, como, por exemplo, chaleiras, pesos de quilo, máquinas de fotografia, máquinas de escrever e tantas outras coisas.

Também, podemos afirmar, que foi a melhor forma de conhecimento, bem como de indagações e dúvidas, com isso ocorreu uma troca de conhecimentos.

Fazer entrevistas in loco, nos lugares e ambientes, e ver nos olhos dos alunos “os pequenos historiadores”, onde podem construir uma história viva e dinâmica do lugar onde se vive e que tem em suas famílias e parentes um elo da presença no município de Pontão, foi muito gratificante.

Portanto, foi para nós, enquanto professores, um momento mágico e ímpar. Sentimo-nos no coração do município, onde são guardados com muito carinho pertences que fizeram parte das histórias de vida de pessoas que no passado colaboraram para o desenvolvimento de Pontão.

A curiosidade e o brilho nos olhos dessas crianças fizeram que tivéssemos a certeza do quanto é importante preservar as fontes históricas. Tínhamos um certo tempo, mas o interesse por meio de questionamentos nos fez extrapolar o horário pré estabelecido para a

visita.

Enquanto estávamos lá vendo a rica participação dos alunos, vinham à nossa mente as aulas de sala aula em quatro paredes com tanta riqueza à nossa disposição.

Os alunos ficaram admirados diante da criatividade de Oscar Menna Barreto, numa época em que não existiam tecnologias.

A interdisciplinaridade acontece assim de maneira tão simples, pode-se ver a finalidade da arte e o desenvolvimento da criatividade humana na história. A arte no contexto, seu conceito sendo visualizado, bem como a percepção da importância da mesma na vida.

No retorno, aproveitamos para ver a placa inaugural do asfalto da RS 324.

Para além do conhecimento, é importante mencionar a boa postura dos alunos durante a visita e também a interação que aconteceu entre colegas, entre alunos e professores.

André Luís Oliveira da Silva, professor de História

Elaine Jovita Busch, professora de Arte

4.2.2. Conhecendo a Casa da Cultura Oscar Menna Barreto pelo olhar dos alunos do 6º ano que acompanharam a expedição

A Casa Cultural Oscar Menna Barreto e o Museu localizam-se na Praça Central de Pontão, RS. Foi inaugurada no dia 31 de outubro de 2007, tendo como objetivo proporcionar à comunidade em geral momentos de integração e atividades culturais.

Desde a sua inauguração, a Casa de Cultura Oscar Menna Barreto vem oferecendo atividades culturais para alunos em turno integral de aulas, bem como atividades para a comunidade em geral.

O nome Oscar Menna Barreto foi escolhido por meio de votação.

O senhor Oscar Menna Barreto era um inventor, fazia suas próprias invenções e as registrava em um caderno por meio de desenhos. Desenhava como iria cada parafuso. Ele registrava em uma carta patente, mais conhecida como “livro de registros”, que comprovam que ele era que tinha criado o objeto.

No ano de 1931, Oscar Menna Barreto inventou uma máquina de plantar mandioca, sem o uso de computadores e tecnologias modernas, e ganhou vários prêmios com suas invenções. Há uma réplica dessa máquina na casa.

O bibliotecário também nos mostrou a placa que o inventor tinha no sítio, que era chamado de “Itaipú”. Ele era agricultor, inventor e tinha outros negócios.

Olhamos o álbum de fotografias da casa de Oscar Menna Barreto e sua biografia.

A casa foi criada para preservar a história de Pontão, para que os jovens de hojeem dia tenham um lugar que possam ir e lembrar de como Pontão era, os primeiros habitantes, como iniciou a cidade, é um lugar onde possamos ler e conhecer a história de Pontão.

Na casa cultural, que também é museu, tem muitos objetos antigos que as pessoas doaram e nós não conhecíamos, como cangaia de boi, rádios, relógios, máquinas de escrever, máquina fotográfica, máquina de costura, telefones, ferro de passar roupa com brasa, televisão bem velha, entre outros.

Esses objetos têm o nome de quem os doou. O bibliotecário nos mostrou as prateleiras de livros e explicou que em cada prateleira tem um tipo de conteúdo de livros e que todas aquelas coisas têm muitas histórias. E na casa também tem muitos documentos importantes para o local.

Só podemos dizer uma coisa: aquele lugar é extraordinário, cheio

de histórias para contar e incrivelmente impressionante como a gente não conhece o nosso Pontão e o seu passado.

Com esse passeio conhecemos coisas novas que não conhecíamos, foi impressionante como nós não conhecemos os objetos antigos. As pessoas doam as suas relíquias para que todos possam ver coisas do século passado.

No final, o bibliotecário Daniel disse-nos que quando precisarmos fazer uma pesquisa podemos ir lá procurar nos livros ou usar a internet. E ainda nos deixou uma mensagem “que sempre devemos ser honestos”.

Alunos do 6º ano.

4.3. Conhecendo Pontão através do Passeio virtual

Iniciamos a aula com algumas questões: vocês sabem se localizar na cidade? Como podemos chegar em determinados endereços sem conhecer sua localização? As ruas, vocês sabem o nome da rua da escola? Da avenida principal? Da sua casa, qual o nome da rua?

A partir daí começamos nossa aula onde os alunos participaram de um passeio virtual pela cidade de Pontão (utilizei o google maps e data show para nosso passeio).

Conseguimos visualizar o nome das ruas principais e visitá-las. Visitamos a escola, a prefeitura municipal, praça, campo, UBS, e mais alguns pontos que os alunos foram sugerindo. Também localizamos as casas de alguns alunos e suas respectivas ruas, fizemos a leitura de seus nomes.

Durante o passeio foram surgindo curiosidades quanto aos nomes das ruas. (Por que minha rua se chama assim, como são dados os nomes?).

Após o passeio, houve uma roda de conversas sobre o assunto,

depois de alguns minutos propus aos alunos que fizessem um desenho da sua rua, tendo por base nosso passeio virtual.

No momento seguinte recebemos a visita da Vereadora Daniela C. Oliveira, onde ela fez um breve relato sobre o significado do nome de algumas ruas de Pontão, bem como um pouco da história do município, e explicou aos alunos o papel da Câmara de Vereadores nas escolhas dos nomes que irão pertencer a determinada rua.

Conversa bem proveitosa, as crianças gostaram da visita e, assim, ficaram sabendo um pouco mais do nosso município.

As crianças demonstraram bastante interesse na proposta da aula de um passeio virtual, pois não tinham participado de nada parecido.

Observei que a curiosidade foi despertada, e que querem saber mais sobre o assunto, em buscar informações em casa com a família.

Eles conseguiram se localizar e perceber que é importante conhecer a história do município e a nomeação das ruas.

A alegria de poder mostrar aos colegas a rua em que moravam, ou contar algum acontecimento que vivenciou em determinado ponto da cidade ou rua foi gratificante.

Acredito que consegui despertar um sentimento de descoberta em cada um, podendo levá-los a descobertas maiores.

Professora: Derby Demarchi com a Turma: 2º ano

5. Alguns depoimentos sobre a vida social em Pontão, suas implicações sócio-culturais e desafios

Até meados de 1950, a vida social dos moradores de Pontão era animada pelas festas escolares, promoções da igreja e jogos de carreira de cavalos. Os negros (que representavam cerca de 20% da população em 1940) não podiam entrar nos bailes dos brancos, muito menos dançar

com as filhas dos fazendeiros (isto desde o início do século) e vice-versa, embora todos saibam dos abusos cometidos pelos fazendeiros contra as “chinas pobres”.

Segundo depoimento do Sr. Antônio Ignácio Rodrigues, nascido em 1930 na sede do povoado: *“Nego não tinha direito. No tempo em que eu saía em baile, ali onde tá o compadre..., tinha um salãozinho..., então os negos faziam baile de vez em quando. Separado dos brancos. Mas branco não dançava lá de jeito nenhum! Não deixavam. Na casa do finado Fabrício... a mulher dele era a dona Maria e saía baile ali, mas branco não podia dançar, mesma coisa se um negro fosse num baile dos brancos, tiravam tinindo gente, tiravam tinindo, hem não tinha isso... Hoje é alemoadada casada com negro, nega casada com alemão, não tem mais aquela ignorância...”* Apeonada pelo menos podia participar das festas da capela Santo Antônio e das corridas nas canchas da bagaceira (década de 50) e na cancha pelego preto (anos 80), para citar duas.

O CTG, onde quem mandava era o patrão, foi construído pelos fazendeiros com recursos próprios. Cinquenta anos antes seriam eles os doadores dos materiais necessários para a construção da capela Santo Antônio Abade. Os peões frequentavam mesmo eram as canchas de corrida e os que tinham cavalo ingressaram nos quadros de laçadores. Alguns corriam em troca de rapadura.

Nos anos de 1940 a cultura alemã seria castigada pela proibição de se falar o dialeto dos imigrantes (forma de manifestação cultural e dos estabelecimentos de identidade do grupo) e de denominar-se os clubes que celebram Itália ou Alemanha.

A partir dos anos de 1950 os peões das fazendas, moradores do povoado e imigrantes já poderiam jogar junto no time de futebol “Maracanã” e depois no Esporte Clube Guarani, que, por volta da década de 1970 já teria um “Pelé” entre seus 11 jogadores. Até idos de

1950 não havia ruas em Pontão (com exceção da estrada Passo Fundo a Nonoai), tudo era “campoaberto” e não havia grandes preocupações com o embelezamento das casas, ruas e praça.

Infelizmente, a fonte de água que existia no “toco”, deu nome ao lugar por nascer dentro de um toco de árvore, e que antigamente abastecia todo o povoado foi preservada. Tem até um ditado que diz: “Quem bebe água do toco, sempre volta ao Pontão.”

Conta o povo que na época da construção da igreja, nessa teria sido feita uma festa ou baile antes da inauguração e, com isso, o pároco da época teria amaldiçoado o lugar, dizendo que nunca iria se desenvolver.

Esses depoimentos, relatos e crenças que são transmitidos sobre esse território do município de Pontão revelam traços de uma cultura permeada pelas discriminações sociais, étnico-raciais e com os imigrantes. Situações que se reproduziam desde o período da escravidão, da chegada de imigrantes ao Brasil que negavam a cultura dos povos negros, dos pobres, dos imigrantes e das mulheres. Há avanços de superação de algumas situações, como os próprios relatos evidenciam.

Entretanto, são aspectos importantes de serem problematizados e colocados em reflexão para compreender as raízes de processos de dominação, de discriminação e de violência para que possam ser buscadas formas mais respeitadas, acolhedoras e construtoras de relações humanizadoras e produtoras de vida, cuidado e amor nos tempos atuais ainda marcados por diversas formas de violência e que expressam as dificuldades de construir processos de diálogo e de relações democratizadas de poder nas famílias e na sociedade.

Além dessas narrativas ainda foi desenvolvido o Projeto “Histórias que o Povo conta” junto com os alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o objetivo resgatar as lendas do município a partir

de relatos de moradores. Os alunos trouxeram a História da Noiva, do Lobisomen, da Mula-sem-cabeça e do bicicleteiro que expressam como a fantasia, o medo e as tragédias marcam os traços culturais que se reproduzem nas estórias ou lendas contadas de geração em geração.

Considerações Finais

A experiência pedagógica de refletir sobre o território em que vivemos, recuperando a memória histórica e atual, a partir dos que vivem nesses locais foi um desafio, uma aventura e um processo de interação investigativa e de reflexão problematizadora sobre os modos de ser e viver neste município.

O processo abriu caminhos e novas possibilidades de busca e conhecimento sobre o lugar onde vivemos com o desejo de compreender e de contribuir para que esses lugares possam ser cada vez mais potência de produção de vida e de saúde, superando tudo o que ameaça a qualidade de vida da população.

Referências:

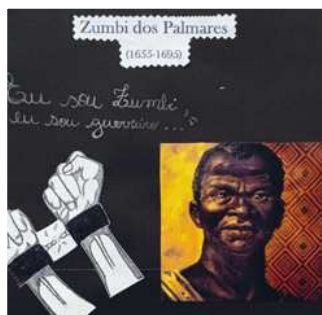
GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. ArtesMédicas, 2000.

MÜLLER, Diana Denise Radiske. *Expedições Investigativas em Espaços Não Formais no Ensino de Ciências e suas Potencialidades no Ensino Fundamental*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS, 2022.

MAHMOUD AYMAN ABOU RAFEH. SANTOS, C. O. *Aplicação do sistema de produção enxuta em uma indústria frigorífica do oeste do estado do Paraná*. 2016.

MOLL, Jaqueline. *Caderno Educação Integral: Série Mais Educação*. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

SCALABRIN, Leandro Gaspar. *Ensaio sobre a história de Pontão*. Mimeo. Pontão, 2005.



LUTAS E CONQUISTAS DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

Simone Lopes Dickel, Altemir Ferreira Godinho, Altemir Pedro Braga,
 Ana Paula Bosa Jorgens, Andre Luis Oliveira da Silva, Denise Tessaro
 Amarante, Fabiano Antunes Cavalheiro Neto, Geci Teresinha dos Santos Luvisetto,
 Giovana Machado, Gessica dos Santos, Gizeli Bervig, Janete Teresinha Bratz, Joceli
 Salete de Oliveira, Jucelei Fatima Luvisetto dos Santos, Lisiane Machado, Maria
 Marili Haerter, Maria Teresa Bordignon Vizzotto, Marli Salete da Silva, Newmar
 Ribeiro, Pamela Caroline Banaletti, Teresinha Fatima de Oliveira,
 Valquiria Pelinson Cavalheiro

Introdução

A educação é um dos direitos sociais fundamentais e, mesmo que todos nós tenhamos diferentes oportunidades, ninguém escapa da educação, como afirma o educador Carlos Rodrigues Brandão:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

(BRANDÃO, 2007, p. 7)

Nessa perspectiva, a importância da garantia ao acesso ao ensino junto às escolas tanto no ensino fundamental, como no ensino médio sempre foi um desafio. A história do ensino médio no município de Pontão antecede o processo de criação da escola Zumbi dos Palmares, e reverbera uma história de luta popular por direitos sociais, inaugurada com a luta pela terra em meados da década de 1980. Embora houvesse uma demanda expressiva, até o ano de 1996 a modalidade de ensino médio não existia no município. Os estudantes que concluíam o “1º Grau”, que corresponde atualmente ao ensino fundamental, e desejavam prosseguir seus estudos, precisavam se deslocar a Passo Fundo, município vizinho do qual Pontão era distrito antes do seu processo de emancipação. Como ainda não havia capeamento asfáltico no trecho de cerca de quarenta quilômetros que ligava Pontão a Passo Fundo, as condições das estradas em períodos de chuva complicavam ainda mais a situação de quem buscava na cidade grande a possibilidade de um futuro melhor através do estudo.

