

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ÉRIQUE ELISA SALDANHA TELES DO PRADO

**EVENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA
DECOLONIAL**

Jaguarão

2025

ÉRIQUE ELISA SALDANHA TELES DO PRADO

**EVENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE NA
PERSPETIVA DECOLONIAL**

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Gritti
Orientador (Unipampa)

Prof^o. Dr^o. Jefferson Marçal a Roch
(Unipampa)

Prof^a. Dr^a. Isabel Rosa Gritti
(Universidade Federal da Fronteira do Sul)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)
através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

P68e Prado, Érique Elisa Saldanha Teles do

Eventos Pedagógicos na Educação do Campo na Perspetiva
Decolonial / Érique Elisa Saldanha Teles do Prado. 79
p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2025.

"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Educação do Campo. 2. Decoloniedade. 3. Projeto Político
Pedagógico. 4. Gestão Democrática. 5. Eventos Pedagógicos. I.
Título

ÉRIQUE ELISA SALDANHA TELES DO PRADO

EVENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 28/05/2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Silvana Maria Gritti

Orientadora

UNIPAMPA

Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti

UFFS

Profa. Dra. Fani Averbuh Tesseler

UERGS

Prof. Dr. Jefferson Marçal da Rocha
UNIPAMPA



Assinado eletronicamente por **SILVANA MARIA GRITTI, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 29/07/2025, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JEFFERSON MARCAL DA ROCHA, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 30/07/2025, às 08:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Isabel Rosa Gritti, Usuário Externo**, em 09/10/2025, às 13:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **FANI AVERBUH TESSELER, Usuário Externo**, em 19/11/2025, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1797058** e o código CRC **04AC396E**.

Dedico essa dissertação a minha filha Gabriela do Prado, por ser a incentivadora das minhas superações, por sua compreensão, carinho e paciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao CRIADOR, por me dar a vida e a oportunidade de compartilhar meu caminho com pessoas maravilhosas.

Agradeço a UNIPAMPA de Jaguarão, por ter me acolhido e incentivado a persistir, mesmo enfrentando a distância e as dificuldades.

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Silvana Gritti, por seu carinho e empenho na orientação desse trabalho.

A prof^a Dr^a Fani Tesseler, por ter me apoiado de muitas formas desde o início dessa caminhada.

Ao prof^o. Dr^o. Lucio Jorge Hammes, por sua atenção e carinho por essa pesquisa.

A todos os professores que fizeram parte de minha jornada de estudos, formação profissional e a cima de tudo formação humana.

Aos funcionários e estagiários que sempre estiveram prontos a nos ajudar.

Agradeço a meu esposo Tiago Lima do Prado, por ser meu companheiro nessa Caminhada, por toda a sua paciência, amor e suporte para que eu finalmente alcançasse meu objetivo.

Agradeço aos meus pais: Jorge Henrique Teles e Carmen Iloiza Saldanha. Por seu apoio e paciência durante minha ausência realizando esse Mestrado.

Meu irmão Henri Teles e minha cunhada Juliana Basso, por estarem sempre prontos a me ajudar e ao meu sobrinho Heitor, por me emprestar um pouco de sua alegria.

Aos meus amigos incentivadores que se tornaram importantes nessa caminhada: Jeferson Costa Alende e Sérgio Jr. Burin.

Aos gestores que compreenderam o meu momento e me deram suporte: Ângela Marli Mello, Giovani Alves, Quelem Cristina Costa e Daniel Costa.

Agradeço a todos os colegas de trabalho por sua compreensão e paciência.

Meus agradecimentos a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a conclusão desse Mestrado.

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola
Educação do campo é direito e não esmola. O
povo camponês, o homem e a mulher. O negro
quilombola com seu canto de afoxé Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros Pescadores e
posseiros. Nesta luta estão de pé Cultura e
produção Sujeitos da cultura. A nossa agricultura
pro bem da população construir uma nação
construir soberania pra viver o novo dia com mais
humanização. Quem vive da floresta, dos rios e
dos mares de todos os lugares onde o sol faz uma
fresta quem a sua força empresta nos quilombos
nas aldeias. E quem na terra semeia venha aqui
fazer a festa.

Gilvan Santos

RESUMO

Esta dissertação apresenta a pesquisa realizada no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no Campus Jaguarão/RS. O estudo teve como tema "Eventos Pedagógicos na Educação do Campo: uma análise na perspectiva decolonial". A problemática investigada foi: os eventos pedagógicos na Educação do Campo colaboram com a valorização das pessoas do campo? A pesquisa foi realizada em uma escola rural, recentemente reconhecida oficialmente como Escola do Campo. O objetivo geral foi discutir o calendário de eventos pedagógicos sob a ótica dos estudos decoloniais. Entre os objetivos específicos destacam-se: analisar o calendário de eventos pedagógicos; identificar possíveis traços de colonização no currículo; e avaliar se o currículo escolar contempla, de fato, a população do campo. As discussões teóricas da pesquisa abordaram temas como uma breve história da educação no Brasil, os marcos legais da educação pública, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os eventos pedagógicos, a gestão democrática e os estudos pós-coloniais. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, desenvolvida por meio de visitas à escola, com a realização de entrevistas não estruturadas com a equipe diretiva e momentos de observação do cotidiano escolar. Os instrumentos de coleta de dados incluíram um questionário on-line e o diário de campo. Como resultado, a pesquisa possibilitou a construção de uma proposta de calendário de eventos pedagógicos baseada nos interesses da comunidade escolar e voltada à valorização das famílias do campo. A comunidade mostrou-se engajada, respondendo aos questionários e, mais do que isso, utilizando o espaço para propor eventos e manifestar suas reivindicações. Foi possível perceber, a partir dessas contribuições, o quanto o currículo vigente na escola ainda ancorado em um PPP de caráter urbano se distancia da realidade vivida no campo. Essa desconexão não apenas desvaloriza os sujeitos do campo, como também reforça práticas educacionais marcadas pela colonialidade.

Palavras-chave: Educação do Campo; Decolonialidade; Projeto Político Pedagógico; Gestão Democrática; Eventos Pedagógicos.

RESUMEN

Esta disertación presenta la investigación realizada en el ámbito de la Maestría Profesional en Educación de la Universidad Federal de Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão/RS. El tema del estudio fue «Eventos pedagógicos en la educación rural: un análisis desde una perspectiva decolonial». El problema investigado fue: ¿los eventos pedagógicos en la educación rural contribuyen a la valoración de la población rural? La investigación se llevó a cabo en una escuela rural recientemente reconocida oficialmente como tal. El objetivo general fue discutir el calendario de eventos pedagógicos desde la perspectiva de los estudios decoloniales. Entre los objetivos específicos estaban: analizar el calendario de eventos pedagógicos; identificar posibles huellas de colonización en el currículo; y evaluar si el currículo escolar incluye de hecho a la población rural. Las discusiones teóricas de la investigación abarcaron temas como una breve historia de la educación en Brasil, los marcos legales de la educación pública, el Proyecto Político-Pedagógico (PPP), los acontecimientos pedagógicos, la gestión democrática y los estudios poscoloniales. La metodología adoptada fue la investigación-acción, desarrollada a través de visitas a la escuela, entrevistas no estructuradas con el equipo directivo y momentos de observación de la vida cotidiana escolar. Los instrumentos de recogida de datos incluyeron un cuestionario en línea y un diario de campo. Como resultado, la investigación permitió elaborar una propuesta de calendario de eventos educativos basada en los intereses de la comunidad escolar y dirigida a valorar a las familias rurales. La comunidad se mostró comprometida, respondiendo a los cuestionarios y, más que eso, utilizando el espacio para proponer eventos y expresar sus demandas. A partir de estas contribuciones fue posible darse cuenta de lo lejos que está el currículo actual de la escuela, que sigue anclado en un PPP urbano, de la realidad vivida en el campo. Esta desconexión no sólo desvaloriza a los sujetos rurales, sino que refuerza prácticas educativas marcadas por la colonialidad.

Palabras clave: Educación Rural; Decolonialidad; Proyecto Político Pedagógico; Gestión Democrática; Eventos Pedagógicos.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas do questionário da participação familiar	71
Gráfico 2 - Respostas do questionário: perspectivas docentes	72
Gráfico 3 - Respostas do questionário e contribuições da equipe	73
Gráfico 4 - Respostas do questionário de participação estudantil	74

Quadro 1 - Eventos pedagógicos	LISTA DE GRÁFICOS	32
Quadro 2 - Calendário de Eventos Pedagógicos	Quadro 3	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 História de vida.....	12
1.2 Breve histórico sobre a educação no Brasil	16
1.3 Marcos legais da educação pública	19
2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA PESQUISADA.....	24
2.1 Projeto político e a colonialidade.....	26
2.2 Os eventos pedagógicos.....	29
2.3 Gestão democrática	32
3 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	34
3.1 Estudos Pós-coloniais.....	36
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	41
4.1 Técnicas de coleta	43
4.2 Análise de Dados.....	45
4.3 Democracia e participação.....	45
4.4 Conselho participativo	46
4.5 Participação Familiar.....	47
4.6 Entrega de Resultados.....	48
5 PERSPECTIVAS DOCENTES.....	54
5.1 Contribuições dos funcionários	59
5.2 Participação Estudantil.....	62
6 CALENDÁRIO DE EVENTOS PEDAGÓGICOS	66
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICES	76
QUESTIONÁRIOS	76

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo universal que acompanha a humanidade ao longo de sua história, seja de forma formal ou informal, pois desde o nascimento até a morte, o ser humano está em constante processo de aprendizagem.

Como seres sociais, os humanos aprendem nas interações que estabelecem com o mundo: com a natureza, com o espaço e o tempo, com outras pessoas e também por meio do ensino estruturado. Independentemente do contexto: seja em uma cidade do interior, em uma metrópole, em áreas rurais, cidades interiorianas, no longínquo rincão ou numa floresta, o indivíduo é capaz de absorver e produzir conhecimento, construindo diferentes saberes a partir das experiências vividas.

Com o desenvolvimento de suas habilidades, o homem também passou a beneficiar seletivamente os grupos aos quais pertencia, buscando melhorar suas condições de vida. No entanto, aqueles considerados diferentes muitas vezes não eram incluídos em suas benesses e conquistas, sendo subjugados a se tornarem iguais através da força, além de suprimir a sua cultura para assimilar a dominante. Assim, tiveram de adotar comportamentos dos seus opressores.

Diante desse contexto, surge o problema central desta pesquisa: Os eventos pedagógicos na educação do campo colaboram com a valorização das pessoas do campo?

Para responder a essa questão, a presente pesquisa tem como objetivo geral discutir o calendário de eventos pedagógicos sob a perspectiva dos estudos decoloniais. Entre os objetivos específicos, destacam-se: analisar o calendário de eventos pedagógicos; identificar possíveis traços de colonização no currículo; e verificar se o currículo escolar contempla a população do campo.

Com o intuito de facilitar a compreensão do leitor e apresentar as respectivas temáticas, o trabalho será estruturado da seguinte forma:

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO

1.1 História de Vida: Este capítulo irá apresentar a trajetória da autora e o interesse pelo tema da pesquisa.

1.2 Breve Histórico da Educação no Brasil: Este capítulo irá apresentar, de maneira breve, a história no que diz respeito ao recorte educacional.

1.3 Marcos Legais da Educação Pública: Neste capítulo serão discutidos alguns marcos importantes na educação nacional e sua relação com a educação do campo.

Capítulo 2 – CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA PESQUISADA

2.1 Projeto Político Pedagógico e a Colonialidade: Neste capítulo, será realizada a apresentação e análise do Projeto Político Pedagógico da escola buscando identificar possíveis traços coloniais presentes no cotidiano da escola.

2.2 Os Eventos Pedagógicos: Este capítulo irá discutir o que são e se eles contribuem para a construção das identidades do campo.

2.3 Gestão Democrática: Este capítulo irá discutir a importância da gestão democrática na construção de uma educação decolonizada.

Capítulo 3 – ESTADO DO CONHECIMENTO 3.1 Estudos Pós-coloniais Este capítulo irá apresentar o conceito de pós-colonialidade, trazendo as obras de alguns autores expoentes nesse tema.

Capítulo 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 Técnicas de Coleta: Apresenta as técnicas utilizadas para coleta de dados;

4.2 Análise de Dados: Descreve a forma como os dados foram analisados;

4.3 Democracia e Participação: Este capítulo irá apresentar os questionários enviados para a comunidade escolar, suas análises e os resultados alcançados com a construção do calendário de eventos pedagógicos;

4.4 Conselho Participativo: Apresenta a atuação do conselho escolar e sua importância no contexto investigado;

4.5 Participação Familiar: Descreve o envolvimento das famílias nas práticas pedagógicas e na gestão escolar;

4.6 Entrega de Resultados: Relata como os resultados da pesquisa foram apresentados à comunidade escolar.

Capítulo 5 – PERSPECTIVAS DOCENTES

5.1 Contribuições dos Funcionários: Traz as visões dos funcionários da escola sobre os temas abordados;

5.2 Participação Estudantil: Explora a participação dos estudantes na construção dos eventos pedagógicos e da identidade do campo.

Capítulo 6 – CALENDÁRIO DE EVENTOS PEDAGÓGICOS. Ele apresenta o calendário construído a partir da pesquisa e das contribuições da comunidade escolar.

Capítulo 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS Para encerrar, este capítulo apresentará as reflexões finais a partir das questões que foram levantadas inicialmente e as possíveis contribuições deste trabalho.

1.1 História de vida

O interesse pelo tema dessa pesquisa evoca as vivências de minha infância, enquanto estudante de escola do campo. Localizada na zona rural da cidade de

Alegrete, essa instituição, um polo educacional, sempre esteve entrelaçada à minha história de vida, pois sou filha de uma família de três irmãos, pai trabalhador autônomo, mãe trabalhadora do lar e, por vezes, empregada doméstica.

Dessa maneira, minha trajetória nessa escola é marcada por idas e vindas. Na primeira oportunidade, cheguei até ela em virtude da fé de minha família, a qual deixou a vida urbana para cumprir uma missão espiritual na Congregação Evangélica da localidade do Vasco Alves.

Chegamos naquela comunidade simples e trabalhadora no ano de 1994, quando eu tinha seis anos de idade e meu irmão mais velho, nove. Logo, fomos acolhidos pelos irmãos da congregação, que nos cederam um pequeno pedaço de terra para construirmos uma casa. Iniciaram-se então os mutirões para amassar o barro, trazer as pedras e colher o capim que cobriria o nosso rancho.

Nos estabelecemos, e os dias foram se passando. Logo chegou o início do ano letivo e minha mãe nos matriculou na escola rural da região. O ônibus escolar, conhecido como “Amarelão”, transportava os alunos pela estrada da Rivadávia Corrêa, na qual havia Vasco Alves que ficava ao longo desse trajeto. Junto com primos e amigos, esperávamos na parada.

Com o tempo, compreendi que passaríamos o dia inteiro na escola, lugar em que também faríamos nossas refeições, além de ter aulas de forma alternada, ou como costumávamos dizer: “um dia sim, outro não”. Isso acontecia porque os dias letivos eram divididos entre o atendimento às turmas do currículo (da 1ª à 4ª série) e os dias destinados às áreas (da 5ª à 8ª série).

Passei a gostar da rotina, dos professores, dos colegas e das aprendizagens, pois sentia uma atmosfera de pertencimento neste ciclo. Havia um ou outro que se destacava com ares de “filho de capataz” ou de patrão, mas a grande maioria era composta por filhos de famílias trabalhadoras. Além disso, os eventos pedagógicos da escola me fascinavam e eu sempre queria participar dos momentos culturais. Assim, concluí meu primeiro ano do Ensino Fundamental.

Meus pais romperam os laços com a instituição religiosa e passaram a viver sua fé de forma autêntica. Com isso, voltamos a morar na zona urbana. No entanto, sempre mantivemos contato com a comunidade do campo, pois acolhíamos em nossa casa as pessoas de lá.

Quando eu estava na metade do segundo ano do Ensino Fundamental, retornamos à zona rural por motivos de trabalho. Com isso, a escassez de oportunidades na cidade levou meu pai a aceitar um emprego em uma serraria localizada na comunidade da Harmonia, às margens da BR-290. Logo, voltei a estudar

no Polo, realizando o deslocamento em um ônibus branco que nos transportava diariamente, e assim, mais uma vez, passei a ver o sol nascer, bem como a neblina se dissipar pela janela durante o trajeto até a escola.

Pouca coisa havia mudado na escola, e assim que cheguei, me senti acolhida, como se estivesse em casa, pois o ambiente e as festividades sempre me entusiasmavam. Apesar disso, tudo começou com a apresentação do poema no Dia das Mães, e, a partir daí, todos já sabiam que eu participaria de todos os eventos: Festa Junina, desfile de Sete de Setembro, Semana Farroupilha, danças no recreio, feiras de trabalhos, passeios da escola, entre outros.

No final daquele mesmo ano, minha família retornou à cidade com o objetivo de investir em um negócio de venda de madeira. Com isso, cursei o terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola urbana. No entanto, diante das dificuldades financeiras, voltamos novamente à zona rural — desta vez um pouco mais adiante, na localidade de Coxilha Vermelha.

Mais uma vez a escola nos recebeu de braços abertos e tudo parecia familiar, pois tive a oportunidade de representar a escola em um festival de Poesia Gaúcha. Embora não tenha ganhado nenhum prêmio, essa experiência me acompanha até os dias de hoje, pois foi ali que senti, pela primeira vez, o preconceito presente no meio tradicionalista.

Declamei uma poesia cujo personagem era masculino. Entretanto, minha maneira de interpretá-la foi considerada inadequada por não corresponder ao tom vocal, à entonação e ao estilo delicado e choroso das prendas. Isso me marcou profundamente, pois mudou minha percepção sobre os estereótipos de gênero impostos até mesmo no ambiente cultural.

Ao final do quarto ano do Ensino Fundamental minha família voltou para zona urbana diante da oportunidade de conquistar uma casa própria, conhecemos o grupo de Luta Pela Moradia, Movimento dos Sem Teto e Movimento dos Sem Terra em Alegrete. Juntos haviam ocupado uma área da cidade onde pretendiam formar um bairro, então viemos e nos juntamos a essas lideranças na luta pelo Teto.

Aqui, minha família desenvolveu um importante trabalho de apoio à comunidade carente, colaborando com trabalho de motosserra e construção dos barracos e casas da região. No entanto, diante do preconceito vindo de moradores dos bairros vizinhos e das escolas que passaram a atendê-la, comecei a me sentir deslocada. Chorava com saudade e desejava voltar para a escola do campo, que sempre me acolhera tão bem todas as vezes em que estive lá.

Porém, uma lei havia sido aprovada determinando que alunos residentes na zona

urbana não poderiam mais estudar em escolas rurais. Diante disso, fui obrigada a me adaptar às da cidade, onde predominava o preconceito e outras diversas questões. Alunos repetentes e oriundos do campo eram colocados juntos com turmas consideradas "problemáticas".

Além disso, precisávamos lidar com os deboches e olhares de reprovação de colegas e até mesmo de alguns professores, incomodados com o barro que trazíamos nos pés e, por conseguinte, sujava a sala de aula. Entretanto, como nosso bairro, fruto de uma ocupação, ainda não contava com ruas patroladas, improvisávamos, a partir de sacolas que colocávamos nos pés para diminuir um pouco a sujeira nos calçados.

Na comunidade, nossa luz era de "gato", ou seja, era uma ligação clandestina à rede elétrica, feita com o objetivo de levar luz a um lugar onde ainda não havia infraestrutura adequada. Por isso, não podíamos usar chuveiro elétrico, pois o risco de queda de energia era constante e, quando acontecia, toda a comunidade ficava sem eletricidade.

Além disso, a água também era obtida de forma improvisada, por meio de uma ligação clandestina, e havia apenas duas torneiras disponíveis para todos. Com isso, as crianças enchiam pequenos baldes e os carregavam até suas casas, muitas vezes, saindo pelos bairros vizinhos pedindo comida, diante da dificuldade que enfrentavam.

Sensibilizado por essa realidade, meu pai, que havia construído nossa casa, uma das maiores do bairro, decidiu criar um projeto social para ajudar as crianças da comunidade. Com o apoio de diversas parcerias, ele conseguiu mantê-lo funcionando por dois anos. Além do mais, eu o ajudava sempre que chegava da escola, junto com outras meninas e mulheres voluntárias que também eram dedicadas à causa.

De maneira geral, sempre mantive contato com a escola do campo, pois minhas primas continuavam estudando lá. Além disso, eu também retornava com frequência para prestigiar as festas, bem como os eventos daquela comunidade que sempre me acolheu com tanto carinho.

Ao ingressar na graduação em Pedagogia, aprofundei-me nos estudos sobre Educação do Campo, movida pelo desejo de valorizar a comunidade campesina e fortalecer os estudantes do meio rural. Meu objetivo era promover a valorização da cultura campestre e contribuir para a afirmação do seu modo de vida, preparando as pessoas que a integram para resistir a qualquer forma de opressão.

Nesse sentido, encontrei a abertura necessária nos eventos pedagógicos para promover e fortalecer a presença do campo, bem como a identidade das pessoas historicamente sufocadas por um sistema estruturado para valorizar apenas as culturas hegemônicas. No entanto, deparei-me com um calendário completamente voltado à

cultura urbana, mesmo sendo aplicado em contextos rurais, uma vez que se sobreponha à do interior em todos os aspectos, até mesmo no repertório musical, reforçando estereótipos de gênero, raça e classe social. Com essa monografia ganhei o prêmio de Menção Honrosa no 8º SIEPEX 2018 (Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERGS)

Durante a Especialização em Gestão da Educação, retomei os estudos sobre os Eventos Pedagógicos, desta vez buscando compreender a visão da gestão escolar sobre o tema. Percebi que, para alguns profissionais, esses momentos se resumem a festas voltadas à participação da comunidade escolar. Já para outros, estes devem ser planejados de acordo com a respectiva proposta, garantindo a participação da comunidade desde o seu início.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação, considerei fundamental consolidar os eventos pedagógicos como tema central dentro da Educação do Campo, uma vez que ainda é difícil encontrar produções acadêmicas, como dissertações ou teses que os abordem de maneira aprofundada. O objetivo, portanto, é definir com mais clareza sobre eles e mostrar que é possível fortalecer a cultura do campo por meio da participação ativa da comunidade escolar.

Portanto, foi durante o mestrado que me aproximei dos Estudos Decoloniais, pois há uma ampla base teórica para discutir a decolonização do currículo e da cultura na Escola do Campo, especialmente como isso se reflete nos seus Eventos Pedagógicos.

1.2 Breve Histórico sobre a Educação no Brasil

Ao final do século XVIII, ocorreram mudanças significativas no cenário mundial, pois a burguesia destituiu a nobreza e assumiu o poder, como exemplificado pela Revolução Francesa. Ao mesmo tempo, a Revolução Industrial favoreceu o crescimento do capitalismo e, por conseguinte, a formação de grandes cidades ao redor das fábricas, dando origem a uma nova classe social denominada Proletariado.

Sua riqueza é a prole numerosa e a força de trabalho vendida por pequenos salários; na busca de compreensão e influência nesse cenário desenvolveram-se as Ciências Humanas: história, sociologia, psicologia, antropologia e demais conhecimentos (PILETTI, 1990).

Em meio a tantas mudanças e aparentes avanços, a sociedade que se dizia desenvolvida, mantinha um atraso vergonhoso: a escravidão. O Brasil, invadido, desapropriado e marcado por assassinatos, entre outros marcos históricos, passava a conhecer outros povos e costumes, sofrendo, então, as dores profundas da colonização.

Historicamente, temos consciência da maneira com a qual as terras foram ocupadas sem o consentimento dos povos originários. Colonizadores europeus, especialmente os portugueses, desembarcaram no século XVI em um território já habitado por diversas populações indígenas. Apropriaram-se de suas terras e recursos naturais, explorando e expropriando os povos nativos, num processo violento e desigual que marcou profundamente a história do país.

Nesse contexto, chegou-se ao genocídio, aos massacres e às doenças que dizimaram as populações indígenas, como resultado do contato com os europeus. Esses episódios evidenciam as violências e os horrores que os povos nativos enfrentaram durante a colonização.

Apesar da invasão e das atrocidades cometidas, o Brasil passou por um profundo processo de transformação cultural e social. Assim, a presença de novos grupos étnicos, como os colonizadores europeus, africanos (trazidos como escravizados) e outras populações imigrantes, resultou em uma mescla de culturas, tradições e modos de vida.

Uma dessas novas culturas implantadas foi a educação formal trazida pelos religiosos tendo como base a forma de Educação Jesuíta para com os indígenas registrada pelo próprio Padre Anchieta, relatando que eles eram castigados quando se rebelavam, aprendiam a religião católica, a cultivar em roças para também alimentarem os portugueses. Apenas os meninos aprendiam a ler, escrever, cantar e os ditos “bons costumes”. (SAGA: A GRANDE HISTÓRIA DO BRASIL apud. PILETTI, 1990).