No ano de 1996, após reuniões entre pessoas interessadas e o poder público municipal, foi criada a primeira turma do ensino médio, ofertada através de parceria que viabilizou uma extensão da Escola Estadual Cônego João Batista SORG, de Carazinho. Fizeram parte da primeira turma de ensino médio, muitos estudantes que haviam concluído o 1º grau há alguns anos, já em idade adulta. Assim, a demanda existente passou a ser atendida no próprio município permitindo que estes que não conseguiram acessar o ensino médio (na época, 2º grau) pudessem

concluir seus estudos.

Quando destaca-se uma demanda ao ensino médio no município e que o acesso só é conquistado quase uma década após o direito fundamental à igualdade à educação ser consagrado pela Constituição Brasileira de 1988, logo nos remete a pensar quanto os efeitos da colonização e da estrutura geopolítica influenciou, no acesso à esses direitos que ainda segue em desvantagens presentes em nossos dias, em se tratando dos espaços do campo.

Apesar dos avanços com o advento do Estado Democrático de Direitos, para o qual todos somos iguais perante a lei, a configuração histórico-social do país mostra uma estrutura que relegou à espaços privilegiados, prioritariamente urbanos, o acesso à escolarização do Ensino Médio, segregando a uma situação de exclusão ou retardamento, o direito ao acesso à Educação Básica (fundamental e de nível médio) a todos de forma universal. (Machado, 2013)

Outrossim, o direito ao acesso a educação de qualidade e a escolarização sem distinção, de qualquer natureza em relação ao público destinatário, significa também acesso a uma política educacional de direito, devendo considerar a trajetória histórico-social de forma a promover a igualdade de condições sociais, através de propostas pedagógicas que contemplem as diferenças sócio-educacionais.

a busca por tratamentos diferenciados que permitem uma aproximação cada vez maior do ideal de igualdade é um desafio constante do direito e uma renovada conclamação ao empenho de esforços. Na Constituição Brasileira, isso transparece da estipulação de objetivos, entre os quais a redução das desigualdades e a promoção do bem de todos. (ROTHENBURG, 2008, p. 84)

Considerando a composição do público da escola, com boa parte dos estudantes oriundos do campo, cabe destacar que pela legislação da Educação do Campo, o Decreto nº. 7.352/2010, chama atenção a

especificidade do campo. Refere-se ao princípio da igualdade nos arts. 2º, inc. I, II e IV e art. 12º, Inc. II, reafirmando que é assegurado à formação identitária dos povos do campo.

A concepção de igualdade com a atual feição do Estado Democrático de Direito, incorpora a implementação não só de direito ao acesso, mas de implementação de práticas que permitem o alcance da igualdade, do reconhecimento às especificidades, às diferenças econômica, sociais, identitárias, históricas que precisam ser vistas no alcance à igualdade enquanto condição própria e subjetiva por parte das propostas pedagógicas de modo a contemplar de forma plena os presentes, como sujeitos, em seus espaços de representação respaldando as condições dos grupos sociais invisibilizados ou descriminados historicamente em seus acesso e direitos sociais.

Neste sentido, a ampliação do direito desde os sujeitos locais, interagindo, na tentativa de objetivar seu direito e conquista ao Curso do Ensino Médio e depois a criação da Escola, foi fundamental. Com ênfase na ação local tornou-se mais legítima a conquista e a participação, assegurando maior pertencimento, ampliando horizontes e evidenciando a necessidade de efetivar os direitos assegurados na Constituição.

No ano de 1999, o Decreto do Conselho Estadual de Educação nº 39.907, de 30 de dezembro de 1999, criou a Escola Estadual de 2º Grau Alberto Torres, que iniciou suas atividades no ano seguinte. No ano de 2001, um processo mobilizou a comunidade escolar, para escolher o nome para a escola, que funciona até os dias atuais no turno da noite em prédio cedido pelo município de Pontão. A inexistência de um prédio próprio para a escola traz algumas limitações, e mesmo buscando sempre se adaptar à realidade, a equipe diretiva nunca desistiu de lutar pela estrutura física própria.

O processo de escolha do nome para a escola de ensino médio foi

democrático, e movimentou a comunidade escolar refletindo as disputas políticas existentes no município. Os próprios estudantes levantaram possíveis nomes, e fizeram uma verdadeira campanha eleitoral de sala em sala, buscando o convencimento em torno de suas propostas. Entre os nomes mais quistos estavam: Ana Terra, Marlei Willes, Zumbi dos Palmares e Airton Senna. Após uma semana de campanha, o processo eleitoral do qual participaram alunos, professores e pais, elegeu Zumbi dos Palmares como patrono da escola. Após o resultado, buscou-se conhecer mais a história de Zumbi, líder do seu povo na busca por liberdade e uma vida melhor, tal como as famílias que lutaram pela terra e a possibilidade de dar aos seus filhos um futuro melhor. Nesse sentido, destaca-se a importância da participação ativa dos estudantes.

Considera-se que a educação se potencializa, se encharcada de prática pedagógica que emerge e reconhece a construção histórica, os sentidos, significados, representações presentes e advindas do conjunto das vivências de seus sujeitos. A serem incorporadas nas propostas, essas representações se reverterem em um novo saber síncrono que carrega a dimensão epistemológica, mas também afetiva, como foi o ocorrido com a escolha do nome da escola.

Para Lopes (1999) a escola engendra ou produz um processo de construção de conhecimento que é matizado pela apropriação do conhecimento científico e pelos conhecimentos advindos das vivências cotidianas. Portanto, as vivências e o processo de relação produzidas no contexto educativo forjam a construção de experiências que realmente demarcam aprendizados. A compreensão de que os processos de ensino aprendizagem não se resumem à sala de aula, mas incorporam relações e precisam integrar práticas que reconhecem as construções sociais, históricas, os sentidos culturais, as memórias presentes, remete a uma concepção humanizadora de educação e de escola que se faz na

reflexão e na ação, sempre inacabada, sempre em movimento, ousando e evidenciando seus sujeitos; sendo capaz de contribuir na compreensão e transformação das relações cotidianas.

Neste sentido, a escolha do nome, transgrediu a ação pontual, transformando-se num significativo Ato Educativo, enquanto exercício de pertencimento, de democratização e na reflexão conscientizadora pela busca de referências que demonstram compromisso com as causas dos oprimidos. Por isso, exige que os aspectos do conhecimento da propriedade do mundo real, seja desvelada por meio da ciência, da reflexão filosófica, da arte e dos diferentes tipos de conhecimento.

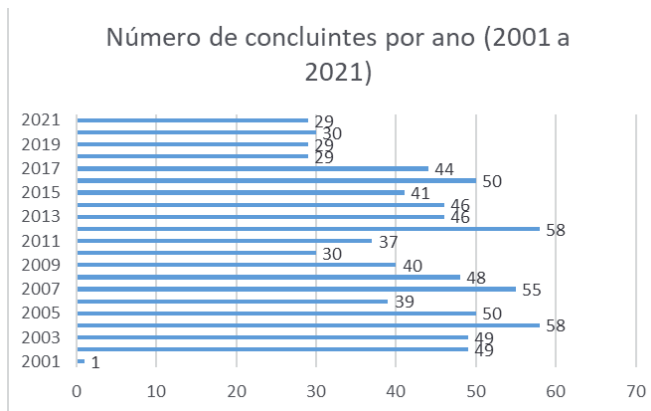
Para Saviani (2005) se pode falar em diferentes tipos de conhecimentos, pois as formas humanas de produção de saberes envolvem aspectos das propriedades do mundo real, ou seja das ciências, das epistemologias, mas também aspectos voltados à valorização da ética, da estética, que é a simbolização da ciência por meio da arte, como forma de simbolizar e embelezar o mundo.

Assim, após o processo de escolha do nome, a partir do qual se busca construir uma identidade para a escola, outro processo mobilizou os estudantes: a escolha do símbolo da escola. De acordo com Newmar Ribeiro, que atualmente é professor de educação física na escola, a turma da qual ele fazia parte enquanto estudante venceu a disputa, contribuindo para a construção de uma identidade visual para a escola. Na imagem abaixo, o símbolo da escola.



De lá pra cá, mais de oitocentos estudantes concluíram o ensino médio na escola Zumbi dos Palmares. No gráfico abaixo, é possível visualizar a quantidade de estudantes por ano que concluíram o ensino médio, de acordo com dados do sistema ISE (Sistema de Gestão da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul).

Gráfico 1



Atualmente, a comunidade escolar é composta por famílias oriundas das diferentes localidades que fazem parte do município e também da área urbana. A relativa diminuição do número de alunos que concluíram o ensino médio nos últimos anos reflete um processo que é comum principalmente aos municípios pequenos, que é a diminuição do número de filhos por família, e a migração para cidades maiores. Segundo dados do IBGE, em 2010 a população de Pontão era de 3.857 (Censo demográfico, 2010). Já a população estimada para o ano de 2021, 3.898 pessoas, ou seja, não há um aumento populacional significativo capaz de impactar na ampliação do público estudantil, aumentando a demanda por vagas nas escolas.

Parte das famílias que compõem a comunidade escolar vive no campo, seja na condição de assentados, pequenos proprietários ou empregados de granjas. Muitos desses estudantes que vêm do interior

e utilizam transporte escolar para se deslocar até a escola, trabalham durante o dia, seja ajudando os pais nos afazeres de casa, como a pecuária leiteira, atividade à qual se dedicam algumas famílias, ou ainda trabalhando nas granjas do município. Uma outra parcela dos estudantes vive no perímetro urbano e são filhos de funcionários públicos, empregados de granja, domésticos e comércio em geral. Entre estes, há muitos que trabalham de maneira formal ou informal e conciliam o trabalho durante o dia com o estudo à noite.

Desde o ano de 2012 a Escola Zumbi dos Palmares é considerada uma escola do campo, porque está situada em um município essencialmente agrícola, e os alunos em sua maioria são provenientes do campo. Ainda assim, há uma multiplicidade de sujeitos que integram o público estudantil da escola Zumbi dos Palmares, que reflete a diversidade que caracteriza o processo de ocupação e formação do município de Pontão, no qual a escola se situa. Os estudantes que ingressam na escola provêm basicamente de três realidades distintas, as quais passam a ser caracterizadas.

Parte dos estudantes são egressos da Escola de Ensino Fundamental 29 de Outubro, escola cujo corpo docente é formado por parte expressiva dos professores da escola Zumbi dos Palmares, o que não significa que para estes o ingresso no ensino médio seja um processo sem rupturas. De um modo geral, esses estudantes são filhos ou netos de famílias assentadas na Annoni, sendo que para parte destes, a sucessão rural e a permanência no campo fazem parte do seu horizonte de perspectivas para o futuro. Alguns destes jovens se vêem diante de uma encruzilhada, na qual o ensino médio configura parte importante no processo decisório: entre permanecer no campo e suceder os pais, cursar ensino superior e buscar uma inserção no mercado de trabalho fora da propriedade da família ou se qualificar para atuar junto com suas

famílias. Para alguns, a possibilidade de conciliar as duas escolhas parece uma opção interessante, pois viabiliza a busca por melhores condições de trabalho, sem ter que deixar de lado as suas raízes do campo.

Ainda provenientes do meio rural, há estudantes que vêm da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, situada na comunidade da Sagrisa. Formada em 1972, a partir da chegada de cerca de cinquenta famílias desalojadas pela construção da Barragem do Passo Real (região de Ibirubá, Espumoso), a comunidade da Sagrisa tornou-se distrito de Pontão, e tem passado por mudanças nos últimos anos, com a gradual substituição da geração que recebeu as terras pelos seus sucessores, em geral, pais dos alunos da escola. A diminuição da população no campo, tem refletido no funcionamento da escola, tendo como uma das consequências a criação de turmas multisseriadas, influenciando no processo de ensino aprendizagem, uma vez que pode prejudicar o acesso dos estudantes ao conteúdo específico para cada ano.

Provenientes da área urbana em sua maioria, os alunos da Escola Alberto Torres integram um grupo bastante variado, em termos étnicos, raciais, socioeconômicos e culturais. Estudam nesta escola, desde o filho do pequeno empresário e comerciante da cidade, até crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com famílias desestruturadas. Dentro de uma mesma turma, há estudantes que se conhecem e convivem juntos desde a pré-escola, assim como tem outros que apenas passam pela escola, uma vez que a família acaba não fixando moradia por muito tempo.

Há também estudantes que completam seus estudos através do EJA, extensão da escola Alberto Torres. Neste caso, são estudantes jovens, às vezes repetentes, ou com outras dificuldades, e que buscam conciliar a conclusão do ensino fundamental com a necessidade de trabalhar para se sustentar. A quase ausência de perspectivas desses

jovens em específico em relação aos estudos é um fator de preocupação para a escola, e desafia os professores, embora não se restrinja apenas a estes estudantes.

Tendo seu nome associado ao líder guerreiro que lutou pela liberdade do seu povo, atualmente a Escola Zumbi dos Palmares se destaca no âmbito da 7ª Coordenadoria Regional de Educação, principalmente em função do seu projeto relacionado à Consciência Negra. Ao longo do segundo semestre, os professores definem algumas diretrizes para trabalhar no projeto, no qual dentro de suas respectivas áreas do conhecimento, buscam inserir a temática geral no conteúdo que será trabalhado em sala de aula. Quase tudo que é trabalhado de forma interdisciplinar acaba sendo apresentado ou exposto na semana da consciência negra, em novembro, que costuma ser também quando acontece o seminário “tecendo saberes para a vida”.

Essa perspectiva de promoção da igualdade racial e de valorização de todas as pessoas vem sendo destacada como fundamental ser trabalhada em escolas, conforme traz a autora que segue:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as)professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005b, p.60).

Assim, há um engajamento coletivo no desenvolvimento desse Projeto interdisciplinar que a escola desenvolve.

Além disso, herança da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio,

implantado pelo Estado do Rio Grande do Sul em 2012, o seminário de pesquisa mostrou-se uma prática pedagógica que veio pra ficar, constituiu-se, ao longo do tempo, como uma das marcas da escola Zumbi dos Palmares. Evento realizado no final do mês de novembro, em alusão ao mês da consciência negra, durante uma semana os alunos reúnem-se em pequenos grupos e apresentam os trabalhos de pesquisa desenvolvidos ao longo do segundo semestre, em forma de slides ou práticas. Além da fala dos estudantes, há também pequenas palestras que são realizadas por diferentes profissionais sobre temáticas de interesse da comunidade escolar. A diversidade de temáticas abordadas, que resulta da escolha dos próprios estudantes, reflete uma educação que busca valorizar as diferentes áreas do conhecimento, buscando associar a teoria à prática, visando estimular o protagonismo dos estudantes no meio em que vivem, fortalecendo a autonomia (Freire, 1997), as habilidades e capacidades de criar, elaborar e construir conhecimentos.

Além deste projeto que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2012, a escola busca incentivar e apoiar os diferentes projetos interdisciplinares desenvolvidos pelos professores. A escola é também uma importante referência de incentivo ao esporte, através da realização de “interséries”, geralmente jogos de futsal onde as turmas formam seus times para a disputa. Atualmente também conta com instrumentos de percussão, utilizados para celebrar e difundir a matriz africana na música e na dança, também uma das marcas da Zumbi dos Palmares.

Atualmente, os desafios são relacionados à implantação do “Novo Ensino Médio” a partir de 2022 e à inserção dos novos itinerários formativos como Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura Digital. Uma das atividades desenvolvidas no âmbito desses novos itinerários foi a 1ª Mini Feira das Profissões, atividade realizada a partir de pesquisa bibliográfica dos alunos e de mini palestras ministradas por ex-alunos da

escola a respeito das respectivas profissões escolhidas pelos estudantes de acordo com seus interesses. É muito importante destacar que entre os concluintes do ensino médio Zumbi dos Palmares há uma diversidade de profissões que foram seguidas pelos estudantes nas mais diferentes áreas, como saúde e educação.

Referências:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. Coletânea Primeiros Passos.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA. Kabengele. (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

LOPES, A. R. C. Conhecimento Escolar; ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

MACHADO .M,A.P. Direito à educação diferenciada no campo: o caso do Curso de Educação de Jovens e adultos – Ensino Médio do PRONERA/SC. In: Escola e Vida: uma experiência pedagógica de estudo por complexos em assentamento do MST no Estado de santa Catarina. Org: BOEMER et al. Insular: Florianópolis, 2013. (p. 209 – 223)

ROTHENBURG, W.C. Igualdade material e discriminação positiva: o princípio da isonomia. Rev. NEJ – Vol.13 n.2 p. 77-92/jul-dez, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCALABRIN, Leandro Gaspar. Ensaios sobre a história de Pontão. Mimeo. Pontão, 2005.



APRENDER BRINCANDO E CONSTRUINDO SABERES: ESCOLA SEMENTINHA DO AMANHÃ

Neusa Teresinha Cavagnoli, Cassiane Marcon, Daiana de Conto, Eleni de Fátima Pagnussati Batista, Elisiane Aparecida Lago de Oliveira, Gabriela Santana de Souza Moraes, Idivana Alves, Jolanda Silveira de Campos, Laize Lizandra Mello Manica, Renata Menin, Ubiraci de Lourdes Taveira, Valquíria Pelison Cavalheiro, Isabelly Ferreira Soares, Marilene Jacques da Silva, Vera Bertoncello, Claudete de Souza, Andréia Martins, Rosane Maria Ferreira Bueno, Catiussa Padilha Medina..

Introdução

O sistema público de educação integra a Escola de Educação Infantil Sementinha do Amanhã (Emeisa), criada pela Lei Municipal nº 213, de 9 de junho de 1999, e pelo Decreto Municipal nº 208, de 14 de

junho de 1999.

A escola, em sua ação pedagógica, prima pelo desenvolvimento da criança dos três anos completos aos cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, mantendo oferta de vagas para a educação infantil nas seguintes modalidades: a) Maternal - crianças com três anos completos até dia 31 de março; b) Pré A - crianças com quatro anos completos até dia 31 de março; c) Pré B - crianças com cinco anos completos até dia 31 de março.

A Escola de Educação Infantil Sementinha do Amanhã está situada na rua Coronel Barroso, nº 1.573, Pontão - RS. Há ainda uma extensão junto à Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, no Assentamento 16 de Março, área 1, Fazenda Annoni, Pontão, com uma turma de Pré A e Pré B, crianças com quatro anos completos até dia 31 de março.

A escola atende um público bastante diversificado, uma vez que é a única instituição que atende a educação infantil no município. Ao todo são atendidas em torno de cem crianças, a depender das matrículas que sempre alteram a cada ano. São crianças de diferentes condições sociais, com renda mensal das famílias muito variada. Percebem-se muitas situações de desestruturação familiar, bem como situações de vulnerabilidades que vão da carência afetiva às condições básicas, sendo um fator que influencia negativamente na aprendizagem. A maioria das crianças dispõe de transporte escolar, bem como para os pais em atividades comemorativas e reuniões pedagógicas.

Marcos legais referentes ao direito à Educação Infantil

Considerando as políticas instituídas em nosso país, o direito à uma educação de qualidade é defendida especificamente na Constituição

Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ratifica o preceito constitucional, reafirmando a importância da Educação Infantil e concretizado o direito constitucional. Conforme o Parecer CNE/CEB n. 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI):

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (Brasil, 2009a, s.p.).

Dessa forma, amplia-se o direito à educação infantil para um direito social da infância e não somente das famílias trabalhadoras (mães). Este é um debate ainda a ser feito com a sociedade, pois muitos ainda não possuem essa compreensão, acreditando que a educação é um direito a partir dos sete anos de idade. Torna-se necessário ainda difundir melhor o reconhecimento desse direito para todas as crianças, sendo que até os três anos os pais podem fazer a opção ou não de matriculá-la, porém, aos quatro anos de idade já há obrigatoriedade, devendo fazer parte do sistema de ensino.

Um importante documento para a legislação são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que desenvolvem um processo de revisão constitucional e de outros marcos e busca orientar por uma concepção de infância e pela formulação de uma política para a Educação Infantil. Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções

sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2009a, s.p.).

É o Parecer nº 20/2009 e a Resolução nº 5/2009 que revisam e fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como

[...] de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (Brasil, 2009a, s.p.).

Considerando o contexto municipal, a administração de Pontão assume com amplitude a responsabilidade de oferta de educação infantil, desde os três aos cinco anos de idade. Empenha-se, sobretudo, porque reconhece o direito social à educação na infância, assim como reconhece cada criança como “sujeito” de “direitos”, e desde já “sementinhas do amanhã”, como o próprio nome da escola já suscita.

Assim, para a escola Sementinha do Amanhã, a criança é um sujeito histórico e de direito que se constitui na interação com o meio físico, social, econômico e cultural, em contínuas mudanças e transformações (Brasil, 2009a). Desde este princípio o coletivo de educadoras e educadores têm dado prioridade aos debates sobre propostas pedagógicas.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a, s.p.)

Ao conceber as crianças como seres históricos que se constituem nas interações, nas práticas que vivenciam, na integralidade desde o mundo da infância e suas relações, passa a ser sobre essa constituição e as oportunidades a serem proporcionadas, a responsabilidade da ação pedagógica. Diante dessa dimensão é que se pensa em uma proposta pedagógica, que passa a embasar a prática desenvolvida na Educação Infantil da escola Sementinha do Amanhã.

Considera-se que ter conhecimento das DCNEI e sua revisão (Brasil, 2009a), como também de tudo o que diz respeito às normativas da Educação Infantil é fundamental aos profissionais (professores, monitores e gestores) das instituições. Esses documentos precisam ser reconhecidos, estudados, pois referendam princípios, conceitos, orientações, experiências que podem nutrir as propostas pedagógicas e orientar as ações formativas dessa importante etapa de escolarização.

Na DCNEI encontram-se importantes fundamentos para o trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Quando traz presente o conceito de criança, como sujeito histórico e de direitos, orienta para um planejamento que precisa considerar as situações contextualizadas e historicizadas, no *fazer e no ser* em potencial desses seres, que em interação desenvolvem-se, imaginam, criam, experimentam, se comunicam, interagem e produzem cultura (Brasil, 2009a).

Para essa importante etapa formativa, a legislação define o currículo como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009a, s.p.).

Com essa definição percebemos que é primordial acolher a bagagem que a criança traz, suas vivências, experiências, saberes, articulando com os conhecimentos construídos socialmente pela humanidade. É importante interpretar, para além daquilo que a criança demonstra, mas o que ela traz de potencial no devir de seu ser íntegro. Uma criança é um universo, não desprovida de passado, nem projetando somente um futuro, mas é desde já um capital cultural, que indaga, transmite e absorve cultura, sobretudo, um ser de relações.

Nesse sentido reafirma-se a importância do planejamento, que precisa se dar no vínculo entre o universo presente que é o mundo das crianças e o conhecimento socialmente construído que integra ciência, história, arte, tecnologia, cultura e muitas outras dimensões. Estas precisam colocar-se em diálogo com as experiências que as crianças trazem, ampliando-as na certeza do inacabamento e inconclusão freireana.

Voltando a DCNEI, ao referir-se às práticas, propõem:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2009a, s.p.).

Diante desses aspectos, considerando a indissociabilidade, compreendemos que cuidar e educar são indissociáveis e precisam estar interligadas, uma vez que a Educação Infantil tem como objetivo primordial o desenvolvimento integral das crianças, e isso exige compreender todos os aspectos que fazem parte da sua constituição:

físico, intelectual, afetivo, linguístico e social (Brasil, 2009a).

Ao considerar esses aspectos, foram realizadas ações do projeto “Círculos de cultura, diálogos em saúde na escola e na comunidade”, o qual teve como objetivo principal aproximar diálogos entre estes princípios/marcos que reconhecem e valorizam a infância como uma importante etapa na vida das crianças e a reflexão pedagógica sobre as ações, desde a intersectorialidade com as áreas da saúde, educação e assistência social como previa o projeto.

Na caminhada até aqui, temos de analisar a nossa estrutura organizacional, avaliar os pressupostos teóricos, situar os obstáculos e sonhar com novas possibilidades. Os educadores vão percebendo a realidade escolar e estabelecem relações, definem metas em comum e vão percebendo novas formas de organizar suas estruturas, tanto administrativas como pedagógicas. Para isso, levando em consideração o contexto, os limites, os recursos disponíveis, humanos e financeiros, e a realidade escolar, a escola vai assumindo sua marca e sua forma de organização. Trabalhamos com o eixo central “Aprender brincando”, a partir deste são organizadas as ações pedagógicas.

A alegria e os desafios de ser educador(a) das infâncias através do depoimento de Cassiane Ravagio

O desafio de trabalhar com a educação infantil é ressaltado pela abordagem de uma das professoras que atuou junto com as crianças na Escola Sementinha do Amanhã e traz seu depoimento.

O desafio de trabalhar com a educação infantil surgiu de 2010 a 2013, na Emeisa, me apaixonei! Foi uma experiência linda que guardo lindas recordações. A ludicidade com a qual trabalhávamos era encantadora, algo que nunca tive em minha infância. “Aprender brincando” não é apenas um projeto, é um sonho de escola. Lembro

dos rostinhos alegres, com toquinhas e aventais para preparar o lanche que seria servido no encontro mensal com as famílias na escola, nossos passeios pela cidade, piqueniques, nossos canteiros com flores, nossas apresentações, nossas atividades em sala de aula, nossos lanches e almoços, nossas oficinas, o carinho que todos os funcionários da escola tinham com nossas crianças, os planejamentos coletivos com as colegas professoras, nossas preocupações com o desenvolvimento de cada criança e os estudos que fazíamos de acordo com os desafios que nossas preocupações pedagógicas nos traziam. Aprender brincando também é trabalhar brincando! E tudo isso nos leva a uma educação de qualidade, pois, além da aprendizagem, tenho certeza que terão lindas memórias da infância. Nesse breve tempo em que trabalhei na Emeisa, o que mais me marcou foi o grupo de teatro de pais “Arte Vida”, uma das lembranças mais lindas! Foi uma experiência desafiadora, restauradora e muito gratificante.

Aprender Brincando na pedagogia do cuidado em saúde com as crianças

Uma importante parceria entre a Prefeitura Municipal de Pontão - RS e a Universidade Fronteira Sul (UFFS) vem acontecendo nos últimos anos. Dentre as atividades realizadas na Escola, destacamos as ações de educação em saúde marcadas pela ludicidade e com as diversas expressões de linguagem. Assim, inspiradas no “Hospital do Ursinho”, as crianças foram vivenciando um ambiente que simulava espaços de cuidado em saúde. Ursinhos de pelúcia foram entregues às crianças e elas os levaram para serem cuidados, em simulação, pelos acadêmicos de medicina, como se fossem médicos. Nesse sentido, as crianças passaram em todas as alas do ambiente que simulava um serviço de saúde e entenderam um pouco sobre como os serviços de

saúde são oferecidos na prática. As crianças receberam orientações de que seus ursos de pelúcia estariam doentes e precisavam ser tratados para melhorarem sua situação de saúde.

Essa vivência lúdica foi possibilitando a criação de vínculos seguros e sólidos na relação médico-paciente, desmistificando o medo existente por parte das crianças em relação ao profissional médico e contribuindo para o aprendizado de diversas formas de promover e cuidar da saúde e do corpo, como também saber como agir na prevenção de doenças e agravos ao público infantil.

Por fim, as próprias crianças ajudaram a segurar os soros de seus ursos, auxiliando no suposto tratamento. Esse projeto torna a medicina mais lúdica e humanizada, e as relações entre médico e paciente mais próximas e interativas.

Foram realizadas oficinas sobre a importância da higiene do corpo, através da lavagem correta das mãos, do cuidado em saúde bucal com as orientações de escovação e higiene dos dentes utilizando o jacaré e a entrega de escovas para cada criança e as orientações de prevenção de cáries.