Diante da colonização, do comércio, da extração de recursos e da escravidão dos povos nativos, a Família Real se estabeleceu no Brasil, iniciando negociações econômicas e provocando diversas mudanças, inclusive no campo da Educação. O objetivo era formar uma elite governante, capaz de servir ao Estado, com a instrução necessária para sua emancipação da nação.

Refletindo essa economia baseada em latifúndios e mão de obra escrava, as Constituições de 1824 e 1891, a Educação para os Moradores do Campo não foi ao menos mencionada. Não obstante a Educação do Período Colonial de forma alguma contemplava as necessidades da nação em emergência, pois era uma Educação excludente, deixando de fora mulheres, escravos e agregados. (BRASIL, 2012).

Por não haver um sistema nacional de ensino, não foi possível garantir igualdade em todo o território, ocasionando avanços em algumas regiões, enquanto atrasos ou ausências em outras. No período de Industrialização Brasileira no séc. XX, a zona urbana, por ter acesso à oferta de escolas, aprendeu a utilizar a educação como um fator de mobilidade social e oportunidade para ingressar no mundo do trabalho a partir da nova economia baseada nas indústrias.

Nesse contexto, os habitantes do meio rural permaneciam em condições precárias de vida e de trabalho, desconhecendo essa forma de ascensão por meio das camadas sociais e os direitos assegurados que lhes tornariam cidadãos. Outro sim, com o arrocho das cidades, causado pela expulsão das famílias camponesas, desordem urbana e a baixa produção no campo, foram criados os Patronatos (Instituições de ensino mantidas por filantropia e instituições religiosas) que pretendiam formar mão de obra barata para as indústrias agrícolas e docilizar os corpos através da educação. (BRASIL, 2012)

Segundo os Marcos Normativos (2012), em 1934, influenciados pelas ideias inovadoras expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação, os movimentos sociais passaram a ter maior participação na construção das leis educacionais. Assim, eles exigiram que a Federação assumisse a responsabilidade por todo o sistema de ensino, garantindo investimentos na área, inclusive com a oferta de educação no meio rural. No geral, as propostas buscavam repensar a relação entre as instituições educativas e a sociedade. No entanto, ainda predominavam os saberes urbanos e elitistas, que reproduziam preconceitos e subjugavam os camponeses.

Naquele cenário repleto conquistas recentes, a sociedade ainda caminhava de maneira gradual na luta por igualdade, pois as camadas populares, com menor nível de escolarização, eram facilmente manipuladas e levadas a não questionar aqueles que demonstravam maior conhecimento ou poder aquisitivo. Contudo, no mesmo ano, o Ensino Técnico foi retomado com características do antigo Patronato, com o objetivo de preparar jovens para o ingresso no mercado de trabalho, especialmente por meio dos cursos de Técnico Agrícola no meio rural.

Embora houvesse a previsão de acesso para homens e mulheres, a proposta era marcada por um viés sexista, uma vez que só elas podiam frequentar instituições dirigidas por outras e, nos cursos, só lhes era permitido realizar atividades que não colocassem sua saúde em risco, limitando, assim, seu pleno desenvolvimento profissional

A lei que garantia a educação primária de forma gratuita, logo passou a responsabilidade para as empresas agrícolas com mais de cem funcionários a fim de implementarem a oferta educacional. Em alguns momentos da história, elas foram isentas desse dever, ficando apenas com as demais indústrias. Mais tarde, a obrigatoriedade que concerne à educação primária para empregados menores de idade e filhos de empregados retorna.

Ainda nos dias atuais, é comum encontrarmos escolas que surgiram como pequenas escolinhas rurais mantidas por patrões. Muitas dessas instituições levavam o

nome de seus fundadores e, mesmo após serem assumidas pelo Estado ou pelo Município, continuam prestando homenagem a essas figuras, se tornando o seu legado.

A Educação Formal no Brasil começa no momento da Colonização com a participação dos Jesuítas, por volta do século XVI. Porém, seu desenvolvimento não acompanhou o crescimento do país, sendo negligenciada por vários séculos e reaparecendo na pauta dos governos somente no século XIX. De forma confusa quanto as suas garantias de realização, pois o ensino estava dividido entre o poder central e as províncias, gerando desigualdade entre o centro e o interior do país. Comprometendo os investimentos e a garantia de acesso a população brasileira, abrindo margens para a segregação, falta de estrutura adequada, professores capacitados e material didático. A passos lentos as tentativas de educação popular e escolas acessíveis a todos foram resistindo, embora que modificadas a cada novo período. Surgem então, os movimentos intelectuais que juntamente com a população propunha que a Federação assumisse a articulação da educação para todas as crianças e jovens do país. (BRASIL, 2012)

Compreende-se que a Educação do Campo é uma modalidade de ensino que surgiu nos últimos anos em resposta ao aumento da participação popular na construção de políticas voltadas à garantia dos direitos dos diversos grupos sociais: entre eles, a população do campo.

Segundo Fernandes et al. (2002), o desejo por uma Educação do Campo surgiu a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por volta da década de 1980, quando ele já demonstrava um olhar crítico e propositivo sobre a realidade do campo.

A luta pela terra e a criação dos assentamentos possibilitaram a construção de um território onde os sem-terra ousaram acreditar que outra escola era possível. Nascia, assim, a Escola da Terra. Em parceria com universidades, passaram a desenvolver referenciais teóricos que buscaram compreender as novas configurações do campo brasileiro.

Movimentos sociais e famílias camponesas uniram-se, então, em busca de uma educação que valorizasse seu modo de vida, seus saberes e suas relações sociais. Esse esforço coletivo culminou, em 1988, na realização da Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo.

1.3 Marcos Legais da Educação Pública

Segundo Piletí (1990) "No ano de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que já estava em construção a treze anos, fortalecendo a luta pela escola pública e aumentando o número de matrículas".

Ainda, segundo a autora, a Ditadura Militar contribuiu para a estagnação dos

avanços educacionais, à medida que o autoritarismo passou a dominar as escolas e outros setores da sociedade. Decretos foram emitidos com o objetivo de controlar o ambiente escolar, e agentes informantes do governo passaram a observar de perto professores e alunos. Além disso, foram implementadas reformas no Sistema de Ensino, reforçando o controle ideológico sobre a educação.

Assim, como a oferta de ensino secundário era predominante nas escolas particulares, tornou-se necessária a ampliação do número de escolas públicas e gratuitas, a fim de garantir o direito à educação para todos. Logo, educadores, imprensa, sindicatos e diversos setores da sociedade mobilizaram-se intensamente em campanhas em defesa do ensino público.

Ao chegar na década de 80,

Após as grandes manifestações populares que reclamaram eleições diretas para Presidente da República, em um clima de muita esperança, a nova constituição foi chamada de Constituição Cidadã. Pela ampla participação popular e o grande número de congressistas de oposição que se uniram para elaborar um texto que seria a base da democracia, forte o bastante para subsistir em meio a futuras crises políticas, garantindo os direitos e a liberdade dos brasileiros. (BRASIL ESCOLA, s.d)

É nesse contexto de reconstrução e redemocratização que se promulga a Constituição de 1988, a qual buscou detalhar e assegurar os direitos dos cidadãos, justamente para evitar que, no futuro, eles fossem negados, uma vez que no Artigo 205, estabelece-se que a educação é direito de todos e dever do Estado.

Finalmente, a luta popular por uma educação pública passava a ser reconhecida e garantida pelo Estado, com o objetivo de reduzir as desigualdades no acesso e na qualidade do ensino. Além disso, ela também passou a contar com o apoio da família e da sociedade, sendo assegurada a todas as pessoas, independentemente de raça, gênero ou classe social.

Nesse novo modelo, os jovens deveriam ser preparados para o exercício pleno da cidadania, por meio do cumprimento de seus deveres e da consciência de seus direitos, bem como pela preparação para o trabalho, garantindo, assim, sua subsistência com dignidade.

Para complementar de forma efetiva e prática a discussão sobre escola no campo e acesso à educação, o Artigo 206 traz os seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- II- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- III- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- IV- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- V- garantia de padrão de qualidade.

Tais princípios buscavam garantir a igualdade de acesso à educação, mas, com o tempo, essa discussão foi ampliada para abranger a realidade material brasileira. Reconheceu-se, assim, a necessidade de políticas públicas afirmativas que assegurassem a equidade, considerando as particularidades de cada caso. Isso incluiria o pluralismo de pensamentos, contribuindo para a valorização da diversidade de linhas teóricas, desde que devidamente comprovadas e organizadas cientificamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 consolidou uma nova perspectiva sobre modalidades educacionais historicamente marginalizadas, entre elas a Educação do Campo. Essa, por sua vez, está profundamente entrelaçada à história da educação brasileira, marcada pela exclusão e pelo silenciamento de determinados grupos sociais que precisaram se unir em movimentos sociais para reivindicar seus direitos.

A Educação do Campo, historicamente menosprezada e por muito tempo dependente da caridade das empresas agrícolas, finalmente iniciou a conquista de seu espaço, garantindo o direito à educação para crianças, jovens e famílias camponesas. Tendo isso em vista, a oferta da educação básica para a população rural, assim como os sistemas de ensino devem realizar as adaptações necessárias, levando em consideração as particularidades da vida no campo e de cada região.

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III- adequação a natureza do trabalho na zona rural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 concedeu às escolas a liberdade de adequar seu ensino e sua rotina à realidade dos sujeitos do campo, garantindo autonomia na escolha de conteúdos que atendessem aos interesses dessas comunidades.

Essa abordagem visa promover o acolhimento, a ideia de pertencimento e a valorização do modo de vida, do trabalho e da cultura camponesa. Além disso, ela

também assegurou o direito à educação fundamental para as populações do campo, garantindo que, mesmo com a necessidade de calendários diferenciados, o ano letivo dessas escolas fosse devidamente validado.

No entanto, observa-se, de forma geral, uma baixa iniciativa por parte das escolas do campo em reformular seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), currículos e calendários escolares. Isso tem resultado em uma conhecida dicotomia: os conteúdos e estruturas da zona urbana continuam a predominar nas escolas do campo, ocasionando o distanciamento entre os estudantes e sua realidade, além da desvalorização da cultura campestre.

Em 2018, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, contribuindo para uma maior equidade na oferta educacional para os povos do campo. A construção dessas diretrizes contou com audiências públicas e diálogos com a população, com o objetivo de qualificar a vida no campo e valorizar aqueles que produzem diversidade nesse território.

Nessa lógica, as diretrizes também chamam a atenção para a necessidade de desconstruir preconceitos e dicotomias históricas, promovendo a valorização das escolas do campo e superando séculos de desigualdade educacional e social. Sob essa ótica, o desafio está em romper com a reprodução de valores urbanos nas práticas escolares, reafirmando a identidade e o valor da cultura do campo.

Alguns estados buscaram assegurar adaptações nos currículos, calendários e em alguns aspectos específicos das realidades do campo. No entanto, essa abordagem reforça a grande marca que perpetua na educação do campo, a qual é tratada com frequência como uma adaptação ao modelo urbano, o que mantém a percepção de que ela é incompleta ou inferior, ou seja, uma visão que precisa ser superada.

A Resolução Estadual nº 342, de 11 de abril de 2018, institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com o compromisso de respeitar a diversidade social, cultural, ambiental, política, econômica, de gênero, de gestão, de raça e etnia presente nesses contextos. Sendo assim, a norma visa garantir uma educação de qualidade que atenda às especificidades do campo, reconhecendo e valorizando suas particularidades.

Entre seus principais objetivos, destaca-se a valorização dos saberes e dos processos educativos adequados às necessidades dos estudantes do campo, promovendo uma formação emancipadora, profundamente vinculada à realidade e à vida no campo. No artigo 4º, assegura-se:

- I- Direito a Educação e Aprendizagem ao longo da vida;
- II- Equidade educacional, diversidade cultural, atendimento as necessidades específicas das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas;
- III- Adoção de diferentes formas de organização curricular e propostas pedagógicas elaborada no âmbito da autonomia dessas instituições com a finalidade de promover a aprendizagem conforme o Art.23 da LDBEN;
- IV- Organização de um calendário escolar adequado ao contexto em que a escola estiver inserida de acordo com as fases do ciclo produtivo, das condições climáticas, das características socioculturais de cada região; (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

O estado do Rio Grande do Sul buscou valorizar a Educação do Campo ao garantir a criação de uma proposta de ensino voltada às peculiaridades desse contexto, reconhecendo-as como legítimas e não apenas como adaptações ao modelo urbano. Os avanços registrados na teoria são significativos, embora, na prática, ainda haja um longo caminho a ser percorrido para que esses princípios se concretizem plenamente.

2 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA PESQUISADA

Esse estudo se realizou numa escola rural da cidade de Alegrete RS, recentemente registrada como Escola do Campo, atendendo mais de cem alunos distribuídos da Pré-escola Nível B até o Nono ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, ela conta com três prédios que abrigam: saguão, biblioteca, refeitório, sala dos professores, salas da supervisão, orientação e direção, laboratório de informática, salas de aula climatizadas, quadra esportiva e pracinha.

Com relação ao seu quadro docente, este é formado por quatorze professores, incluindo uma intérprete de Libras. Além disso, a escola também conta com quatro funcionárias em sua equipe de apoio, enquanto na diretiva se tem a diretora, supervisora e orientadora escolar e demais funcionários que trabalham na escola.

Por estar localizada em uma área rural, a escola atende principalmente estudantes que residem no campo. Embora esteja relativamente próxima da cidade, alguns alunos percorrem longas distâncias, vindo até mesmo de municípios vizinhos para se deslocar até ela e poder frequentar as aulas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola: “o público atendido, em sua maioria, compõe famílias de trabalhadores assalariados e diaristas como peões de estância que lidam com a pecuária, funcionários de lavouras de arroz e soja e pequenos agricultores familiares”.

“Muitas famílias são beneficiárias de programas de transferência de renda do Governo. Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a maioria dos pais são categorizados como analfabetos ou analfabetos funcionais, pois em geral estudaram até o quarto ano do Ensino Fundamental. Entretanto, as famílias ainda acreditam que a escola pode promover boa educação e inserção social à seus filhos, normalmente envolvem-se nas propostas e cotidiano escolar.”

É importante refletir sobre o olhar direcionado à comunidade escolar, muitas vezes limitado e reducionista, que desconsidera a relevância dos saberes das famílias do campo que não se baseiam necessariamente no conhecimento letrado, mas que são igualmente outras formas válidas de se construir os saberes.

Conforme diz o PPP: “Uma pequena parcela prefere se distanciar e não consegue acompanhar satisfatoriamente a vida escolar dos filhos”. A partir dessa afirmação, é possível perceber que, em alguns momentos, a falta de conhecimento formal e o sentimento de não pertencimento acabam sendo interpretados como negligência.

Em uma comunidade escolar participativa, embora simples e com poucos conhecimentos formais, observa-se que suas bases estão fortemente arraigadas nas tradições familiares, no tradicionalismo gaúcho, na fé e na preservação de uma estrutura social patriarcal.

No cotidiano e nas interações sociais dessa comunidade, a estrutura de classes e a hierarquia são muito presentes. A maioria das famílias reside no local de trabalho, o que acaba rompendo as barreiras entre a vida privada, os horários e os momentos de descanso. Assim, todos os membros acabam se envolvendo nas atividades laborais em prol dos patrões.

Nas atividades de lazer da comunidade, destaca-se o Centro de Tradições Gaúchas (CTG), que, segundo Luvizotto (2009), foi criado com o propósito de preservar e divulgar as manifestações culturais herdadas de diversas etnias. Contudo, com a chegada de diferentes povos e culturas, mescladas com os povos originários da terra, surge a cultura gaúcha. Esta, por sua vez, ao mesmo tempo em que promove a união entre os iguais, também carrega consigo a exclusão dos diferentes e um apego exacerbado ao territorialismo.

Dessa maneira, a autora destaca a forte presença do separatismo entre os gaúchos. Devido ao abandono da região Sul pelo Governo Central Brasileiro, durante o período em que as fronteiras do país ainda estavam sendo definidas, os gaúchos se viram obrigados a lutar por sua própria defesa. Assim, surgiram diversos movimentos separatistas que, ao longo da história, realizaram levantes em defesa dessa causa. No entanto, ainda hoje existem diversos grupos que consideram essa ideia em relação aos outros Estados do Brasil.

Na comunidade em questão, o CTG (Centro de Tradições Gaúchas) desempenha um papel social de destaque, com a maioria dos moradores que participam de festividades e eventos. No entanto, é perceptível que o papel de cada um é claramente delimitado, pois desde o período colonial, muitos dos povos que chegaram à região, demonstravam um sentimento de superioridade em relação aos povos originários. Sendo assim, essa elitização perdura até os dias atuais, inclusive nesses próprios lugares, que cultuam as tradições gaúchas.

Embora as últimas patronagens tenham sido compostas por mulheres, essas posições continuam sendo ocupadas por pessoas de maior status social ou maior escolaridade. Geralmente, são indivíduos que ocupam cargos de patrão em estâncias ou agroindústrias da região, responsáveis pela organização e pelos recursos financeiros do CTG. Por outro lado, os demais membros da comunidade costumam se reunir para ocupar cargos de menor relevância, que demandam trabalho manual e envolvimento

em outras tarefas.

Portanto, até mesmo nas atividades de lazer, a comunidade acaba por reproduzir a hierarquia social a partir dos padrões que estabelecem as regras e os papéis que, por sua vez, executam as tarefas.

Em outras oportunidades em que realizei observações durante eventos escolares, algo que me chamou a atenção foi o papel atribuído à mulher nessa sociedade. Em uma das apresentações, adolescentes encenaram uma peça teatral em que a filha presenteava a mãe, pois ao abrir o embrulho e ver que era um bolo, ela se surpreendia, e a segunda dizia: “Agora faça para nós!”

Na ocasião, as mães que estavam na plateia riram e concordaram, pois identificaram aquela situação como algo comum em seu cotidiano. No entanto, não houve nenhuma reflexão sobre o tema, nem uma intervenção por parte de professores para questionar ou desconstruir essa visão opressora que coloca a mulher como responsável pelos cuidados domésticos, alimentação e vestuário da família, mas raramente lhe oferece reconhecimento ou valorização.

Esse episódio mostra como as mulheres com menor escolaridade e pertencentes à classe trabalhadora ainda estão presas a um lugar de opressão e desvalorização. Também se observa a valorização do corpo jovem em detrimento do corpo mais velho: a filha, por ser mais nova, não hesita em dar uma ordem à mãe, desconsiderando sua idade e experiência.

Acredito que isso reforça a imagem da mulher sofredora e altruísta, frequentemente exaltada pelo Tradicionalismo Gaúcho. Nesse contexto, a figura feminina é representada como alguém que oferece amor incondicional ao parceiro e aos filhos, abrindo mão de si mesma em favor dos outros, colocando sempre os interesses da família acima dos seus próprios.

Essa mulher resignada, que espera em silêncio por um momento de reconhecimento, é frequentemente retratada, até mesmo nas expressões artísticas, com palavras suaves, tristes e amorosas. Assim, a desvalorização feminina é naturalizada, aprendida e reproduzida pela sociedade, reforçando estruturas de machismo e patriarcado.

2.1 Projeto Político Pedagógico e a Colonialidade

Para Veiga (2002), o Projeto Político Pedagógico não pode ser construído e logo após, arquivado ou enviado às autoridades como uma simples burocracia. Pelo contrário, este deve ser vivenciado a cada momento da vida diária da escola,

envolvendo todos os que integram essa comunidade escolar.

Segundo a autora, o PPP vai além de um simples conjunto de planos, pois ele precisa ter um objetivo claro que esteja fundamentado na realidade dos alunos. Por seu compromisso sociopolítico, o projeto é considerado político, pois assume a responsabilidade de formar cidadãos preparados para contribuir sociedade. Sendo assim, seu caráter pedagógico, por sua vez, está na definição e organização das ações educativas que orientarão a escola na concretização dos propósitos estabelecidos.

Para Veiga, o Projeto Político-Pedagógico é mais do que um conjunto de planos: ele deve ter um objetivo claro, fundamentado na realidade dos alunos. Por seu compromisso sociopolítico, voltado aos interesses coletivos da comunidade escolar, é considerado um instrumento político, pois assume a responsabilidade de formar cidadãos conscientes, preparados para viver em sociedade e contribuir com ela. Seu caráter pedagógico, por sua vez, está na definição e organização das ações educativas que conduzirão à realização dos objetivos propostos pela escola.

Entretanto, observa-se que os próprios órgãos reguladores da educação ainda não são capazes de oferecer o suporte necessário para que as escolas desenvolvam práticas de qualidade e adequadas à realidade de seus alunos. Com isso, a equipe diretiva da escola pesquisada relatou que, ao ser oficialmente reconhecida como Escola do Campo, em 2018, buscou orientações junto à Coordenadoria Regional de Educação para realizar as possíveis adequações no Projeto Político-Pedagógico.

Apesar disso, foi orientado a manter o mesmo PPP sem necessidade de quaisquer modificações. Segundo a direção, a escola tornou-se Escola do Campo apenas formalmente, sem mudanças práticas que refletissem esse novo status. Em 2022, a documentação atualizada da instituição foi enviada para avaliação, mas até dezembro de 2023 ela não havia recebido nenhuma resposta da Coordenadoria.

Dessa forma, a escola segue funcionando com um Projeto Político-Pedagógico voltado para a realidade urbana, apesar de estar localizada em uma zona rural e atender majoritariamente estudantes do campo. O calendário letivo e as orientações pedagógicas permanecem padronizados, iguais aos das escolas urbanas em todo o Estado. Isso inclui as datas de início e término do ano letivo, os feriados, as festividades e os conteúdos obrigatórios a serem abordados.

O currículo, por sua vez, apresenta-se desconectado da vivência dos alunos do campo. Um exemplo claro dessa desconexão é a escolha da língua estrangeira ensinada: o inglês. Essa decisão ignora a proximidade geográfica com países como Argentina e Uruguai, cujas línguas e culturas são mais presentes no cotidiano da cidade de Alegrete.

Nesse sentido, Freire (1987) critica o modelo de ensino tradicional, que ele denomina como “educação bancária”, por tratar os alunos como receptáculos passivos de informações, em vez de sujeitos ativos na construção do conhecimento. Segundo o autor, esse sistema gera uma consciência alienada, pois recebe conteúdos desconectados da realidade e da prática cotidiana, reforçando uma sensação de incompletude e de inferioridade diante de saberes impostos externamente.

Quando a educação ignora o contexto em que vivem os alunos do campo e lhes impõe conteúdos distantes de suas realidades, impede-os de construir um entendimento crítico do mundo ao seu redor. Com isso, compromete-se sua capacidade de atuar sobre os próprios problemas reais e de trazer melhorias para suas vidas.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de construção do conhecimento e passa a ser apenas um reproduzidor de comunicados e informações descontextualizadas. A partir disso, o sistema transforma os estudantes do campo em sujeitos passivos, receptores de saberes externos, não podendo refletir sobre sua práxis, sob o pretexto de prepará-los para se adaptarem ao “mundo”, entendido aqui como a lógica dominante urbana e capitalista.

Mais uma vez, os saberes do campo são desvalorizados, considerados insuficientes para compor o currículo escolar. Essa postura reforça a ideia de que o conhecimento legítimo é aquele produzido fora da realidade campestre, contribuindo para a manutenção de uma postura passiva frente às questões culturais e históricas, além de dificultar o questionamento da estrutura social dominante.

Essa prática de uma educação bancária, desconectada da realidade local, reforça a passividade dos educandos e inibe o desenvolvimento do pensamento autêntico. Ao manter os estudantes em uma posição de silêncio e aceitação, preserva-se uma falsa sensação de paz, que, na verdade, é conveniente e funcional para as elites dominantes.

Segundo o autor, nem mesmo o educador é autêntico enquanto o educando não for encorajado a sê-lo — e isso só é possível por meio da reflexão crítica sobre a realidade vivida. Para tal, a autenticidade na educação só se constrói no diálogo, na escuta e no reconhecimento do contexto concreto em que o aluno está inserido.

Para Freire (1987), a educação libertadora favorece a problematização, pois promove a reflexão e a consciência onde o pensamento de um favorece a interação com o pensar do outro, ao aproximar educadores e educandos numa intenção em comum, buscando a superação de forma dialógica.

Fica evidente que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser utilizado pela escola como instrumento de autoafirmação, revelando a identidade da comunidade

escolar, seus desafios e objetivos. Nesse contexto, ele deve ser o ponto de partida para transformações significativas, promovendo a qualidade do ensino, a valorização dos sujeitos envolvidos e a efetiva participação democrática da comunidade escolar.

2.2 Os Eventos Pedagógicos

Segundo Prado (2022), ao entender que somos seres culturais, isto é, resultado de diversas culturas que se cruzam e se entrelaçam, nos damos conta de que a identidade de um indivíduo, de um grupo ou de um território é construída a partir dessas interações. No entanto, é fundamental ir além da visão limitada aos aspectos festivos e reconhecer que os Eventos Pedagógicos englobam todos os momentos que mobilizam a comunidade escolar em torno de uma ocasião solene, significativa e de grande importância para o grupo.