Também foram realizadas oficinas de orientação para não ter piolho e sarna utilizando brincadeiras e pequenos filmes. Para a prevenção da Covid-19 foram feitas oficinas de orientação com vídeos, imagens e pintura.

Sobre a prevenção da dengue, foram realizadas ações em parceria com os agentes de saúde utilizando o teatro e a brincadeira de caça ao *Aedes aegypti*, o mosquito transmissor da dengue e da febre amarela.

Referências

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar et al. Observar, refletir e planejar: elos de ligação entre a educação infantil e o ensino superior pela formação continuada de professores. *Revista Expressa Extensão*, Pelotas, v. 25, n. 3, p. 174-183, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.15210/ee.v25i3.18027>>. Acesso em: 11.10.2022.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer n. 20/2009. Revisão das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

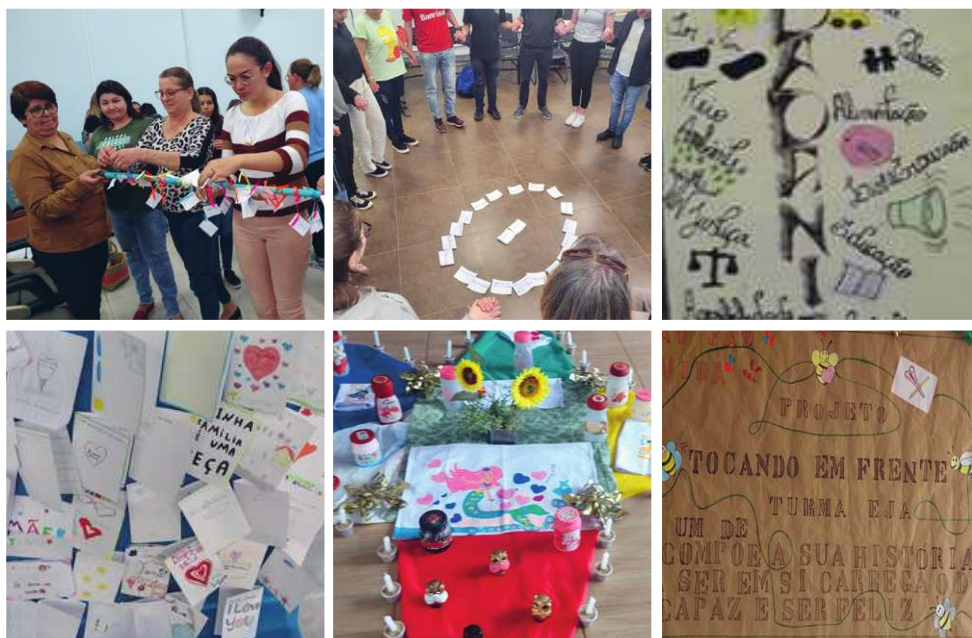


SEÇÃO 3

CARTAS PEDAGÓGICAS
E OUTRAS REFLEXÕES

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire



CARTAS PEDAGÓGICAS E OUTRAS REFLEXÕES

Isabela Camini^[53]

A carta deve fazer ouvir uma voz, muito mais do que desenvolver um ponto de vista. Não se trata de provar que se tem razão e, sim, de suscitar a ilusão de uma presença.^[5]

A tradição de se comunicar através de cartas vem desde o Novo Testamento. Por isso, essa tradição secular perpassou tempos históricos, de Paulo Apóstolo a Paulo Freire. Não foram poucos os mestres da humanidade que, em situação de exílio ou prisão, em períodos de ditaduras, registraram suas experiências de vida em cartas, enviadas

⁵[] DEFFAND, Madame Du. *Cartas a Voltaire*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Mandarim, 1996. p. 19.

[53] Do setor de Educação do MST, doutora em Educação pela Ufrgs.

a familiares, amigos, filhos e colegas militantes. Hoje, temos acesso a uma extraordinária e rica bibliografia que trata dessa temática.

Ainda que cartas foram escritas com diferentes propósitos no decorrer da história, como informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, ou para descrever lugares, Paulo Freire, que havia escrito algumas obras em forma de cartas, ao final de sua vida, prestou atenção para um propósito que o inquietava: escrever umas cartas pedagógicas, em estilo livre, para tratar problemas evidenciados nas relações humanas, na escola e na vida cotidiana. Portanto, é Paulo Freire que usa pela primeira vez a expressão “cartas pedagógicas”. Em nossa leitura, essas cartas levam esse nome por serem encharcadas de pedagogia e porque trazem a mensagem pedagógica da necessária denúncia das injustiças cometidas contra a natureza humana e do anúncio de valores humanos que precisamos cultivar.

Desde sua partida em maio de 1997, suas muitas obras estão sendo estudadas e debatidas por milhares de educadores(as) no mundo. O seu Centenário (setembro de 2020 a setembro de 2021) foi revelador da grandeza do legado que nos deixou o Patrono da Educação Brasileira. De modo especial, as suas únicas três cartas pedagógicas deixadas sobre sua mesa no dia em que foi hospitalizado e não mais retornou para casa, são indícios de que começou a escrever outras páginas de sua vida que nós deveríamos dar-lhe continuidade, recriando a sua e a nossa pedagogia através de práticas sociais educativas. Entendendo essa missão de recriá-lo e reinventá-lo, nos somamos a um grande movimento humano, cujas cartas pedagógicas nos habitam. Nos utilizamos dessa metodologia para ensinar, aprender, pesquisar, narrar e sistematizar experiências pedagógicas, educativas. Várias obras recentes são testemunhas de que fizemos a leitura correta e levamos a sério a tarefa que Paulo nos deixou

sobre sua mesa – a terceira Carta Pedagógica^[6], inconclusa.

Esperamos levar adiante com esmero e determinação o legado do Educador do Povo.

Instituto Educar: Vinte e nove de outubro - uma data histórica

Há tempo entendi a importância da memória dos que lutam.

O dia 29 de outubro de 2021 marcou a história do Instituto Educar. Escola que fincou raízes há 16 anos em uma área de 40 hectares, no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, em Pontão - RS, antiga Fazenda Annoni, ocupada por 1.500 famílias na noite enluarada de 29 de outubro de 1985. Nesse dia de 2021 o instituto foi visitado por centenas de pessoas, convidadas a celebrar os 36 anos da ocupação de um latifúndio de 9.800 hectares, para inaugurar o viveiro de mudas de árvores em homenagem a José Alberto Siqueira, o Zecão, e celebrar a chegada do busto de Paulo Freire, colocado na entrada da escola em homenagem ao centenário de seu nascimento.

Os dias anteriores foram de intensos trabalhos e articulações. Tudo feito para dar conta do primeiro maior encontro presencial do MST/RS desde março de 2021, quando a pandemia alcançou o mundo, levando centenas de vidas, deixando para trás rastros de luto e de dor. Obviamente, a maioria levada pela falta de políticas públicas e providências por parte do governo federal. Todo o encontro deu-se de acordo com as orientações e protocolos de combate à proliferação do vírus.

Pela manhã ocorreu a reunião entre o Instituto Educar, deputados federais e direção da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS),

⁶[] FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp. p. 65.

Campus Erechim. Juntos firmaram compromisso com a continuidade do curso superior de Agronomia. Juntos irão buscar soluções, derrubar os muros e enfrentar as tensões próprias de um momento histórico que retira direitos já conquistados pelo povo. O verbo *recuar* não combina quando se luta e se alcança projetos educativos como direito e não esmola.

Ao meio-dia já havia mais de cem pessoas no local. A ninguém faltou acolhida e comida de verdade. As longas mesas foram rodeadas pelas pessoas que iam chegando. Os alimentos partilhados pareciam se multiplicar como a multiplicação dos pães e peixes na parábola do Evangelho. “Entre os sem-terra é assim, comida não falta”, ouvi de uma pessoa que servia fartamente o seu prato, e que em seguida dava lugar para mais um ao seu lado.

Após o almoço, o povo se espalhou pelas sombras das árvores no pátio do instituto. Árvores coloridas e algumas carregadas de frutos. Ali buscavam alento e descanso da viagem. O belo jardim colorido nos dizia do trabalho, do capricho e do amor que estudantes e educadores cultivam por aquele espaço educativo. As pessoas manifestavam admiração ao ver uma escola dentro de um assentamento do MST. Ouvindo isso, comentei com elas: “Aqui está a semente da educação *do campo no campo*, semeada em 1981 em um acampamento, representada por esta escola, construída próxima da vida, vinculada às lutas, conforme anunciada desde o início da luta pela terra e pela educação.”

Nessa área de 9.800 hectares há bom exemplo dos resultados positivos da reforma agrária, onde vivem 420 famílias, produzindo trigo, soja, milho, leite, frutas e hortaliças. Ainda criam muitas cabeças de gado e suínos. Essa produção movimenta o comércio local e leva alimento sadio para a mesa dos trabalhadores da região. O assentamento também tem seis escolas, isto é, todos os filhos dos assentados têm oportunidade de estudar em escolas próximas da sua realidade desde a

pré-escola até o ensino superior.

Não há dúvidas de que aquelas 1.500 famílias que cortaram as cercas no dia 29 de outubro de 1985 estão colhendo os frutos do que semearam com suor e lágrimas, conforme o testemunho da memória exemplar de Isaías Vedovato, que vê o sonho se concretizar:

Naquela noite de 29 de outubro, a lua cheia nos iluminou. Vi os caminhões percorrendo essa estrada, na época, empoeirada. Quando eu cortei os fios de arame para entrar na Fazenda Annoni, eu sentei no chão e chorei. Parecia ter perdido as forças. Chorei muito. Só via gente saltando de cima dos caminhões e armando os barracos. Só na madrugada do outro dia, as rádios da região começaram anunciar a ocupação. Nós, ouvíamos as notícias.

Seguindo as atividades, à tarde começaram as cantorias no pátio. A mística, o poema de Carlos Rodrigues Brandão e uma fala sobre o legado de Paulo Freire para o MST emocionou as educadoras Salete Campigotto e Lúcia Vedovato. As lágrimas foram inevitáveis quando descobrimos o busto de Paulo Freire, coberto por um pano vermelho. Estava ali seu rosto, tão presente como em 1981 quando foi estudado um capítulo, em espanhol, de sua obra *Extensão ou comunicação*, por um grupo de militantes no acampamento da Encruzilhada Natalino. Há evidências de que alguns entre esses militantes falam de que havia outra obra: *Pedagogia do oprimido*. Seu busto imponente foi colocado ali na entrada da escola para receber as pessoas que estão aprendendo e ensinando ao mesmo tempo que lutam. Nós que fomos batizados por ele como seus herdeiros e continuadores, quando veio encontrar pessoalmente o MST em Hulha Negra, no dia 25 de maio de 1991, não temos o direito de dar nenhum passo atrás.

Esse dia é histórico porque Salete e Lucia, primeiras educadoras de escolas de acampamento/assentamento estavam ali, testemunhando “que ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa sozinho. Nós

nos educamos mutuamente, em comunhão”. Foram elas que abriram as portas do acampamento para aprender e ressignificar as palavras geradoras: terra, comida, assentamento, acampamento, morte, ocupação e coragem. Debaixo de uma lona preta nasceu a Escola da Luta pela Terra, ocupada por aqueles sujeitos que escreveram a sua pedagogia há 36 anos. É nesse momento que se dá o encontro da “Pedagogia do oprimido” com a “Pedagogia do movimento”, sistematizada mais tarde por Roseli Salete Caldart, em tese.

A fala do legado de Paulo Freire para o MST, cultivado no decorrer de 36 anos pelo MST nos 24 estados da Federação, molhou os olhos de muita gente. Fez lembrar os tempos de lutas permanentes, de longas reuniões para construir estratégias, sem recuos. Como dizia Roseli Nunes da Silva: “É melhor morrer lutando do que morrer de fome.” Roseli, primeira mulher a dar à luz a um filho (Marcos Tiaraju) no acampamento da Annoni, assassinada em abril de 1987 num manifesto no trevo de Sarandi. Seus restos mortais repousam no cemitério deste mesmo assentamento. Sua lembrança alcançou os 24 estados e o mundo. Seu espírito e sua coragem demonstrada na mão erguida continuam a nos mover para as mudanças necessárias. Roseli vive. Roseli presente!

O próximo passo foi seguir em marcha para a barraca de lona branca mais abaixo da sede da escola, que nos abrigou do sol escaldante, ao final da tarde nos protegeu de uma chuva torrencial que veio para regar o viveiro de 25 mil mudas de árvores. Uma iniciativa concreta do Movimento Nacional que planeja plantar cem milhões de árvores em dez anos.

Músicas, místicas e falas testemunhais de várias pessoas levam-nos a crer que o movimento fez história nesta região, porque transformou a fazenda improdutiva em produtiva, e onde havia gado e capim têm estradas, pessoas, produção, escolas, postos de saúde, bancos, gente

circulando com projetos de vida. E os filhos alcançando cursos de agronomia, pedagogia, veterinária, medicina, direito, entre outros. Por duas horas ouvimos memórias da ocupação feita na noite enluarada de 29 de outubro de 1985. Testemunhos do quanto o Zecão merece ter seu nome na sementeira de milhões de mudas de árvores de raízes profundas.

Antonio Marangom falou em nome da família Siqueira, pois sua esposa e seu irmão Itamar Guilherme não estavam ali por questões de saúde. Se estivessem, as emoções lhes tomariam conta. Para Itamar, um ser humano acima da média, sempre disponível, amado por todos os Sem-Terra, talvez lhes seria difícil conter a emoção ouvindo os testemunhos do que representa seu irmão Zecão para o movimento, de modo especial, pelas suas qualidades humanas. Não foi fácil rememorar a história de vida de um ser humano tão especial, sábio, que sabia ouvir pacientemente e com poucas palavras orientava os caminhos da luta feitos tantas vezes nas madrugadas frias de invernos intensos. “Zecão faz muita falta hoje”, ouvi várias vezes.

Enquanto a chuva caía em demasia sobre o barracão, nós nos servimos de um lanche farto de pão, queijo, salame, pepinos e sucos, produção própria do assentamento e do Instituto Educar. Uma amostra de que alimentos não faltam na mesa dos sem-terra. E que muitos desses alimentos são doados nas fartas “cestas básicas” que chegam às mesas das famílias nas periferias urbanas, somando-se às cinco mil toneladas de alimentos doadas no período mais cruel da pandemia, que espalhou um vírus letal e por consequência a fome de tantos que não podem esperar.