Eventos científicos, mostras de trabalhos, feiras, palestras, celebrações culturais, datas comemorativas, entre outros, também devem ser considerados como Eventos Pedagógicos. Para que cumpram esse papel formativo, é importante que sejam organizados por profissionais da educação, especialmente professores pedagogos, que compreendem os processos de construção do conhecimento e planejam essas ações para que a comunidade possa apreciar. Assim, eles tornam-se momentos únicos dentro do cotidiano escolar, promovendo aprendizagens significativas e o fortalecimento dos vínculos com a comunidade.

Deve-se incluir, entre os eventos pedagógicos, a própria construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve ser compreendido como o maior e mais significativo Evento Pedagógico da escola. Com isso, sua elaboração precisa envolver de forma ativa professores, funcionários, alunos e toda a comunidade escolar, promovendo o diálogo, a escuta e o reconhecimento das identidades coletivas.

Ao receber orientações para manter um currículo completamente urbano, a escola ignora as diferenças e peculiaridades desse povo, invisibilizando a vida e o trabalho do campo além de prejudicar a formação de cidadãos críticos. Assim, precisam estudar e fingir viver uma vida que não lhes pertence todos os dias. Tal reflexão é impedida pela hierarquização dos saberes, quando seu próprio modo de vida é anulado e suas diferenças ignoradas em função de um currículo fundamentado em conteúdos eurocentristas.

Essa negação da realidade local é reforçada pela hierarquização dos saberes, pois valoriza os conhecimentos eurocentrados em detrimento dos saberes populares e tradicionais do campo. Com isso, o modo de vida dos estudantes rurais é deslegitimado

e suas diferenças são ignoradas, reforçando a exclusão e limitando seu potencial emancipatório.

Nessa lógica, a escola seleciona seus eventos mais significativos para serem vivenciados em conjunto com a comunidade escolar. A seguir, apresento os eventos pedagógicos realizados no ano de 2023.

Quadro 1 – Eventos pedagógicos 2023

EVENTOS PEDAGÓGICOS DE 2023
● Recepção dos alunos com atividades lúdicas;
● Reunião com a comunidade Escolar (público externo);
● Semana literária;
● Dia das Mães (público externo);
● Aniversário da escola;
● Festa Junina;
● Dia dos Pais (evento interno);
● Festa Farroupilha;
● Semana da Criança com atividades lúdicas;
● Mostra de Arte (convidados externos);
● Mostra de Ciências;
● Palestra Sobre Nelson Mandela (convidado externo);
● Celebração de Natal com contação de história;
● Entrega de resultados para a Comunidade Escolar a cada final de trimestre.

Ao refletir sobre os Eventos Pedagógicos, a maioria desses eventos estão baseados em datas comemorativas. Segundo Prado (2022): “Surge aqui a necessidade de reflexão sobre a manutenção dessas comemorações, que não trazem um legado histórico para ser mantido pelas gerações, e sim um motivo para o consumismo do comércio local”.

A autora destaca a Festa Junina, que, em muitas escolas, é realizada de maneira equivocada, desrespeitando a cultura brasileira e, muitas vezes, ridicularizando os povos do campo. Desde as roupas, os dentes e o modo de falar, tudo é tratado como motivo de deboche, ignorando as dificuldades enfrentadas por esse povo, historicamente abandonado pelo poder público.

A segunda parte das atividades pode ser considerada como Pedagógica, envolvendo palestras, semana literária e mostras de trabalhos. Esses eventos são de extrema importância para a educação, pois abrem as portas da escola para a comunidade e promovem a valorização da escola do campo, demonstrando que a esta realiza pesquisas e constrói conhecimentos, pois embora eles ainda estejam centrados na cultura hegemônica, seus alunos são capazes de superá-los e promover sua emancipação.

Para Arroyo (1999), é preciso desconstruir a ideia discriminatória que só lembra da escola rural para adaptar currículos e flexionar os conteúdos, dando lugar de menor importância para a conservação e valorização dos conhecimentos do campo, pois uma educação simplista não garante a leitura de mundo que os jovens necessitam.

A terceira parte dos eventos da escola pode ser considerada como burocrática, onde se realizam reuniões informativas e entrega de resultados. Nesses eventos, a comunidade é passiva, pois na maioria das vezes apenas concorda porque não possui conhecimento suficiente para questionar o que está sendo colocado. Em suma, serve mais para que os interesses políticos sejam contemplados. Ainda assim, os eventos lúdicos são a menor parte, contando com um evento de recepção dos alunos onde acontecem momentos de ludicidade.

Segundo Freire (2014), o importante na educação, não é o conteúdo repetitivo ou a mecanização de gestos, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo e da insegurança a ser superada pela confiança. A educação se constrói pela interação entre educadores e educandos no cotidiano escolar, uma vez que tanto o caráter formal quanto informal da escola tem o poder de formar ou deformar na mesma proporção.

Entende-se, assim, que a participação da comunidade escolar é assegurada por lei, uma vez que visa garantir a identidade única de cada escola, forjando assim seus documentos normativos, seu currículo, seus eventos pedagógicos e promovendo sua cultura local.

A Educação do Campo alcançará sua valorização a partir do comprometimento da gestão escolar, que deve promover os espaços e momentos em que a comunidade escolar irá participar da construção da educação que pretende legar á seus filhos. Podendo pensar sobre a educação que lhes interessa como sujeitos de diferentes culturas, classe trabalhadora do campo, que não mais aceitará a educação que faz das pessoas instrumentos de implementação de modelos que as escravizam e ignoram. Uma educação voltada para a mão-de-obra a serviço do mercado (CALDART, 2002).

2.3 Gestão Democrática

A Constituição de 1988, no artigo 206, estabeleceu as condições para a consolidação da Gestão Democrática, visando uma maior participação da comunidade escolar nas decisões importantes para a escola, por meio de votações, debates e sugestões.

Afinal, toda a comunidade escolar deve estar envolvida no cotidiano da escola, ajudando a construir uma instituição que reflita os valores da comunidade, promova a valorização da cultura local e desperte o sentimento de pertencimento. Dessa forma, a ela também conquista seu espaço no coração dos alunos e professores, transcendendo as antigas dicotomias culturais, nas quais a cultura dominante era priorizada e os conhecimentos e modos de vida locais eram desvalorizados.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) descreve de maneira precisa a implementação da gestão democrática, buscando um processo educacional mais inclusivo e participativo.

I – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A legislação estadual do Rio Grande do Sul também dispõe sobre a gestão democrática nas escolas públicas, com a lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que prevê a participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados. Contribui, assim, para a descentralização do ensino, garantindo a participação da comunidade escolar, desde a construção do Projeto Político Pedagógico até os momentos culturais realizados entre escola e comunidade.

Segundo Prado (2022), existe uma visão apressada da participação da comunidade no cotidiano escolar. Assim, quando a gestão foi questionada sobre as contribuições dos momentos culturais para a comunidade, responderam que consideravam importante porque as famílias se envolviam no processo, pois havia uma carência de espaços culturais para a comunidade e, caso o evento fosse bem conduzido, teria grande contribuição para a educação.

É possível observar que a gestão considera que envolver a comunidade no processo se resume a assistir ou participar de uma brincadeira num evento escolar. As famílias continuam sendo agentes passivos na construção do conhecimento de seus filhos.

Embasada nas observações realizadas na escola pode-se refletir que, a escola considera que deve oferecer de suas concepções e valores culturais, os espaços educativos da comunidade. O resultado mais conhecido dessa forma de pensar é a imposição da cultura hegemônica e eurocêntrica sobre a população do campo. Pois a visão preconceituosa de alguns professores desprovidos de consciência de classe, vindos das escolas e realidades urbanas, desconsidera os saberes da população do campo e julga-os inapropriados para comporem o espaço educativo. Prevalecendo os discursos classistas onde o conhecimento dos trabalhadores do campo é inferior ao conhecimento de professores letrados.

Essa forma eurocêntrica de fazer educação não será capaz de emancipar o sujeito do campo, pois para Freire (1981), a Educação libertadora só acontece de forma dialógica. Quando educadores e educandos constroem uma práxis diária, capaz de aliar culturas e conhecimentos na direção da libertação de ambos, proporcionando assim o ser mais. Juntos são capazes de criar uma educação emancipatória que valoriza as pessoas e transforma a sociedade.

Embora a direção da escola tenha registrado sua intenção de mudança ao buscar a elaboração de um currículo de Escola do Campo, o próprio sistema regulador da educação impediu essa iniciativa, orientando a escola a permanecer com o PPP das escolas urbanas. Isso nos mostra que só a união de toda a comunidade escolar poderá desconstruir a colonialidade da sociedade e promover a decolonização quanto ao campo.

3 ESTADO DE CONHECIMENTO

Para dar suporte a essa pesquisa, foi realizado o estado do conhecimento referente à temática estudada, partindo dos conceitos apresentados.

Morosini e Fernandes (2014, p.155):

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

O estado do conhecimento contribui para o aprofundamento do tema ao renovar os saberes científicos ou ao fortalecer os já existentes, por meio de diversas observações do objeto de investigação. Desse modo, ele traz embasamento teórico e reforça a relevância da temática estudada, auxiliando na organização e definição do percurso da pesquisa.

Com o objetivo de conhecer as produções acadêmicas já publicadas sobre o tema “Eventos Pedagógicos na Educação do Campo”, realizaram-se buscas na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, foram utilizados os descritores: “educação do campo” e “eventos pedagógicos”, porém, nenhuma produção foi encontrada com essa combinação.

Diante disso, os descritores foram ajustados para “educação do campo” e “cultura”, em razão da proximidade conceitual com o tema original. A nova busca resultou em vinte teses, que foram analisadas por meio da leitura de seus respectivos resumos.

Das vinte teses encontradas, apenas quatro abordavam de forma significativa a temática da pesquisa. Como critério de inclusão, consideraram-se a presença das palavras-chave: educação, campo e cultura. Após essa triagem, os quatro trabalhos selecionados foram analisados na íntegra e integraram a fundamentação deste estudo. A seguir, serão apresentados os resultados da análise dessas dissertações, organizados de acordo com o ano de defesa.

A autora Maria Helena Romani Mosquem, defendeu a tese “Educação do campo no Município de São Miguel do Oeste: cruzamento de saberes, experiências e culturas” no ano de 2012. De acordo com Mosquem (2010, p 11): “a pesquisa procurou identificar

os saberes populares provenientes das práticas cotidianas de camponeses e camponesas no currículo escolar em duas escolas do campo, do referido município”.

A autora utilizou a observação participante como metodologia sem a intenção de apenas buscar dados com a população do campo envolvida, mas também de participar para a compreensão dos saberes da população camponesa. Em seu aporte teórico, contou com os seguintes autores: Thompson (2010), Hall (2003), Canclini (1983), Boaventura Santos (2009), Torres (2008), Giroux (1986), Freire (1987), Brandão (2006), Leite (1999), Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), Arroyo (2009), Moreira e Silva (2002), Candau (2008) entre outros. Assim, foi estabelecida e consolidada uma relação com a educação popular, que vão desde os processos culturais, políticos e econômicos.

A segunda análise foi da obra *A Emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural*, da autora Sílvia Michele Lopes Macedo de Sá que defendeu sua tese no ano de 2013.

Sá (2013, p. 19) tem como foco principal apresentar a fundamentação e o desenvolvimento do conceito de etnoaprendizagem, utilizando como caminho metodológico as pesquisas etnográficas e etológicas, entendidas como processos formativos para a compreensão das aprendizagens vinculadas às culturas locais.

A autora adota como base teórica os estudos sobre formação com ênfase na experiência, desenvolvidos por Brandão, Josso, Macedo, Charlot, Tosta, Gusmão e Rocha. Além disso, a pesquisa compreende a aprendizagem como uma experiência sociocultural inerente à condição humana, destacando sua diversidade e valorizando os processos de reexistência que visam à equidade e à justiça social.

A terceira análise realizada foi na tese do autor Aparecido Lino dos Santos com o título “Educação do campo: discursos sobre currículo, identidades e culturas”, defendida no ano de 2015. Segundo Santos (2015, p 19). Seu estudo teve como objetivo analisar se o currículo proposto, em uma Escola Pólo da zona rural de Campo Grande, MS, atende às peculiaridades da vida no campo e contempla as identidades, bem como diferenças sociais e culturais de seus educandos. A partir da análise documental sobre os discursos, ele traz o contexto histórico da educação do campo até as propostas das políticas de adequação dos conteúdos do currículo escolar.

Na perspectiva dos Estudos Culturais e com base em uma abordagem etnográfica em educação, a pesquisa foi sustentada por autores como Abrão, Apple, André, Arroyo, Batista, entre outros. Com isso, a análise permitiu concluir que há um currículo oficial pautado exclusivamente em conteúdos urbanos sendo aplicado nas escolas do campo, ignorando as possibilidades de adequação às identidades e

diferenças da população rural.

A quarta tese encontrada não pôde ser analisada em profundidade, pois apenas o resumo estava disponível na plataforma, e o texto completo não foi localizado.

De modo geral, todos os estudos analisados convergem com a temática desta pesquisa, ao apontarem a exclusão histórica da população do campo, bem como a desvalorização de sua cultura, saberes e formas de vida. Fica evidente o papel deformador de uma educação descontextualizada, que, ao ignorar a realidade dos educandos, acaba por reforçar uma cultura hegemônica por meio de currículos urbanos baseados em saberes eurocentrados, causando sérios prejuízos à construção da identidade dos alunos que estudam no interior.

Sendo assim, somente por meio da resistência dos grupos sociais organizados e da efetiva participação da comunidade escolar será possível tensionar as estruturas colonizadas e construir uma Educação do Campo decolonial, crítica, contemporânea e popular.

3.1 Estudos Pós-coloniais

Ao longo destas reflexões, emergem os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. Contudo, neste trabalho será abordada especificamente a temática das diversas formas de exclusão, com ênfase na exclusão epistemológica e cultural no âmbito social e político. Essas, por sua vez, foram amplamente disseminadas a partir da Modernidade e motivaram o surgimento de movimentos de enfrentamento por parte dos grupos subalternos, historicamente silenciados.

A crítica à cultura hegemônica e ao eurocentrismo fundamenta-se, sobretudo, no pensamento de Boaventura de Sousa Santos sobre as Epistemologias do Sul, e é respaldada por diversos outros autores que compartilham dessa perspectiva. A colonização dos países do Sul global pelos países europeus impôs um modelo de dominação com base na opressão dos povos a partir do colonialismo e capitalismo. Estes sustentam por um paradigma epistemológico centrado na ciência moderna ocidental, buscando eliminar outros saberes, culturas e epistemologias, além de reforçar uma cultura hegemônica etnocêntrica.

Esse processo, que Boaventura chama de epistemicídio, resultou na sistemática desvalorização dos povos originários dos territórios colonizados, apagando seus conhecimentos e formas de vida. Trata-se, portanto, de uma violenta negação da diversidade epistemológica, cuja superação se dá a partir da valorização das vozes historicamente marginalizadas.

De acordo com Santos (2010), existe um pensamento abissal que divide o mundo em duas partes: Norte e Sul. Nesse paradigma, os conhecimentos que não se enquadram nos padrões estabelecidos pelo Norte global são considerados inexistentes, irrelevantes ou até perigosos. Essa lógica permite que uma parte da humanidade seja sacrificada em nome da consolidação da outra como modelo universal.

A dominação colonial se impôs tanto na esfera jurídica quanto na epistemológica. Durante o processo de colonização, os colonizadores se estabeleceram como soberanos, não apenas em termos territoriais, mas também no campo do saber. Assim, a ciência, a filosofia e a teologia ocidentais passaram a entrar em conflito com os conhecimentos locais dos povos colonizados, que eram vistos a partir de crenças, opiniões, superstições, magia ou idolatria.

Dessa maneira, por não estarem submetidos à hierarquia da ciência ocidental e não se adequarem aos seus critérios de validação, esses saberes foram privados do direito à coexistência. O pensamento abissal, portanto, não apenas cria uma divisão radical entre formas de conhecimento, como também sustenta práticas cotidianas de exclusão e desigualdade.

Propõe-se, assim um pensamento Pós-abissal, por meio do qual a diversidade dos povos é inesgotável e necessita de uma epistemologia que contemple tal conceito. Para tal, é importante eliminar as exclusões sociais abissalmente construídas e promover a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos com o objetivo de emergir uma sociedade progressista.

Esse pensamento deve ser igualitário onde todos os lados da linha possam coexistir, a partir de uma co-presença radical que abandone o entendimento histórico linear, deixando de negar as guerras e intolerâncias para dar origem à uma nova compreensão histórica, a partir dos agentes e ações são contemporâneas.

Segundo Aníbal Quijano (2005), a questão racial foi um dos principais elementos que contribuíram para a exploração dos povos colonizados, sustentando o eurocentrismo como base da dominação colonial. Esse processo acabou por estruturar a forma de conhecimento e a organização social na América Latina. Para o autor, a modernidade esteve intrinsecamente ligada à colonialidade do poder, com uma subjetividade subalterna marcada, responsável por construir um sistema educacional de matriz eurocêntrica.

Esse conceito refere-se à invasão do imaginário dos povos colonizados, que resultou na destruição de suas identidades, na repressão de seus saberes, cosmologias e representações de si mesmos. Assim, os padrões europeus foram impostos como

modelos universais, transformando o eurocentrismo não apenas em ideal para os europeus, mas também em aspiração para aqueles educados sob sua hegemonia.

Desse modo, a colonialidade do poder construiu subjetividades subalternas e estabeleceu um sistema educacional fundamentado em uma matriz eurocêntrica, marginalizando conhecimentos e visões de mundo não ocidentais. Além disso, Quijano considera que a colonialidade do saber reprime a produção científica dos indígenas, africanos e asiáticos, pois foram considerados povos primitivos e irracionais fortalecendo os currículos europeus na América.

Segundo o autor, a metáfora do espelho ilustra os efeitos do colonialismo sobre os povos americanos. No campo do conhecimento, ele simboliza um objeto que distorce aquilo que reflete: ora nos reconhecemos, ora não, pois fomos ensinados a aceitar nossa uma imagem distorcida de nós mesmos. Assim, passamos a acreditar que somos aquilo que, na verdade, não somos, o que nos impede de nos identificar e de resolver nossos próprios problemas.

A descolonização da América Latina representou apenas um ponto de partida. Assim, a verdadeira transformação requer um processo contínuo de decolonialidade da sociedade. Sendo assim, consiste em um esforço cotidiano que permite o reconhecimento das diversidades, das cosmologias, das traduções culturais, dos saberes e das epistemologias que foram historicamente marginalizados.

Essa trajetória decolonial é como uma aventura, um exercício reflexivo de construir de ser e de se relacionar com os contextos vividos de modo a provocar manifestações e a valorizar pluralidades de saberes que foram por muito tempo, marginalizadas (BRUM et al. 2020).

Nessa lógica, é preciso encontrar uma outra epistemologia que se desenvolva a partir do processo de liberdade, equidade, solidariedade da América-Latina e considere os povos subalternos, para criarmos novos caminhos para educar e ser de forma ética e humana.

Dussel (2016) propõe o desenvolvimento cultural dos povos pós-coloniais, integrados ao melhor da modernidade, resultando em um pluriverso transmoderno, multicultural, num diálogo crítico intercultural, por meio do qual é possível valorizar a universalidade característica de cada povo.

Para esse autor, a prática da libertação tem início na capacidade de ouvir o outro e interpretar sua palavra dentro de uma relação pedagógica, especialmente na relação entre mestre e discípulo. Essa escuta exige acreditar na palavra do outro e interpretá-la com respeito e sensibilidade. A partir dessa prática, torna-se possível promover a libertação dos povos oprimidos, construindo relações mais humanas, baseadas no

compromisso genuíno com as pessoas. Segundo Hames e Hames (2020): “...que as diferenças sejam motivo de cultivar as relações e trocar conhecimentos, valores e projetos de vida em sociedade”.

Para Walsh (2009), a colonialidade do poder perpetuou uma hierarquia racializada. Inicialmente, os brancos (europeus) estavam no topo, seguidos pelos mestiços. Após anular as identidades históricas, culturais e linguísticas, surgiram as categorias de "índios" e "negros", que passaram a ser atreladas a termos comuns e negativos.

Com isso, o poder passou a operar de forma intersubjetiva, reforçando binarismos como: primitivo e civilizado, tradicional e moderno, entre outros. Esses binarismos servem para justificar as noções de superioridade e inferioridade, privilegiando o pensamento eurocêntrico como a hegemonia do saber e desconsiderando o valor da produção intelectual e cultural de povos que, devido à sua raça, origem ancestral e condição econômica, foram silenciados e ignorados em seus saberes e formas de vida.

Ao observar o histórico colonizado de nossa nação, encontramos a dívida histórica e atual com seus cidadãos que buscam hoje encontrar novos caminhos para a valorização de suas identidades, culturas e saberes. Por esse motivo, a educação do Campo precisa urgentemente vencer as barreiras que a cultura hegemônica ergueu na mente e nos corações dos colonizados, para encontrar a coragem necessária de criar o novo sem se envergonhar de suas origens.

Nesse contexto, a humanização da educação e da sociedade passa pelo reconhecimento das diferenças, assim como pela valorização e legitimação destas como contribuições para a construção de uma sociedade autêntica e consciente de seus deveres éticos e políticos.

Assim, os estudos pós-coloniais constituem-se por reflexões científicas que abordam as influências do colonialismo nas ex-colônias, refletindo profundamente as relações de poder cultura e identidade. Esses, por sua vez, buscam contestar a ideia de que, após a emancipação das antigas colônias, ocorreu uma descolonização efetiva.

Para esses teóricos, a estrutura social construída pelos colonizadores europeus não se desfez de forma simultânea ao final do colonialismo, pois se tornou necessária a decolonização da sociedade do pensamento dominante. Com isso, no período Pós-colonial ocorrem não apenas mudanças históricas e políticas, mas também as epistemologias silenciadas que passaram a se fazer ouvir na luta dos grupos subalternos pela efetiva decolonização da sociedade América-Latina.

Seguindo esse parâmetro, podemos mencionar Paulo Freire como um autor pós-colonial aqui no Brasil, pois criticou a educação bancária que apontava a colonialidade

dos currículos tradicionais, sem levar em consideração a realidade dos educandos, além de afastá-los e distanciá-los de suas vivências.

Para o autor, a colonialidade do currículo favorece as culturas hegemônicas e oprime as classes populares por meio da educação bancária, cujo objetivo é colonizar as mentes a partir dos conhecimentos da cultura dominante, considerados como verdadeiros.

Esse processo aliena as classes populares, impondo a "cultura do silêncio", que as impede de expressar suas próprias palavras e realidades. Ao adotar uma perspectiva decolonial, o autor propõe um processo de conscientização crítica, baseado na leitura consciente do mundo. A partir disso, surge a educação dialógica, que pode trazer um cenário mais realista que esteja imerso na realidade de seus educandos.

Ao introduzir o conceito de libertação em suas obras, o autor demonstra que é possível, por meio da conscientização dos oprimidos, alcançar a liberdade tanto para eles quanto para seus opressores. Com isso, a verdadeira libertação e a valorização dos subalternizados só podem ser realizadas pelos próprios oprimidos, pois são eles que conhecem profundamente suas condições de vida na sociedade.

Através da práxis, entendida como o exercício de pensar, agir e refletir sobre as próprias ações, é possível garantir uma atuação real e atual sobre a realidade. Assim, torna-se viável que os educandos se tornem protagonistas de suas próprias vidas, a partir do momento em que agem sobre suas realidades, garantindo a humanização das pessoas.

Sendo assim, a valorização do outro se dá por meio da humanização. A partir desse processo, os sujeitos passam a protagonizar sua própria libertação, decolonizando-se das muitas condições sociais, raciais de gênero, religiosas, culturais. Apesar disso, é possível observar as falas do eurocentrismo no currículo escolar que conta somente a história dos colonizadores, silenciando as demais, além de manter a hegemonia branca, masculina, heterossexual, cristã e urbana.

Nesse sentido, Freire reforça a importância dos movimentos populares na transformação dos currículos escolares. No entanto, para haver a decolonização, é necessário que os movimentos do campo participem das propostas pedagógicas e políticas das escolas, buscando tornar o processo da educação mais humano e decolonizado.

Mesmo diante da proposta de descentralização do conhecimento, as escolas continuam privilegiando saberes de matriz eurocêntrica, como geografia, história, filosofia, matemática e línguas estrangeiras que reforçam os conhecimentos das diferentes etnias e classes populares como a população do campo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos. Assim, este trabalho apoia-se em obras acadêmicas, artigos e documentos oficiais. No entanto, para a realização da pesquisa, será adotada a metodologia de pesquisa-ação, que permite uma abordagem mais prática e participativa no processo investigativo.