Assim passamos uma tarde de primavera celebrando o legado de Paulo Freire, o legado de Zecão e a vida das famílias assentadas que lutam há 36 anos e hoje tem alimentos para partilhar com milhões de famílias que perderam seus empregos, adoeceram vendo partir seus entes queridos. Delas aprendemos a pedagogia da solidariedade na

construção de um projeto de humanidade, de nação livre sem opressores e oprimidos.

Grande abraço a todos(as).

Isabela Camini

Primavera de 2021.

Educação de Jovens e Adultos: minha experiência como educadora

Minha intenção nesta carta que escrevo com muito carinho é um pouco da minha experiência como educadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), das práticas realizadas e de como este trabalho influenciou na constituição enquanto educadora.

A EJA é implantada na Escola Alberto Torres há 17 anos, especificamente no ano de 2005. Lembro-me como se fosse hoje quando fui convidada a juntar-me ao grupo de educadoras no segundo semestre de 2005, o que fiquei imensamente feliz, pois era a realização de um sonho.

Sempre que podia fazia leituras relacionadas a turmas de EJA, nas quais realizavam-se belos trabalhos. A metodologia de Tema Gerador sempre me despertou interesse. E já tinha a experiência de trabalhar com adultos por ter atuado no Programa de Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Histórias de vida, trabalho e educação como ação cultural são importantes dimensões contempladas pela EJA. As histórias de vida são a base do trabalho educativo e é articulado aos demais conhecimentos para que os educandos possam compreender as outras histórias onde estão inseridos e, ainda, traçar o seu PROJETO DE VIDA, traçar suas expectativas e sonhos futuros.

O trabalho, como realização humana, é importante, pois é a partir

do trabalho que os jovens e adultos encaram, observam e interagem no mundo como elementos integrantes e integradores da pessoa humana. Nesse sentido, em 2013 aconteceu, em parceria com o Instituto Federal Sul Riograndense (IFSUL), a formação dos educandos não somente na modalidade EJA, mas Técnico em Construção Civil, sendo que a teoria era feita na escola Alberto Torres e a parte prática acontecia uma vez por semana no laboratório do instituto. Os educandos recebiam uma bolsa no valor de R\$ 100,00 e um grupo de professores concomitantemente teve formação em Proeja.

A educação como ação cultural compreende, resgata e valoriza as diferentes formas de organização, manifestações e expressões das ações culturais dos grupos e das comunidades local e global. Mudanças nas políticas econômicas e culturais, economia e cultura refletem na educação que tem sido fundamental na inserção e permanência dos indivíduos no mundo do trabalho. São realizadas ações no sentido de os educandos conhecerem direitos e deveres do ser cidadão.

Quanto à metodologia utilizou-se o Tema Gerador inserindo as oficinas, que, no ano de 2021, foram de artesanato, pintura em tela, canto e coral, culinária, *tang soo doo*. Além disso, a realização de curso sobre direito, mecânica e construção, onde os próprios educandos foram os protagonistas ou com apoio de profissionais convidados. Além do protagonismo, desenvolveu-se nessas oficinas a interdisciplinaridade e a interação com a comunidade e entre eles, culminando com a formatura e a exposição dos trabalhos.

Um dos trabalhos que me marcou muito nesses 17 anos, foi no ano em que após o diagnóstico inicial, feito por meio de debates em grupo e sistematização em rodas de conversa, optamos pelo tema gerador “Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...” (O que é, o que é? de Luiz Gonzaga, 1982). A

primeira análise da música dá-se que mesmo na condição de educadora aprendo junto, aprendo “com” os educandos, segundo Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A segunda análise é que realmente somos eternos aprendizes e vamos nos construir sujeitos na caminhada.

Os educandos que se matriculam na EJA não são apenas os que não tiveram acesso à educação em idade própria, muitos são os que não se adaptaram ao ensino regular, ou ainda, os que pela necessidade se obrigam a ingressar cedo no mundo do trabalho e não conseguem estudar. E assim, na EJA, tem oportunidade de ter os conteúdos considerados essenciais à vida e ao mundo do trabalho. A opção por essa modalidade de ensino perpassa também pelo desejo de recuperar o tempo perdido e da busca de um trabalho que proporcione melhores condições de vida.

Muitos, ainda, veem na EJA uma alternativa de melhorar a autoestima. Tenho visto nesses anos educandos, muitas vezes mulheres (mas não somente mulheres) que chegam à escola angustiadas, com medo de falar, até mesmo de rir... Resultado, provavelmente, de muitos anos de submissão. Quando, no final do ano, nos abordam com um grande sorriso dizendo: “Obrigada Professora pela ajuda, pela compreensão, pela amizade...” e concluem convencidas de continuar estudando, cheias de esperança e muitas realizam o sonho de trabalhar fora. Não existem palavras que expliquem tamanho sentimento de realização.

Aqueles que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola ou que não conseguiram se alfabetizar em idade própria, pessoas com cinquenta, sessenta, setenta anos com depoimentos como: “Já posso ir ao banco no caixa eletrônico receber o meu salário, controlar os meus gastos, ou já consigo identificar meu cartão-ponto pelo nome, não preciso mais usar símbolos ou desenhos..., graças a EJA já consigo manusear um computador...” e tantos outros depoimentos significativos. Gadotti

afirma que “a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador”. É literalmente resgatar a condição de cidadania, é incluir quem se encontra na condição de excluído.

A Eja, além de proporcionar a construção da identidade de educando e educador, desenvolve autonomia, criatividade, resgata valores, principalmente da solidariedade, porque a metodologia favorece a interação entre os educandos mais jovens que ainda não sentem a necessidade do estudo como aqueles que pela vivência sentem falta dele. A troca de experiências de vida entre as diferentes faixas etárias torna-se um importante fator positivo. Educandos advindos do ensino regular também nos comove quando colocam que na EJA o ensino é diferente, afirmando “aqui eu consigo compreender pelo jeito que é trabalhado”.

Esse olhar diferenciado, necessário, na EJA, considerando que são educandos adultos com diferentes experiências de vida, contribuiu para a reflexão e mudança na minha prática de educadora. Trouxe-me a possibilidade de compreender e incorporar princípios como o respeito e a consideração da realidade, gostar do que se faz, engajar-me, perguntar e ouvir mais, dar importância ao diálogo nas diferentes relações, pois “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro” (Freire, 1993a, p. 118). Mas, principalmente, nos ensina perceber e perceber-se como ser humano inacabado em processo constante de humanização.

Concluo esta carta dizendo que constituir-se enquanto educadora passou e passa pela prática da reflexividade pautada na ação prática/teoria/prática. Enquanto educadora tenho memória e estou em constante formação. Como sujeito, não estou só, estou sempre em contato com

outros sujeitos. Para os educandos de EJA que por mim passaram ou que desejam ingressar digo com toda convicção: “SEMPRE É TEMPO DE APRENDER.”

Elaine Jovita Busch

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigue; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras*. São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SOARES, Magda. *Metamemórias – memórias travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; OLIVEIRA, I. A. de. *Ensino de filosofia: interligando saberes e temas filosóficos em prática de educação popular com crianças e adolescentes*. Belém: NEP/UEPA, 2007, (mimeografado).

Ao Grupo de Estudo Freireano da Escola 29 de Outubro

Nós, educadores da Escola 29 de Outubro, embasados em Paulo Freire, acreditamos que a escola tem um papel fundamental na educação, pois trabalha com os conhecimentos elaborados, ou seja, as ciências. Com isso, precisa ter atitudes didáticas que atinjam este princípio. E, para que se desenvolva um trabalho pedagógico docente de boa qualidade e que possamos ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos e cidadãos livres, é imprescindível, também, que se tenha claro o conceito de escola.

Escola é uma instituição social, que tem como objeto o conhecimento e objetivo assimilar criticamente este conhecimento acumulado pela humanidade. É um espaço de formação de valores e cidadania. É um espaço de luta, de confrontos, conflitos, de relações, por haver diferentes ideias, pois são povos diferentes, culturas diferentes. É um centro de vida, não apenas de instrução. (Escola 29 de Outubro)

Evidencia-se, então, que a interação, a troca de ideias e o diálogo que ocorrem nesse espaço contribuem para ampliar e transformar o conhecimento, finalidade última do processo educativo. Cabe salientar também que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, não se trata de qualquer saber.

Compreende-se que a escola tem um papel de mediadora tornando o saber espontâneo trazido pelo aluno em saber sistematizado, isto é, a partir de ações, fundamentações, acrescentar e enriquecer o conhecimento anterior.

Acreditamos ser essencial contextualizar a escola, na qual estamos inseridos(as). A Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro de Tempo Integral está localizada no campo. A mesma é resultado da luta pela terra, a qual está inserida em um movimento popular que pensa e constrói através da organização de um Projeto Político Pedagógico Educacional para o Campo na qual a educação deve ser igual para todos.

A escola está localizada no Assentamento 16 de Março, atendendo alunos de todo o assentamento da antiga Fazenda Annoni, tem como lema: “Da terra brota uma escola em movimento”, pois se acredita que a educação deve estar sempre ativa.

Muitos são os princípios que orientam as práticas desenvolvidas na escola: o diálogo, a pesquisa, a ética, a humanização, a interdisciplinaridade, a reflexão, a relação teoria-prática, respeito à realidade e diferentes culturas, coletividade, conscientização da preservação do meio ambiente, formar cidadão crítico, oportunizar a construção do conhecimento. Concebe a educação como um processo que considera o ser humano na sua totalidade, visando o desenvolvimento integral do educando, procurando respeitar e valorizar sua identidade pessoal, bem como o contexto em que está inserido.

Para isso, a escola deve estar sustentada por uma prática metodológica coerente. Isto se verifica estar presente na concepção metodológica da Escola 29 de Outubro de Tempo Integral que é baseada na busca da interpretação, análise e conhecimento da realidade integrada, norteada e concretizada pelas práticas vivenciadas. Atividades desafiadoras, dialogicidade, socialização de experiências e conhecimentos com relação professores/pais/alunos/funçãoários, valorização de diferentes leituras, participação ativa e efetiva da comunidade escolar, interdisciplinaridade, fazem parte da metodologia da escola.

São várias as ações desenvolvidas na escola, como projetos de pesquisa (início em 2002), memória reflexiva (início em 2007), práticas nas propriedades e sustentabilidade, oficinas pedagógicas, dia cultural com resgate da história da comunidade, caminhadas ecológicas, viagens de estudo, jogos e espaços educativos, parcerias com entidades, além de toda a prática de sala de aula. Isso implica oportunizar aos alunos serem sujeitos da própria construção do conhecimento através dos desafios e problemas propostos no processo educativo.

Segundo (Freire, 1974), “não posso continuar sendo humano

se faço desaparecer em mim a esperança”, acreditando na esperança, continuamos construindo uma educação humanizadora, na qual homens e mulheres sejam capazes de melhorar o mundo.

Educadores da Escola 29 de Outubro/Pontão-RS
Pontão, agosto de 2015.

Escuela, Esperanza y el futuro de la tierra

Yo voy a presentar una escuela diferente para niños, niñas, padres, madres y maestros.

El punto de partida de la escritura, ha sido un equipo de estudiantes emocionados, por los ingredientes principales, la naturaleza, y la investigación; es hora de escribir.

Hay algo que sorprende, un hogar especialmente distinto, está ubicada en la ciudad de Pontão a cerca de Passo Fundo y Ronda Alta, está en el campo.

Donde el medio ambiente es muy bello, no hay contaminación del aire. Los árboles son frondosos, el patio de la escuela es muy hermoso y largo.

Permite que los niños corran y jueguen. Con muchos bancos coloridos, para sentarse y cambiar largas conversaciones, y también compartir poesías y lecturas de Paulo Freire.

Los niños y niñas aquí son felices porque tienen espacio para jugar a la pelota.

Los niños llegan a las ocho de la mañana, ellos desayunan. Durante el día hay diferentes actividades, talleres de lectura, dramatización, medio ambiente, la informática y el uso del ordenador.

Al mediodía hay un gran almuerzo y enseguida empieza la clase, donde estudian dos idiomas extranjeros, dentro de los cuales, las lenguas

española y inglesa.

Aquí tenemos un cuidado especialmente el medio ambiente y la agricultura familiar, la pequeña propiedad, los alimentos consumidos provienen de la tierra.

Por fin la escuela contó con la tercera bocadillo de la tarde, luego hay el recibo donde los niños corren juegan a la pelota, baloncesto, fútbol. Todas las aulas tienen aire acondicionado, chromebooks disponibles. Es un ambiente muy rico y hermoso, me encanta la naturaleza.

Los profesores tienen todo especialización incluyendo algunas maestrías y doctorados. Los niños están motivados para desarrollar oralidad, diversos géneros textuales de escritura y discursos.

La escuela tiene (noventa y tres) niños, maestros, una directora, coordinador pedagógico, dos secretarios, cocineiros, empleados.

La escuela participó en numerosos eventos en especial en el río más viente en la fundación xuxa en la ciudad del Río de Janeiro.

Donde los niños han estado una semana, con el equipo de profesores. Donde los niños produjeron “la carta de la tierraL”, niños de todos los estados del Brasil habían discutido propuestas para garantizar las sostenibilidad del planeta y luego juntos escribieron, “la carta de niños de la tierra” Las propuestas de los niños:

Familia, escuela, naturaleza, comunidad, playas, ríos, calles y iglesias. Yo recomiendo que conoces y visite nuestra escuela del campo en la cual está ubicada en la ciudad de Pontão.

Ana Paula Boza
Profesora y estudiantes



PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE ALGUNS PERSONAGENS DA LITERATURA INFANTIL

Olgair Gomes Garcia⁷

Na teoria de educação de Paulo Freire, a comunicação com o outro através do diálogo é uma questão fundamental já que o outro é que nos constitui como sujeitos. No entanto, o diálogo só é verdadeiro se considero este outro como alguém com quem posso compartilhar igualmente a fala, o saber e o não saber, a dúvida, o questionamento, a discordância, o sentimento. Pode-se dizer então que a condição de igualdade no modo de ser sujeito, ao mesmo tempo que se constitui num

⁷Pedagoga, doutora em Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo, professora universitária, foi coordenadora pedagógica da EMEF Mauro Faccio Gonçalves – Zacaria, tem participado de projetos de formação do educador em redes públicas de ensino. Contatos: olgarcia@terra.com.br

requisito essencial para se viver uma relação dialógica, em se tratando da relação com as crianças no processo educacional, representa, sem dúvida, um foco de grande dificuldade e, muitas vezes, de oportunidade para a prática do silenciamento do outro, da opressão.