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular.(THIOLLENT, 1947)

Dessa forma, a pesquisa-ação garante a participação de toda a comunidade escolar, buscando ser acessível em seus diálogos, assegurando a participação democrática prevista em lei e tão rica ao processo educacional, além de propor a solução dos problemas em questão.

Tripp (2005) considera como Pesquisa-ação Política, aquela que busca uma mudança cultural institucional. Ao observar essa cultura e suas limitações, é importante engajar-se politicamente, pois é necessário trabalhar em conjunto para mudar o “sistema”. Isso só é possível pelo poder, logo tal ação se torna política.

Para Gil (2008), a principal característica da pesquisa-ação é a forma como o pesquisador se envolve com os pesquisados durante o processo da pesquisa, diferindo a pesquisa empírica e a pesquisa científica. Além disso, ela busca privilegiar a realidade social e sua natureza conflituosa.

Amparado em Thiollent (1947), esta pesquisa poderá utilizar diversas técnicas de coleta de dados, como entrevistas coletivas, entrevistas individuais e questionários, além de técnicas de base antropológica, como a observação participante e os diários de campo. Essas, por sua vez, serão utilizadas conforme as necessidades específicas do estudo.

Quanto à delimitação do campo de observação, o autor destaca que a pesquisa-ação pode abranger comunidades geograficamente dispersas, como as camponesas. Essa característica está alinhada com o recorte deste trabalho, cuja amostra está localizada em uma escola do campo no município de Alegrete, RS.

Doravante, pretende-se criar a possibilidade de decolonização dos eventos pedagógicos a partir da gestão democrática para se pensar a comunidade de maneira

coletiva e conceber formas de decolonizar o povo, criando assim um currículo escolar que contempla e valoriza a população do campo.

Inicialmente, pretendia-se realizar essa pesquisa na referida na escola, por meio de dois encontros mensais, organizados como reuniões matinais com duração de uma hora. Nelas, seriam apresentadas as propostas de trabalho e feito o convite para que pais, professores e alunos integrassem o grupo de pesquisa.

A cada encontro, seria abordada uma etapa do processo investigativo e, ao final de três encontros, seria entregue o Calendário de Eventos Pedagógicos, elaborado de forma colaborativa pela comunidade escolar em conjunto com a pesquisadora. Assim, participariam da pesquisa os pais, alunos e funcionários que demonstrassem interesse pelo tema, após o preenchimento de um formulário desenvolvido pela pesquisadora.

Durante a visita à escola, a equipe diretiva sugeriu que a aplicação de questionários fosse feita de forma on-line, considerando a grande dificuldade das famílias em se deslocarem até ela. Isso se deve ao fato de que, para comparecerem, muitos pais precisariam solicitar dispensa do trabalho, o que nem sempre é possível devido à negociação com seus empregadores.

Essa pesquisa diagnóstica visou a clareza da elaboração da metodologia que seria utilizada, com objetivos claros, instrumentos assertivos e justificativas bem embasadas. Segundo Lakatos e Marconi (2003): “Para obtenção dos dados podem ser utilizados três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contato direto”. Além disso, se fez necessário o contato direto com a direção da escola para redefinir os caminhos do trabalho.

A pesquisa documental foi realizada por meio da análise de documentos normativos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o Calendário de Eventos enviado pela Secretaria de Educação.

Já a pesquisa bibliográfica foi conduzida a partir da busca por referencial teórico fundamentado em autores que adotam a perspectiva decolonial. Além disso, foi realizado um levantamento do estado do conhecimento, com o objetivo de identificar obras que abordam temáticas semelhantes à proposta desta dissertação.

O contato direto foi alcançado nos vários momentos de visitas à escola a partir das entrevistas não estruturadas realizadas feitas com a equipe diretiva com o objetivo de colaborar e expressar suas preocupações enquanto escola do campo. Essa, por sua vez, pretende efetivar essa nova forma de educação centralizada em sua comunidade.

4.1 Técnicas de coleta

Durante os encontros com a direção na escola, foi realizada a observação participante ou ativa que consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, segundo Gil (2008), “o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

Dessa forma, buscou-se observar a relação entre a comunidade e a escola, com o objetivo de compreender como se dá, na prática, o processo de participação. Nesse parâmetro, é importante destacar que realizei pesquisas relacionadas aos Eventos Pedagógicos na mesma escola desde a graduação, instituição na qual também estudei durante a infância.

Logo, durante a especialização, mantive o foco na mesma temática, realizando tanto pesquisas quanto o estágio obrigatório. Agora, retorno à escola para desenvolver a pesquisa de mestrado, já familiarizada com a comunidade escolar e seu contexto no que diz respeito à família e o cotidiano.

Na primeira visita à escola, levei a carta de apresentação juntamente com a documentação necessária para a autorização da pesquisa. Também conversamos sobre os papéis da instituição que seriam analisados. Assim, a direção me forneceu os documentos normativos da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

Em suma, a diretora e a vice-diretora demonstraram grande receptividade à proposta da pesquisa, demonstrando estarem felizes com a ideia, assim como satisfação com a própria iniciativa e, por isso, se colocaram à disposição para colaborar no que fosse necessário.

Por outro lado, manifestaram grande indignação pelo fato de o pedido de reformulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com a intenção de adaptá-lo a um PPP de escola do campo ter sido negado, apesar de sua recente nomeação e reconhecimento como tal. Assim, foram orientadas a manter todos os documentos e práticas conforme o modelo anterior, sem considerar a nova identidade da instituição.

Em minha segunda visita a escola, fui orientada pela direção a não realizar encontros presenciais com a comunidade devido à grande dificuldade que as famílias estavam enfrentando em comparecer à escola, pois os padrões de estâncias estavam dificultando a saída dos pais em dia de trabalho.

A direção relatou ter observado um fenômeno diferente no ano de 2024, pois as mães estavam com grande dificuldade em comparecer às reuniões, uma vez que a

maioria trabalhava como cozinheira nas fazendas. Como resultado, os pais passaram a frequentá-las, mas de forma irregular.

Dessa forma, até mesmo o Conselho Participativo foi realizado por meio de questionários enviados para casa. A escola relatou ter se surpreendido com a participação unânime da comunidade escolar que respondeu aos questionários e os devolveu à instituição.

Atendendo a orientação da direção, deixei o plano de realizar encontros presenciais e passei a organizar os questionários que seriam enviados de forma on-line para a comunidade escolar a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, pois considerou que compreenderiam melhor a vida escolar. Segundo Gil (2008):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Foi utilizada a ferramenta on-line Google Forms, que possibilita a coleta de informações de maneira ampla e prática. Assim, foram elaborados quatro questionários fechados, com alternativas diferentes para cada grupo: um para os responsáveis pelos alunos, outro para os professores, outro para os funcionários e outro para os alunos. No dia 9 de novembro de 2024, eles foram enviados para os respectivos membros da comunidade escolar.

Nessa lógica, as alternativas elencadas para cada questionário foram pensadas a partir das pesquisas anteriores que realizei a partir do mesmo tema, buscando ter relevância para cada grupo, além de seguir a concordância de minha orientadora. Embora todas tivessem a opção de marcar somente as que desejassem, inseri uma opção de "Sugestões" em todos os questionários. Assim, todas as categorias preencheriam com uma sugestão, manifestando seu desejo ou inquietação.

Considere importante colocar em todos os questionários duas Alternativas referentes a Gestão Democrática, são elas: Participação na Elaboração do Projeto Político Pedagógico e Participação no Conselho Participativo. Para que fossem votadas por todos se eram importantes ou não.

A gestão da escola sugeriu apenas uma alternativa: "Participação em Avaliações Externas" que surgiu devido às recentes divergências de opinião sobre o tema, pois alguns professores consideravam a questão importante, enquanto outros a rejeitavam. Diante disso, concordei em incluí-la para votação no questionário destinado aos

profissionais.

4.2 Análise de Dados

Quanto à análise dos dados, Gil (2002) destaca a importância da análise por triangulação, especialmente em pesquisas sociais, como um método crucial para a interpretação adequada dos resultados. Ela é uma técnica que envolve o uso de múltiplas fontes de dados, métodos ou perspectivas, com o objetivo de validar e enriquecê-la.

Ao implementar a triangulação, os pesquisadores não apenas fortalecem a validade de seus achados, mas também asseguram que as complexidades dos fenômenos sociais sejam devidamente compreendidas. A partir deste ponto, apresento os questionários aplicados e suas respectivas análises.

4.3 Democracia e participação

O título dos questionários foi: "Assinale os eventos que você gostaria que fizessem parte do nosso calendário de eventos pedagógicos."

Duas Alternativas se repetiram em todos os questionários devido a sua grande relevância para a Gestão Democrática, são elas:

- a) Participação na Elaboração do Projeto Político Pedagógico
- b) Participação no Conselho Participativo

Para a alternativa A, "Participação na Elaboração do Projeto Político-Pedagógico", doze pessoas indicaram interesse em incluir esse evento no Calendário de Eventos Pedagógicos, demonstrando disposição para colaborar na construção desse documento. Assim, pode-se registrar que representantes dos grupos de pais, professores e funcionários assinalaram essa alternativa.

Observa-se que, ao contrário do que o próprio PPP da escola alega, os pais dessa comunidade são analfabetos funcionais, sugerindo que não possuem conhecimento suficiente para compreenderem documentos tão complexos da organização escolar.

Por uma Educação do Campo (2002) a alternativa evidencia o engajamento dos pais, que demonstram não apenas conhecimento sobre a existência do Projeto Político-

Pedagógico, mas também o desejo de participar ativamente na construção da escola que idealizam para seus filhos.

Trata-se da busca por uma escola que não apenas esteja situada no campo, mas que seja, de fato, uma escola do campo político e pedagógico vinculada à história, à cultura, às causas sociais e humanas dos sujeitos que vivem nesse território. Assim, não constitui apenas em uma reprodução ou apêndice do modelo urbano, transplantado para o contexto rural, mas uma proposta que respeita e valoriza o contexto geográfico do campo.

Para implementar uma perspectiva decolonial, é fundamental questionar e desconstruir narrativas históricas que perpetuam estereótipos e desigualdades. Isso envolve capacitar os educadores sobre a importância da decolonialidade e orientá-los sobre como integrá-la à prática pedagógica e ao desenvolvimento do currículo. Além disso, a criação de espaços de diálogo aberto, nos quais todos os membros da comunidade escolar possam expressar suas preocupações, ideias e sugestões, é fundamental nesse processo.

A inserção do pensamento decolonial no Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode contribuir significativamente para que os alunos desenvolvam uma identidade cultural fortalecida e um sentimento de pertencimento, promovendo a autoestima e o reconhecimento de suas raízes. Dessa forma, o PPP não apenas aborda questões de injustiça e desigualdade social por meio de uma educação crítica, mas também pode orientar ações que promovam transformações sociais significativas.

4.4 Conselho participativo

Segundo o documento Orientações para o Ano Letivo de 2024, as escolas deveriam organizar o atendimento à comunidade escolar por meio de momentos em que professores, equipe pedagógica, direção e estudantes se reunissem para discutir e avaliar as ações educacionais, com o objetivo de indicar alternativas que garantissem a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul).

No entanto, ao longo do ano letivo, não foi possível realizar presencialmente o Conselho Participativo da escola, devido à grande dificuldade das famílias em se ausentarem do trabalho durante a semana. Diante disso, a comunidade escolar decidiu que a melhor alternativa seria encaminhar os questionamentos e sugestões por meio de questionários impressos, enviados aos pais e responsáveis pelos alunos. Ainda assim, a direção demonstrou satisfação com o grande número de respostas recebidas e

participação dos funcionários e alunos.

Diante da alternativa B, “Participação no Conselho Participativo”, seis pessoas assinalaram o desejo de ter esse evento no calendário de Eventos Pedagógicos, sendo esses representantes dos grupos de pais, professores e funcionários.

Segundo Por uma Educação do Campo (2002):

É possível observar a preocupação da comunidade escolar em participar dos momentos de avaliação do cotidiano escolar e o desejo de construir coletivamente as alternativas de mudança onde o processo pedagógico não esteja alcançando o sucesso desejado. Assim a comunidade mostra o desejo de se contrapor à lógica de que a escola do campo é pobre, ignorada e marginalizada. onde crianças e jovens são obrigados a sair do campo para estudar ou estudam para sair do campo. Mas pretendem reafirmar que é preciso estudar para viver no campo.

Essas duas importantes alternativas revelam que a comunidade escolar compreende seu papel fundamental na construção dos processos pedagógicos do campo. Além disso, tornam público o desejo por uma maior abertura no cotidiano escolar, permitindo sua inserção nas reflexões político-pedagógicas da educação. Trata-se de uma demanda por ações educativas que fortaleçam a formação dos sujeitos do campo, valorizando suas realidades, saberes e identidades.