O garotinho Bernardo, no livro *Agora não, Bernardo* (McKee, 2010), tenta de várias formas comunicar-se com a mãe e o que ouve todas às vezes é exatamente “agora não, Bernardo”. Ao final da trama, de tanto não ser ouvido, Bernardo é comido pelo monstro e vira monstro. Uma história simples, mas eficiente para ilustrar as consequências da falta de disponibilidade do adulto para ouvir as crianças, para conversar com elas sobre os assuntos aparentemente banais que querem trazer para a comunicação, para ouvir com atenção as perguntas aparentemente “bobas” que elas insistem em dizer e repetir, para não se irritarem com os palpites e intervenções que os inúmeros “Bernardos” estão sempre prontos a pôr para fora.

O não ouvir a criança / o não querer ouvi-la / o fingir ouvi-la, como bem ilustrado no livro em questão, tem sempre alguma consequência no processo de desenvolvimento da criança. Por isso, não adianta se lamentar depois que “virou um monstro”, porque, provavelmente, o “monstro” foi sendo alimentando pela incompreensão, pela indiferença, pelo isolamento, pelo abandono, pela falta de interesse em procurar entender por que aquela criança que era tão curiosa, falante, alegre, foi ficando calada, arredia, triste, distante do convívio com os adultos. O resultado da opressão de que nos fala Paulo Freire se apresenta sempre de diferentes formas e matizes e, o oprimido, não age e reage como se fosse um mero objeto nas mãos do opressor. O oprimido é um sujeito que está sendo subjugado, mas não é passivo eternamente, um dia vai explodir de alguma forma, destrutiva ou libertadora.

A comunicação através do diálogo, com e pelo diálogo, resgata

para a educação a esperança de que é possível, como adultos, termos uma ação mais significativa na formação de nossas crianças já que, segundo Paulo Freire (1983), “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.”

O diálogo é uma conquista, é uma aprendizagem e, para tanto, requer do adulto – pai, mãe, professor, professora, adultos em geral – humildade, simplicidade, respeito, escuta atenta, transparência, confiança, paciência, tolerância, criticidade, seriedade, rigorosidade (Freire, 1997). Um ambiente dialógico exige, de qualquer educador ou educadora, a criação e uso de situações e materiais que desafiem os sujeitos a buscar, a se sentirem curiosos, a renovarem o desejo de ver, de expressarem o que pensam, de aprenderem com a própria fala e a fala dos outros, de ouvirem e valorizarem as falas dos outros, de inventarem, de serem mais, de ousarem pensar e discutir sobre o que ainda não é prática, mas pode ser. Um ambiente dialógico deixa os sujeitos inquietos, em permanente busca de si mesmos na relação com o outro.

Glorinha, personagem central do livro *Curiosidade premiada* (Almeida, 2011), movida pelo desejo de aprender, faz da curiosidade o seu instrumento principal para provocar a comunicação, o diálogo com as pessoas a seu redor. E todos os que convivem com as crianças sabem e conhecem muito bem o quanto muitas vezes os pequenos se tornam até irritantes com os “por quês?” que nunca terminam.

O segredo para uma comunicação eficiente e para a descoberta de formas de intervenção adequadas para ajudar a criança no seu processo de desenvolvimento bem pode ser a sensibilidade e a perspicácia de um educador ou educadora igualmente curiosos. Nesse sentido, aprender a ouvir o que as crianças dizem e perguntam, pode se constituir numa verdadeira arte para desocultar e ressignificar os saberes e práticas

constitutivos da vida cotidiana. Isto porque o exercício da curiosidade, por parte de educandos e educadores, é um movimento processual. Segundo Paulo Freire (1995),

a curiosidade é uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos.

Acompanhando o movimento de Glorinha, na trama criada pela autora, no livro já mencionado, percebe-se nitidamente como no movimento de perguntar continuamente, as perguntas vão diminuindo em quantidade, mas aumentando em complexidade, isto porque, no processo, o exercício de perguntar por perguntar é uma manifestação espontânea, ingênua. Na medida em que muitas dessas questões o sujeito percebe que, pela aprendizagem de algumas respostas feitas anteriormente, pode responder por si mesmo via pensamento, reflexão, suas perguntas dirigidas a um interlocutor externo vão se tornando mais concisas e carregadas já de uma certa depuração em função da apropriação da criticidade.

Na cotidianidade, nossa curiosidade é desarmada, espontânea, sem rigorosidade metódica... É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica e o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas o que torna teórico um contexto não é seu espaço, e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico (Freire, 1995).

E é o que nos mostra Glorinha que antes não deixava a cozinheira em paz com tantas perguntas, mas, com o tempo, as coisas mudam e a cozinheira diz, “olha, ela já sabe fazer feijão”.

Uma questão que paira no ar e permanece quase sempre sem

uma resposta satisfatória na prática, diz respeito justamente ao que está sendo exposto neste texto, ou seja, as crianças pequenas ao virem para a escola já vêm carregadas de curiosidade e movidas por um desejo enorme de aprender e conhecer. Mas, logo, logo, isso vai cedendo lugar ao desinteresse e apatia, à manifestação de atitudes que não combinam muito bem com o que se espera de um estudante nas séries mais avançadas da vida escolar.

Por quê? O que aconteceu? Quem é o sujeito da educação escolar?

A trajetória de Bernardo e Glorinha nos dão algumas pistas interessantes e tanto um como o outro colocam como cenário para reflexão e análise a questão conflituosa e, por vezes, abafada ou camuflada, da relação criança e adulto.

O livro *O que é uma criança?* (Alemagna, 2010), começa assim: “Uma criança é uma pessoa pequena. Ela só é pequena por pouco tempo, depois se torna grande. Cresce sem perceber. Devagarinho e em silêncio, seu corpo encomprida. Uma criança não é pequena para sempre. Ela se transforma.” Ou seja, a criança muda e se transforma, não por um desejo do adulto, mas por uma necessidade e uma força que jorram de dentro dela mesma e que por ser forte / pungente / incontrolável / rápida / exuberante / carregada de surpresas / espontânea / livre / desordenada, mas sensível, mexe e desequilibra o adulto em suas certezas e convicções.

Especialmente em relação às crianças pequenas, os adultos, educadores e educadoras, pelo fato de acumularem, às vezes, bastante experiência no trabalho escolar com crianças na faixa da Educação Infantil, têm uma forte tendência em olhar todas como se fossem iguais ou, pelo menos, muito semelhantes umas com as outras em seus gestos, maneiras de ser e se relacionar com os outros, nas fases do crescimento, desenvolvimento intelectual, interesses, manifestações emocionais e por isso é tão corriqueiro que se ouça a frase “as crianças são todas

iguais”. Se, por um lado, ter experiência com crianças tenha também o seu aspecto positivo, por outro, a confiança excessiva em relação ao acúmulo de conhecimento sobre as crianças é, de certa forma, uma confiança enganosa e fonte de muitos equívocos na relação com as crianças em geral, pois, provoca uma certa cegueira. “As crianças tem mãos pequenas, pés pequenos e orelhas pequenas, mas nem por isso tem idéias pequenas” (Alemagna, 2010) e, na vida cotidiana, a todo o momento nos surpreendem com suas ideias grandes, com suas intervenções e perguntas inusitadas, com suas desobediências e explosão de braveza, como a dizer aos adultos “acordem, escutem, olhem, vocês estão parados no tempo”.

Quando muitos dizem, “não é fácil lidar com as crianças pequenas, é preciso ter muita paciência porque são agitados, falantes, bagunceiros...”, a questão crucial que se coloca é: como não ser autoritários, bravos, firmes e rígidos e, tratá-los com respeito e carinho sem que com isso o educador ou educadora se transforme num boneco nas mãos deles?

Talvez a questão mais difícil seja esta mesma, como um adulto se constitui autoridade para as crianças? Contardo Calligaris, num artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo* (2009), intitulado “A dificuldade de dizer não (ou sim)”, coloca de forma muito clara, o grande dilema vivido por todos nós na relação de uns com os outros: com o *não* arriscamos a perder a estima do outro; com o *sim*, garantimos o afeto, mas corremos o risco de não garantir um encaminhamento correto a uma situação, ou seja, o *sim* subjetivo não é verdadeiro e pode levar a consequências indesejáveis no relacionamento interpessoal, seja com as crianças, seja com os adultos. É sempre mais salutar, especialmente em se tratando de crianças, que o *não* enérgico, dito com firmeza pelo educador ou educadora refere-se à não aceitação da ação indesejada e

não tem nada a ver pessoalmente com a criança, com a relação afetiva do professor ou professora com ela. O não foi dito com todas as letras, mas já foi resolvido e o momento agora é outro, a atividade é outra, sem rugas, caras feias etc.

E esta é uma atitude que qualquer professor ou professora pode experimentar / aprender/aperfeiçoar no exercício de se constituir autoridade para seus alunos e alunas: as relações interpessoais não podem misturar os sujeitos e suas ações, não podem carregar os efeitos das situações de mal-estar para a continuidade dos trabalhos e querer impor os próprios caprichos; e outra coisa, é o sujeito em processo de formação que não pode ser confundido com o que faz, exatamente porque está em processo de aprendizagem e formação. Como nos ensina Paulo Freire (1997) “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também”, de quem luta para aprender a ser gente com os outros.

Nesse sentido,

uma das tarefas pedagógicas dos educadores é deixar óbvio aos educandos que sua participação no processo de tomada de decisão deles, não é uma intromissão, mas um dever até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles mesmos. A participação dos educadores deve se dar sobretudo na análise, com os educandos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada... A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas (Freire, 1997).

- Querida, imagine como eu estou mal da vista: estou vendo uma chuva de todas as cores. Clara Luz riu:
- Sua vista é ótima, mamãe. Está chovendo colorido mesmo. Fui eu que fiz.

Clara Luz! Você coloriu a chuva?

- Colorí
 - Mas com ordem de quem?
 - De ninguém mamãe. Para colorir chuva não precisa ordem, não. Basta a gente ter idéia.
 - Mas menina, quem manda aqui no céu não é você, é a Rainha.
 - Eu sei mamãe, então não sei disso? Mas por que a Rainha iria ser contra uma chuva tão bonita? Só se ela for muito boba
- (Almeida, 1981)

A análise de que nos fala Paulo Freire se ajusta bem ao exemplo da situação vivida por Clara Luz e sua mãe, ou seja, repreender ou castigar não surte efeito se o que se pretende é que a criança aprenda que não pode fazer tudo o que quer e nem pode decidir tudo sozinha porque o resultado “é bonito”. Os limites de contenção normalmente são os mais utilizados, no entanto, com as crianças pequenas é muito bom fazer uso do limite da excelência, ou seja, trabalhar com as crianças no sentido de que percebam que podem ter uma ação melhor porque são capazes disso. Para isso, a análise da situação inadequada com a criança, apontando para uma ação melhor, vai fornecer elementos para refletir e, gradativamente, compreender que a autonomia se constrói na relação com os outros, respeitando-se mutuamente.

Mas Clara Luz, na trama do livro *Afada que tinha idéias* (Almeida, 1981), viva e entusiasmada, continua aprendendo e “aprontando” alguns probleminhas para sua mãe, porém a admiração pela mãe cresce a cada dia porque encontra na figura materna a firmeza para que corrija suas ações, mas também encontra nela a atenção e apoio que precisa para sair de algumas situações desastradas. Até que um dia é apresentada à professora de horizontologia e, tão logo vai começar a aula, imediatamente ela intervém e diz à professora que para aprender sobre “os horizontes” elas tinham que ir até lá e não ficar sentadas naquela sala. A professora reluta ante a ideia, mas ao final fica convencida e partem para os “horizontes”

que Clara Luz continuava contestando a professora afirmando que eram vários. Entusiasmada com a aula no horizonte, à certa altura, enquanto Clara Luz só conseguia vislumbrar alguns horizontes, a professora viu vários. E Clara Luz não deixou de dar a grande lição para a professora: “Então a senhora é formidável em horizontologia. Eu só estou vendo sete” (Almeida, 1981).

A disposição para aprender tem que ser sempre do educador ou educadora e dos educandos, “daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento não existente... Como professor crítico, preciso ser um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (Freire, 1997). Ou seja, especialmente com as crianças que estão vindo pela primeira vez à escola, é impossível, e mesmo uma heresia pedagógica, traçar de antemão um plano de ensino organizado em torno de conteúdos definidos pelos adultos para serem desenvolvidos e cumpridos num determinado prazo e querer impô-los às crianças.

A entrada na escola, para a quase totalidade das crianças, é um momento de grande expectativa porque traz embutida nela a vontade de aprender, um desejo muito grande de ir até “os horizontes”. E a escola equivocadamente emoldurada pela cultura do “adultocentrismo” (Ferreira, 2008), libertando-se para efetivar no centro da tarefa educativa a criança como sujeito do processo educacional, não pode perder a grande oportunidade de um trabalho sério e criativo com todas as crianças, focado principalmente no desenvolvimento e formação de atitudes e habilidades que irão se constituir nos fundamentos sólidos de uma postura de estudante, base imprescindível para um desenvolvimento satisfatório e prazeroso para o prosseguimento dos estudos em outros níveis de escolaridade.

E, no movimento da educação infantil em busca de sua identidade, o que se tem observado atualmente é o grande número de crianças que saem das escolas de educação infantil lendo e muito interessadas pela leitura. E muitas dessas crianças têm se apropriado da leitura não porque a escola propiciou isso diretamente. A apropriação da leitura, como mostra um grande número de relatos, se deu exatamente porque o trabalho da escola em geral, criando um ambiente rico e versátil, enfocando um rol imenso de atividades, indiretamente, criou as bases para o interesse e o desafio de aprender a ler. As atitudes na relação com os outros, no cuidado com o ambiente e os materiais, na aceitação dos desafios para exercitar a curiosidade e a criatividade, as habilidades de observação, de escuta, de expressão plástica, motora e oral, de organização pessoal e tantas outras foram se constituindo no alicerce seguro para a aprendizagem e sistematização do conhecimento em outros níveis de complexidade.

Disso se deduz que, como no livro *A Bolinha Curiosa* (Garcia,1983), a experiência vivida por muitas crianças em algumas escolas de educação infantil tem feito com que, ao saírem para uma outra escola, não conseguem mais permanecer num “caminho estreito e curto”. E isto não porque cresceram, mas fundamentalmente porque se tornaram grandes, criativas e diferentes em vários outros aspectos, “prontas para conhecer o mundo”. Por outro lado, certamente por trás dessas crianças estão educadores e educadoras que, de tanto experimentar “sempre o mesmo caminho estreito e curto, sempre as mesmas alegrias poucas, sempre as mesmas tristezas medidas e as mesmas brincadeiras”, ousaram aceitar o desafio de recriar a escola como a Bolinha Curiosa que “aos poucos entendeu-se e pôs-se a pensar numa nova vida, sem caminhos estreitos e curtos. E imaginou-se vestida com todas as cores. E pensou-se grande e vazia, pronta para conhecer o mundo” (Garcia, 1983).

Um movimento que, de acordo com Paulo Freire (1986), se explica porque,

o educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade... A educação libertadora é fundamentalmente uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes.

Por tudo isso, a questão crucial realmente é efetivar a crença de que a criança é o sujeito da educação e é, sem dúvida, o que faz toda a diferença.

Referências

- ALEMAGNA, Beatrice. *O que é uma criança?* São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ALMEIDA, Fernanda L. *A curiosidade premiada*. São Paulo: Saraiva, 2011.
- _____. *A fada que tinha idéias*, São Paulo, 1981.
- FARREIRA, M. Manuela M. “Branco demais” ou reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. Cristina S. (Org.). *Estudos da infância*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D’Água, 1993.
- _____. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- GARCIA, Edson Gabriel. *A história da Bolinha Curiosa*. São Paulo: Loyola, 1983.
- GONZALEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende. In: TACCA, M. Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, Alínea, 2008.
- MCKEE, David. *Agora, não Bernardo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



EDUCAÇÃO POPULAR NO TECER DAS AÇÕES DO PROGRAMA DE EXTENSÃO

Solange Todero Von Onçay

Vanderléia Laodete Pulga

A educação libertadora, tal como concebeu Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), enlaçada à Educação Popular (Paludo, 2001), Brandão (1971, 2002a, 2002b), traz referenciais que muito contribuíram para o contexto de luta das classes populares, presente no cenário latino-americano, na expressão freireana que de se colocam em marcha na busca de *ser mais* enquanto humanidade. A contribuição passa por um pensamento epistêmico crítico e contra-hegemônico aos modelos de opressão, violência e exploração, assim como de transmissão verticalizada de conhecimentos. Se dá num processo de construção do

conhecimento que articula, de forma dialética, a prática com a teoria na produção de ações transformadoras das realidades e das relações humanas, sendo capaz de gerar uma metodologia participativa onde todos possam se inserir e se constituírem como sujeitos construtores dos processos que atuam.

O programa “Círculos de cultura: diálogos em saúde na escola e na comunidade”, ao gerar um movimento pedagógico (intersectorial e interativo) entre a população do município de Pontão, suas comunidades, equipes de saúde, de assistência social, nas escolas e a população em geral produziu processos de ensino-aprendizagem e fomentou a formação de ações em redes colaborativas. A perspectiva passava por perceber sentidos, significados presentes, memórias, histórias, ressignificando-as e fortalecendo o papel dos atores sociais individuais e coletivos envolvidos pelo viés formativo da educação popular, que, ao produzir a ação, produzia também os envolvidos como sujeitos da mesma.

Para isso, considerou-se importante o que elucida Brandão, quando referencia os movimentos de cultura popular, especialmente a ação popular, realizados na década de 1960, a qual descreve como “uma forma de luta política através de processos culturais de intenção pedagógica” (Brandão, 2002a, p. 55). Para esses movimentos, a ideia de cultura ganha o sentido de processo popular de conscientização, de politização e de organização de classe (2002a, p. 51). Além disso, como diz o autor, havia “toda uma dimensão cultural no trabalho político, assim como, havia uma dimensão política no trabalho pedagógico e, para fechar o círculo, uma dimensão pedagógica em todo o trabalho cultural” (2002b, p. 147).

Nesse sentido, conforme Brandão (2002b), a proposta precisava “partir de um saber do povo” em direção à criação cultural de um “saber de classe” (Brandão, 2002b, p. 146). Para isso, a educação precisaria

estar aberta e atenta para ouvir as vozes locais, as quais dirigiriam a ação formativa.

Segundo o autor, é nos anos 1960 que se tem pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada oriunda das classes populares. Pela primeira vez, leva-se em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central.

O processo chamado “Animação popular” conduzia as comunidades à reflexão política a partir da sua realidade, aprofundando as discussões que eram conduzidas em ações como mutirões, festas populares, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Também, ligada ao método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, na Secretaria Municipal de Educação de Natal (administração Miguel Arraes), onde desenvolve a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (Souza, 1987). Neste contexto, mesmo com recursos escassos, o poder público municipal conseguia realizar processos de formação, criar bibliotecas populares, realizar programações diárias em rádios, realizar atos populares e folclóricos, literatura de cordel e também foram desenvolvidos processos de formação de professores publicados em cartilhas específicas. Este método é estendido a todo Estado de Pernambuco, quando o grupo que estava na gestão municipal consegue se eleger para o governo do estado. Um ano depois, com o golpe e a entrada do governo militar, o método é abortado e considerado subversivo.

Nesse sentido, ressalta-se o potencial formativo e conscientizador presente deixado neste legado, o qual passa a vigorar a concepção da educação popular, rememorando o papel da educação enquanto possibilidade histórica, que revisita os princípios da educação como prática de liberdade presente desde os primeiros escritos de Paulo Freire. Está presente a concepção de que a educação não é neutra e, por

isso, implica reflexão e pensamento crítico sobre a realidade cotidiana a qual tende para o poder hegemônico, precisando ser desnudada e transformada, porém, numa relação sempre dialógica, uma vez que ninguém educa ninguém, mas as pessoas se educam mediadas pelo mundo, por uma dimensão comunicativa.

De modo geral, a pedagogia de Freire compreende a educação como um *que fazer* histórico *prático*, de busca de emancipação permanente, empoderamento do ser humano, em sua existencialidade, que, ao fazer-se existência o torna sujeito histórico, sempre em seus limites, como seres inconclusos e ilimitados que somos. Assim, estamos sempre em busca de qualificar nosso *ser mais* histórico que nos conclama a compreensão de nosso tempo histórico como possibilidade e não determinismo.

Os processos de educação popular tomam os problemas e os tornam potenciais diante das possibilidades que visualizamos e que o coletivo pode, na problematização, na reflexão, desocultar. Freire nos deixa o *tema gerador* como elemento metodológico, por meio do qual podemos congrega um núcleo de contradições a serem transformadas. Problemas sob os quais devemos centrar nossa ação formativa/educativa, seja na escola, seja em qualquer outro espaço de abrangência do programa, consideradas suas especificidades, desafios, limites.

Além disso, o processo vivenciado também se nutriu das abordagens da educação popular em saúde que, no encontro entre o popular, a educação e a saúde produziu referenciais importantes para nosso agir pois no campo da Saúde, há uma grande diversidade de movimentos sociais, importantes aliados nos processos educativos. Construiu a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS/SUS) que traz o diálogo, a construção compartilhada de saberes, a problematização, a amorosidade, a emancipação e o compromisso

com projeto democrático e popular como princípios do agir em saúde, estimulando a participação popular, a gestão participativa, o controle social, o cuidado, a formação e as práticas educativas em saúde. Segundo Eymard Mourão Vasconcelos (1997) nos chama a atenção de que o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes frente à sociedade, a compaixão com o sofrimento humano, a sensibilidade com a sutileza das manifestações das dinâmicas subjetivas das pessoas não podem ser ensinadas massivamente em disciplinas teóricas, mas em inserção real no cotidiano da vida, dos serviços de saúde e no exercício da participação social nas políticas públicas.

Foi possível perceber nuances desse movimento conscientizador. A dinâmica desenvolvida foi estabelecendo nexos entre as secretarias, envolvendo as comunidades, as escolas, os diversos espaços de práticas em saúde, as potencialidades, mas também as contradições que problematizadas iam produzindo a compreensão a partir de um aprofundamento reflexivo e de estudos teóricos. As “situações limite” iam ganhando novos contornos, e aquilo que, muitas vezes, aos olhos dos envolvidos – educandos, educadores e suas famílias – era percebido como quase uma fatalidade, algo natural, que não havia o que fazer a não ser acostumar-se subservientes à condição, começa a ser visto como algo que é fruto da ação humana, e que com reflexão e ação organizada pode ser transformado.

Essa dimensão educativa demanda ser capaz de captar o dinamismo intrínseco da própria comunidade/contexto, que não é linear, mas traz presente antagonismos e contradições. Trata-se de incorporar o movimento dialético, cuja apreensão do real, que é o estatuto das contradições da realidade e precisa ser compreendido, e ao estabelecer pontes/conexões com as bases teóricas, poderá produzir o dinamismo transformador necessário.

A dimensão processual e a conexão com a realidade poderão levar à compreensão da totalidade em que os processos estão inseridos. Perceber essas conexões é compreender o ser humano ao mesmo tempo, produto e produtor da história; formado pela sociedade/comunidade e formador da mesma. É nesse sentido, que se torna possível aproximarmos à radicalidade da concepção de educação na perspectiva da emancipação humana, presente em Freire, e nessa a busca interventora trazida como práxis.

Em diálogo com o professor Ernani Maria Fiori (prefacia o livro *Pedagogia do Oprimido*), Freire explicita que a prática, cuja práxis se faz presente, humaniza o mundo e ao humanizá-lo, humaniza também os sujeitos envolvidos. Torna-se palavra que se plenifica na ação, que transforma o mundo. Portanto, torna-se palavra viva, verbo, que flui não só em pensamento, mas ação e reflexão, decisão e compromisso prático, mediatizador e mediatizado pelo mundo.

Considerando o programa de extensão em sua realização em que as “situações limite” explicitaram-se pelo diálogo problematizador, é preciso que aprendamos em meio às ideologias aquilo que se configura como obstáculos à libertação e os transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelados assim, como realmente são: dimensões reais e históricas de uma determinada realidade, possíveis de serem modificadas na luta feita por sujeitos coletivos, sabendo que “mudar é difícil, mas é possível” (Freire, 2000, p. 81).

Os limítrofes que [...] “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face às quais não lhe cabe outra alternativa senão adaptar-se” (Freire, 1987, p. 94) precisaram ser confrontados através de “contra-ações”, a que Vieira Pinto chama de “atos limites” (1987, p. 90) – aqueles que se colocam rumo à ruptura e à superação, ganhando nova forma de consciência dominada para a

conscientização.

Freire chama atenção para a desconexão fragmentadora dos processos. Aponta que a questão fundamental está na falta aos homens uma correspondência da totalidade, captando-a aos pedaços, sem nexos para a compreensão crítica da mesma não poderá compreendê-la. Faltará a “interação constituinte” que leva o povo a não reconhecer essa interação. E não podem conhecê-la, explica Freire, pois seria necessário partir do ponto inverso. “Isto é, lhes seria indispensável ter uma visão de totalidade do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades, através de cuja visão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (1987, p. 96).

Para Freire, investigar a realidade deve nos levar ao compromisso com a mesma, ou seja, não podemos ter sobre a realidade um olhar passivo, de conformação. Ao contrário, a investigação é ponto de partida para a ação interventora, provocadora da mudança. Em seus últimos escritos, Freire fez o seguinte apelo: “Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (2000, p. 79).

De modo geral, podemos dizer que foram quatro as dimensões que buscamos mobilizar pela atuação do projeto fundadas na concepção freireana. Primeira, a “dimensão é a epistemológica”, que diz respeito à construção do conhecimento. Nesta, procuramos incidir na troca de saberes, no diálogo, na problematização, na apreensão do conjunto de contradições, na decodificação das mesmas com produção gnosiológica de um novo conhecimento que incorpora a reflexão do local. O percurso nos levou a ratificar o que Freire nos ensina, que todos nós somos capazes de construir conhecimento, e é a realidade que proporciona as pontes, as conexões que permitem enunciar o mundo, ou seja, ao

interagir, movimentar o contexto onde estamos inseridos, incorporamos aprendizagens.

A segunda é a “dimensão antropológica” para a qual se estabelecem as mediações com o contexto concreto, com a realidade que buscamos intervir, problematizar, transformar, que gera a ação educativa. E toda ação educativa, para Freire, deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre as pessoas e de uma análise do seu meio de vida concreto. Na medida em que o ser humano, integrado em seu contexto, reflete sobre o mesmo, e se compromete com a mudança, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito.

A terceira é a “dimensão teleológica”, é a que objetiva o processo educativo. Para Freire, a conscientização, que é o objetivo central de suas ideias sobre a educação, se apresenta como um processo num determinado momento, devendo continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. Assim construímos consciência.

E, por último, a “concepção metodológica”, que é o método, o modo de fazer na perspectiva de atingir as demais dimensões. Explicita que devemos sempre partir do “senso comum” para a produção coletiva do conhecimento, relacionando e articulando o que vai sendo problematizado. Para além de um conhecer assimilado, reelabora-se, mediante a prática refletida, uma forma crítica e contextualizada sob a qual tem ali o conhecimento implícito. A investigação foi a grande ferramenta metodológica.

Caminhar nessa perspectiva nos fez sujeitos subjetivos, munidos de sensibilidade, de base, que vai se abrindo para intencionalidade pedagógica que envolve relações de escuta, trocas, e remete a reflexão e teorização coletiva, sem deixar de reconhecer a autonomia, a disponibilidade e o desejo para caminhar juntos.

Assim, compreendemos que avançamos na intersetorialidade, constituímos um percurso interdisciplinar, onde novos elementos de uma pedagogia humanizadora foram mobilizados. Todavia, para superar a prática comum de segmentarização que fragmenta, foi preciso combinar ousadia com humildade, vontade política com intencionalidade pedagógica, estratégia e metodológica, onde as diferenças precisam conviver e formular eixos comuns, aceitando tanto a legitimidade de cada área do conhecimento quanto o sentido sócio-histórico construído.

Esse desafio esteve presente em nosso atuar, traduzindo-se no plano de trabalho, nas idas e vindas, avanços ou recuos, negociações entre pontos de vistas diferentes, o que foi preciso sempre ser sensível às reações e, diante destas, utilizar-se da solidariedade, da compreensão e do respeito. Para assegurar o lugar do projeto em sua fortaleza, a coletividade, a acolhida de ideias, a vivência de um clima de escuta, o diálogo, a amorosidade precisaram ser alavancas propulsoras e impulsionadoras do ambiente educativo, e sempre se tornou princípio, seja no trabalho organizativo, seja no trilhar de novos passos interativos.

Nessa perspectiva, queremos reiterar também o papel da administração de Pontão, das secretarias e seus gestores, que foram capazes de produzir um movimento dialético seja na relação humanizadora, na confiança depositada, no apoio, no diálogo sempre fluente e respeitoso. Ao modificar as relações instituintes, viabilizamos novas formas do instituído, constituindo-se em ato político transformador.

Por último, destacamos que o processo construído gerou mais pertencças, compromissos, sensibilidade, respeito, deixando a nós todos e todas mais aptos(as) e capazes de lidar com ferramentas de construção de processos formativos democratizadores e transformadores, conforme nos ensina Paulo Freire em seu *esperançar humanizador*.

Referências

BRANDÃO, C. R. B. (Org.). *De angicos a ausentes: 40 anos de educação popular*. 2. ed. Porto Alegre: Mova-RS; Corag, 2002a.

_____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

CARDENAL, Ernesto et. al. Educação na América Latina: o desafio de teorizar sobre a prática para transformar. In: CARDENAL, Ernesto et. al.; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Lições da Nicarágua. A experiência da esperança*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1985. p. 84-103.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 34-62.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Extensão e comunicação*: 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

PALUDO, C. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

SOUZA, J. F. *E a educação popular: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Nupep/UFPE, Bagaço, 2007.

TÉLÉMAQUE, J. *Imigração haitiana na mídia brasileira: entre fatos e representações*. 2012. Disponível em: <<http://oestrangeirodotorg.files.wordpress.com/2012/08/jenny-haitianos-mono.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação popular nos serviços de saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

POSFÁCIO

Vera Lúcia de Azevedo Dantas⁸

A escrita das reflexões que pudemos apreender da leitura dessa obra singular, nos remete à desvelar sua importância como um saber-de-experiência-feito, para nos referirmos às palavras do querido mestre Paulo Freire, que se reveste de criticidade e aponta caminhos para intersetorialidades, interprofissionalidades, articulação de campos diferentes, múltiplas estratégias pedagógicas e práticas de promoção e cuidado em saúde, tendo o território como centralidade e âncora.

Ao considerar a importância desses saberes advindos das experiências vividas, Freire (2001) nos convida a uma convivência respeitosa com esses saberes, não para idealizá-los, mas para produzir diálogos, problematizá-los. Desse modo, considerar a experiência como categoria fundante das reflexões, nos convida a repensar nossas práticas pedagógicas e do cuidar, e expandir nossas capacidades inventivas para transformar, agir e refletir (DANTAS, 2023)

Ao nos debruçarmos sobre a escrita dos autores, sujeitos dessa experiência, nos permitimos caminhar pelas trilhas desenhadas em áreas campestinas, que se distancia dos grandes centros e áreas metropolitanas e vai descortinando esses territórios que se constituem com suas histórias de luta e resistência, suas lutas e conquistas, contradições e potências.

⁸Médica. Especialista em Saúde Pública. Mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação com atuação na Atenção Básica, no Programa Mais Médicos, em Residências em Saúde e Mestrado em Saúde da Família. É membro associado da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), onde participa do Grupo Temático (GT) de Educação Popular em Saúde, atualmente compondo o coletivo de coordenação. Participante da Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular e Saúde. Vice-líder do Grupo Cirandas de Aprendizagem e Pesquisa em Educação Popular e Saúde. /CNPQ. Temas de estudo: Saúde Coletiva; Saúde da Família e Comunidade; Residências em Saúde; Educação popular em Saúde; movimentos sociais; arte e saúde; práticas integrativas, tradicionais e populares de cuidado; Cenopoesia.



A saúde do campo, floresta e águas se constitui política do SUS, no contexto das políticas de equidade, com a participação ativa de sujeitos dos diversos coletivos e movimentos populares, porém permanece ausente das construções curriculares da maioria dos cursos da saúde, em especial dos cursos de medicina. Aqui nos remetemos à Milton Santos (1996) em sua concepção de “território vivo” como lugar-cotidiano compartilhado que desvela movimentos dialéticos de luta pela vida em que cooperação e conflito se interconectam e se interfaciam como base para uma vida comum. Dar visibilidade a esses territórios e os que os constituem com seus saberes, culturas, ancestralidades, espiritualidades, parece-nos um legado importante dessa publicação (DANTAS e PULGA, 2023).

Compreende-se a complexidade de articular políticas públicas intersetoriais e, principalmente, de construir processos participativos e inclusivos nessas construções. Parece-nos que essa é uma dimensão singular e potente das experiências que emergem dessa obra.

Muito se tem escrito sobre determinadas estratégias de viabilização de alguns programas de saúde mas a construção reflexiva que esta obra nos traz, aponta não apenas para a descrição de como se efetivou a intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social advinda do *Programa Saúde na Escola*, mas revela possibilidades de contribuições à desconstrução de estruturas pedagógicas bancárias que se processam no cotidiano das escolas de ensino fundamental e médio e no próprio processo de formação dos trabalhadores no âmbito da graduação e da pós graduação em saúde.

Nesse contexto, a sistematização de experiências como nos apresenta Jara Holliday (2012), como interpretação crítico-dialética de processos vividos coletivamente se apresenta como possibilidade de produção compartilhada de conhecimentos incluindo os sujeitos

populares como autores dessa produção.

Outra contribuição importante dessa produção, diz respeito à dimensão pedagógica. Nesse sentido, a educação popular, seus princípios e abordagens metodológicas emergem por meio dos círculos de cultura, da arte e suas linguagens múltiplas e vão produzindo diálogos entre o cuidado, a formação, a promoção da saúde ajudando a problematizar o cotidiano das escolas, da formação médica e de outros profissionais.

A publicação também nos propicia uma ressignificação sobre os modos de como hegemonicamente a universidade produz os processos de extensão rompendo com a concepção funcional dos projetos de extensão (SANTOS, 2005) e propiciando a produção de vínculos e pertencimentos ao território e ampliando as possibilidades de atuação com outras abordagens sensíveis, criativas e inclusivas dos sujeitos locais ancoradas nos princípios da Política Nacional de Educação Popular em Saúde - PNEPS/SUS. (BRASIL, 2013).

Destacamos ainda a referência às cartas como estratégia e ato pedagógico em que é possível a democratização do conhecimento, a reconstituição das lutas e histórias do território, sua caracterização e os sonhos e conquistas coletivas.

Por fim e buscando uma síntese do legado dessa obra, eu diria que ela se constitui inédito viável, semeadura de possibilidades de sujeitos que se fazem, se colocam como autores, refletem e agem mediados pela vivência cotidiana em diálogo polifônico que articula, saberes, setores e campos diversos e que exercitam a sonhação, esse modo de renomear o esperarçar freiriano.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde**. Política Nacional de Educação Popular em Saúde. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/pneps-2012.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

DANTAS, V. L. A. e PULGA, V. L. **A Produção de Saberes Emergentes na Interface entre a Educação Popular, Saúde e a Convivência com o Semiárido**. Editora da Rede Unida, 2022.

JARA HOLLIDAY, O. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Tradução de: Luciana Gafrée e Sílvia Pinevro; colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. 1. ed. Brasília: CONTAG, 2012.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, p. 137-202, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1212409/mod_resource/content/1/Texto%20%20Boaventura_%20A%20Univ%20no%20s%C3%A9culo%20XXI.pdf. (Acesso em 13 de dezembro de 2022).



Autores (as)

Alexandre Machado da Cruz
Altemir Ferreira Godinho
Altemir Pedro Braga
Ana Caroline Piuco
Ana Paula Bosa Jorgens
Anderson Diniz Bidamarde
André Luís Oliveira da Silva
Andréa Maria Cantoni Giroleti
Andréia Martins
Angélica da Silva Costa
Arlete Makoski
Carmem Polippo dos Santos
Cassiane Marcon
Cátia Luciane Kerner
Catiussa Padilha Medina
Cidiane Aparecida de Souza
Claudete de Souza Cidia Dal Piaz
Cleci Machado Gobbi
Clecimara Flores
Cristieli Inês Schneider
Daiana de Conto
Daiane de Oliveira de Souza
Daniela Zanella Cardoso
Derby Demarchi
Djulia Rodrigues
Edivânia Rodrigues da Silva
Edson Vanderlei Rodrigues
Elaine Jovita Busch
Eleni de Fátima Pagnussati Batista
Eliane Cesaro Flor
Eliane Fátima de Moraes
Elisiane Aparecida Lago de Oliveira
Fabiano Antunes Cavalheiro Neto
Fernanda Souza
Franciele de Oliveira
Franciele Maria da Silva de Oliveira
Francine Feltrin de Oliveira
Francisca Mayara Soares Gama
Gabriela Santana de Souza Morais
Geci Teresinha dos Santos Luvisetto

Gessica dos Santos
Gizeli Bervig,
Idivana Alves
Ildo Ribeiro
Isabela Camini
Isabelly Ferreira Soares
Jackson Menezes De Araújo
Janete Teresinha Bratz
Jaqueline Celso Vieira
Jéssica Ferreira da Silva
Joceli Salete de Oliveira
Jocélia Flores de Souza
Jocieli Isabel Schneider
Jolanda Silveira de Campos
Jonathan Vicente Sales De Oliveira
Josiane Morais Rother
Juliana da Luz Soares Cavalheiro
Jussara de Oliveira Bento
Karima Muhammad Yusuf
Kelen Lise Biazzi
Laize Lizandra Mello Manica
Lisiane Machado
Lívia De Oliveira Sabioni
Luciana Raquel Lauer
Magda Cristina Castoldi Ficagna
Maira Maria Lago de Castro
Maria Elena Câmara Souza
Maria Laura Ayres
Marien Édina Foresti
Marilene Jacques da Silva
Marisa de Quadros Molsato
Maristela Guimarães
Maristela Teresinha Marcello
Marli Silva da Costa
Marlise Schuck
Mere Teresinha Pelissoni
Munir Lauer
Nelci Galera Hahn
Neusa Teresinha Cavagnoli
Newmar Ribeiro
Pamela Caroline Banaletti
Patrícia Pietrobelli Mittlstaedt
Paula Isabel Ludwig
Renata Almeida
Renata Menin
Rosane Cereta
Rosane Coimbra

Rosane Maria Ferreira Bueno
Rosângela Aparecida Pinheiro
Sandra da Luz de Souza
Sandra Mara Ramos de Oliveira
Sandra Regina Soares
Sara Tavares Martins
Simone Lopes Dickel
Solange Todero Von Onçay
Tamires Kempfer
Tania Maciel do Amaral
Teresinha Fatima de Oliveira
Teresinha Sirlei Jacques da Silva
Tiago Teixeira Simon
Ubiraci de Lourdes Taveira
Valquiria Pelinson Cavalheiro
Valtenir Caxambu
Vanderléia Dartora
Vanderléia Laodete Pulga
Vanessa Batista
Vanusa Souza Guimarães
Vera Bertoncello
Vilson Placotnik

Minicurriculo – organizadoras:

Vanderléia Laodete Pulga - Filósofa e Educadora Popular. Especialista em Docência na Saúde e em Preceptorial no SUS. Mestre e Doutora em Educação. Docente no Curso de Medicina e na Residência Multiprofissional em Saúde da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: vanderleia.pulga@uffs.edu.br

Solange Todero Von Onçay – Pedagoga. Mestre em Educação. Doutora em Antropologia Social pela Universidad Nacional da Misiones (UNAM/AR), doutoranda em Ciências Sociais (UFRRJ). Membro do Grupo Educação Popular na Universidade (GRUPEPU) e do Núcleo de Estudos Agrários, Urbanos e Sociais (NIPEAS/UFFS). E-mail: solange.oncay@uffs.edu.br. Orcid: 000-0001-6002-148.

Cleci Machado Gobbi - Pedagoga, com especialização em Matemática, pela Universidade UNIJUI, pelos movimentos sociais em parceria com o PRONERA, pós graduada em gestão em Educação e PROEJA, atuou na gestão na administração municipal de Pontão, secretária de Educação por 4 anos

Isabela Camini – Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Faz parte do setor de Educação do MST desde sua constituição, há 32 anos. Guarda experiências singulares com: metodologia da sistematização de experiências escolares e não escolares, cartas pedagógicas, educação do campo e o legado de Paulo Freire, assessorando movimentos sociais e populares. E-mail: auroraisabelacamini@gmail.com.



Esta obra trata da sistematização de algumas das experiências desenvolvidas no município de Pontão-RS através do Programa de Extensão "Círculos de cultura: diálogos em saúde na escola e na comunidade" da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Passo Fundo, em parceria com as Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social de Pontão-RS. Evidencia a sistematização de parte dos processos desenvolvidos através de ações intersetoriais de formação de professores(as), de apoio aos processos pedagógicos nas escolas e de experiências de interação entre estudantes e professoras do curso de graduação em Medicina da UFFS, com profissionais da Secretaria de Saúde e de Assistência Social junto às escolas, grupos e comunidades. Resultado também de um esforço coletivo de todas as escolas e professores(as) do município de Pontão sobre trajetórias e dinâmicas de cada território e comunidade onde as escolas estão inseridas, trazendo as principais marcas do processo pedagógico de cada escola. Uma obra construída por muitas mãos e que apresenta inovações produzidas como dispositivo de implementação de políticas públicas intersetoriais e de base territorial.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL**

editora
redeunida



e-livro
SUSTENTABILIDADE
editora **redeunida**



www.redeunida.org.br
Faça sua doação e colabore