Sob a perspectiva da decolonialidade, um modelo de governança que envolva ativamente diversos grupos da sociedade, especialmente aqueles historicamente marginalizados ou excluídos dos processos decisórios podem contribuir para a promover a justiça social e inclusão em contextos pós-coloniais.

Promove-se, assim, um modelo de gestão que desafia as hierarquias tradicionais, dando voz e poder àqueles que frequentemente são silenciados. Essas, por sua vez, contribuem para a construção de comunidades mais coesas e resilientes, podendo resultar em um maior empoderamento político e social.

4.5 Participação Familiar

Esse questionário foi enviado para pais e responsáveis pelos alunos a partir do sexto ano do Ensino fundamental, sendo respondido por 29 pessoas.

Alternativa C, “Mostra de trabalhos”. Quatorze pessoas assinalarem que gostariam de ter esse evento no Calendário de Eventos Pedagógicos. Mais uma vez se observa o interesse das famílias em acompanharem as aprendizagens diárias de seus filhos, sentindo-se participantes da vida escolar, social e humana construída no campo.

Como relatado na obra Educação do Campo (2002), a educação precisa enxergar

mais do que uma localização geográfica, e ver o povo que vive nesse lugar compondo as relações sociais e a vida do campo, com suas diferentes identidades e sua identidade comum: pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. Com isso, o objetivo da educação deve ser educar esse povo, para se articularem assumindo a condição de sujeitos de seu destino.

Nessa linha de raciocínio, a escola deve construir a educação por meio do diálogo com sua comunidade, tornando seus membros colaboradores do processo de aprendizagem. É fundamental que o conhecimento produzido seja acessível também aos familiares que não a frequentam, proporcionando momentos de partilha em que o saber construído coletivamente possa estar ao alcance de todos.

Segundo o pensamento decolonial, é necessário desafiar a hegemonia do saber ocidental, apresentando trabalhos que questionem teorias e abordagens de matriz eurocêntrica. Por isso, é imprescindível promover a autoria coletiva, reconhecendo que muitos saberes são construídos a partir de experiências compartilhadas e colaborativas.

Nesse aspecto, também se faz necessário incluir espaços para a reflexão crítica sobre as questões levantadas pela própria comunidade, com o objetivo de valorizar e reparar a invisibilização dos saberes locais, incentivando sua continuidade e fortalecimento.

4.6 Entrega de Resultados

A entrega dos resultados está prevista no calendário Escolar enviado previamente pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, indicando que:

O registro da expressão de resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes na Rede Estadual é orientado pela Portaria SEDUC no 552/2023 que aponta que cada Escola deve definir o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes a ser implementado no decorrer dos trimestres letivos, considerando as especificidades de cada componente curricular apontada na referida Portaria. (RIO GRANDE DO SUL, 2024)

Portanto, ao longo dos trimestres, as escolas devem assegurar estratégias para a retomada e consolidação dos conteúdos, com o objetivo de reforçar a aprendizagem dos alunos e desenvolver habilidades que contribuam para o avanço em sua trajetória escolar. Com isso, os resultados desse processo devem ser devidamente registrados.

Alternativa D, “Entrega de Resultados”. Sete pessoas responderam que

gostariam desse evento no Calendário de Eventos Pedagógicos.

As famílias já estão habituadas com a forma tradicional de avaliação dos resultados dos alunos, que, na maioria das vezes, se baseia em uma lógica meritocrática e na hierarquização dos saberes. No entanto, é necessário superar essa visão limitada que associa o campo a um lugar de atraso e que estabelece uma hierarquia entre os conhecimentos produzidos na cidade e aqueles desenvolvidos no meio rural.

Nesse espectro, é preciso ver o campo como uma área de conhecimento próprio com o objetivo de fortalecer a identidade e autonomia dessa população, além de complementar aquele que já estruturado. Assim, na perspectiva decolonial, a entrega de notas deve levar em consideração as diferentes formas de saber e aprender que existem nas diversas culturas. Avalia-se, assim, as habilidades interpessoais, sociais e práticas que são importantes nas comunidades, como colaboração, empatia e valor cultural.

É fundamental priorizar avaliações formativas que acompanhem o progresso dos alunos ao longo do tempo, reconhecendo que cada aluno carrega uma bagagem única que pode enriquecer ainda mais o processo de aprendizagem. A avaliação, portanto, deve reconhecer e valorizar essas particularidades.

Além disso, é importante promover discussões e oficinas sobre colonialidade e desigualdade social, de forma que alunos, professores e pais possam compreender melhor as dinâmicas históricas e sociais que influenciam a educação e os processos avaliativos.

Na alternativa E, “Palestras com temas de interesse (Saúde, Direito, Cidadania)”, quatorze pessoas manifestaram o desejo de incluir esse Evento Pedagógico no Calendário Escolar. Os temas apresentados serviram apenas como exemplos, com o objetivo de orientar a comunidade a expressar suas preferências e necessidades.

Nesse contexto, Silva (2002) afirma que a visão etnocêntrica predominante na história brasileira em relação aos povos indígenas e às populações do campo estabeleceu o urbano como modelo ideal. Já o rural, incluindo trabalhadores do campo e indígenas, foi historicamente tratado como o “outro”, inferior, menor, considerado um cidadão de segunda classe.

Com isso, homens e mulheres do campo foram vistos como portadores de déficits, e não como sujeitos com potencialidades e valores próprios. Assim, as políticas públicas voltadas a esses grupos frequentemente assumiram um caráter de integração forçada, controle e enquadramento, desconsiderando suas identidades e saberes.

Segundo Caldart (2002), a educação do povo vai muito além da escola, embora esta possa e deva ser um espaço fundamental de formação humana. A escola precisa ser fruto das práticas de resistência e luta das comunidades, expressando valores como

solidariedade, cooperação, compaixão e persistência, e integrando-se a um movimento histórico que não tema as contradições e os conflitos do processo social.

A educação do campo, nesse sentido, deve alcançar todos os moradores do meio rural, contribuindo para que se reconheçam como sujeitos de direitos, com identidade, autoestima, memórias e saberes próprios. Trata-se de romper com culturas opressoras e, assim, construir novas possibilidades de futuro, baseadas na valorização da vida e das experiências do campo.

Seguindo o pensamento decolonial, palestras que exploram tradições, práticas e conhecimentos de comunidades indígenas, afro-brasileiras e outros grupos locais ajudariam a valorizar a sabedoria coletiva e a história dessas populações. Assim, seria importante debater questões de racismo, desigualdade de gênero, classe e os impactos do colonialismo nas relações sociais atuais, além de compartilhar práticas tradicionais de cuidado com a terra e com o meio ambiente, promovendo um entendimento de como poderíamos ajudar a enfrentar crises ambientais contemporâneas.

Também seria possível convidar uma diversidade de palestrantes, incluindo líderes comunitários, acadêmicos, ativistas e representantes de grupos sub-representados, para promover um diálogo rico e multifacetado. Assim, após as palestras, se formariam grupos de trabalho, os quais permitiriam que os participantes se aprofundassem nos temas discutidos e desenvolvessem ações concretas para a comunidade.

Portanto, integrar o conceito de decolonialidade em palestras sobre temas relevantes para a comunidade enriquece e torna ainda mais significativo o espaço de aprendizado e diálogo, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada às realidades sociais.

Alternativa F – “Oficinas realizadas pelas famílias, compartilhando saberes com a escola”

Cinco pessoas demonstraram interesse em oferecer essas oficinas durante os Eventos Pedagógicos da escola.

A educação no campo deve ser construída com os sujeitos do campo, e não feita para eles. Segundo Meurer (2010), a escola frequentemente se mostra distante da realidade social em que está inserida. No contexto rural, a comunidade que abriga a escola composta por agricultores e agricultoras com saberes acumulados ao longo das gerações parece desconectada dos conhecimentos apresentados pelos educadores. Isso gera um descompasso entre as duas, principalmente no que diz respeito aos seus ritmos, ritos e cultura.

Por essa razão, é preciso construir uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura, bem como às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo. Com isso, as oficinas realizadas pelas famílias podem contribuir com a formação do currículo, ao aproximar e valorizar os conhecimentos camponeses na escola.

Seguindo a proposta, a ruptura de modelos tradicionais de conhecimento centrados em visões eurocêntricas, buscam valorizar os saberes locais, ancestrais e comunitários. Nesse contexto, oficinas realizadas pelas famílias ganham um papel fundamental ao promoverem a troca de saberes populares, culturais e práticos com a escola.

As oficinas podem abordar temas como: culinária tradicional, artesanato, histórias orais e músicas, práticas de cuidado com a saúde, além de rituais e celebrações culturais. Com isso, essas atividades contribuem para a valorização dos saberes não-hegemônicos, rompendo com a visão de que apenas o conhecimento acadêmico é legítimo. Logo, constrói-se uma educação multicultural, que promove o diálogo entre diferentes formas de ver, viver e compreender o mundo.

Alternativa G, Festividades de datas comemorativas. Oito pessoas consideraram importante ter este evento no Calendário de Eventos Pedagógicos.

Meurer (2010) afirma que a educação tradicional reproduzida no campo ignora as especificidades das comunidades, como suas festas, organizações, datas e formas de plantio e colheita, dialetos, entre outros saberes, que não são aceitos sem levar em consideração os conhecimentos historicamente construídos.

É necessário desenvolver um projeto de educação integral que também aborde questões relacionadas à raça, gênero, ao respeito às diferentes culturas e gerações. Isso implica abandonar a hierarquização cultural e os preconceitos contra os saberes e práticas ancestrais.

Nesse contexto, a proposta de uma abordagem decolonial nas festividades escolares convida a uma releitura crítica das tradições comemorativas, que geralmente seguem calendários e práticas baseadas em uma visão eurocêntrica, cristã e ocidental. Por isso, torna-se fundamental ampliar, ressignificar ou até substituir essas datas, de modo a valorizar outras culturas, memórias e formas de celebrar, promovendo uma educação mais inclusiva, diversa e representativa.

É preciso questionar o calendário oficial, refletindo sobre as razões pelas quais certas datas são celebradas e quais histórias estão sendo contadas ou silenciadas. É fundamental valorizar a diversidade cultural, incorporando festividades de matrizes indígenas, africanas, afro-brasileiras e de outras culturas presentes na comunidade

escolar.

Alternativa H, Feiras familiares diversificadas. Sete pessoas gostariam de garantir esse evento no Calendário de Eventos Pedagógicos da Escola.

Segundo Kolling et al (2002):

é necessário se contrapor ao modelo atual de agricultura que exclui e mata dia a dia a dignidade de milhares de famílias no campo colocando em questão o tipo de projeto educativo ofertado nas escolas que reforçam o controle das elites sobre os trabalhadores.

As feiras familiares trazem a comercialização de produtos da agricultura familiar, podendo beneficiar os produtores, buscando valorizar o trabalho das famílias. Dessa forma, a escola pode contribuir para um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil e para o mundo, encorajando sua comunidade a participar das transformações necessárias na garantia de um futuro mais sustentável e digno.

Por isso, precisamos olhar as feiras familiares diversificadas com o olhar decolonial, sob uma reflexão crítica a respeito de práticas tradicionais, saberes ancestrais e modos de vida locais podem resistir a lógica colonial de produção, consumo e valorização do conhecimento.

Além disso, as feiras podem se tornar espaços onde o conhecimento tradicional sobre cultivo, alimentação e saúde é reconhecido e valorizado ao resistir à monocultura e à globalização alimentar, promovendo a soberania alimentar e práticas que desafiam o modelo industrial e colonial de produção.

Representando a diversidade étnica, territorial e de gênero, com protagonismo de mulheres, indígenas, quilombolas e outros grupos historicamente marginalizados, as feiras promovem a autonomia econômica e política. Nesse contexto, elas também podem se configurar como uma forma de sustento e fortalecimento comunitário, que escapa das lógicas de dependência das grandes corporações.

Alternativa I, outras Sugestões. Nessa alternativa uma pessoa sugeriu aulas de administração financeira.

Segundo Santana et al (2017):

“É possível concluir que muito pouco se produz em pesquisas e propostas para Educação Financeira na Educação do campo, embora desde 2007 o governo brasileiro tenha colocado em sua agenda a criação de projetos de nível nacional para Educação Financeira buscando a participação de representantes do governo, iniciativa privada e da sociedade civil”.

Diante da exclusão social que move a luta pela educação no campo, a preocupação com o desenvolvimento integrado do ser humano e do meio em que vive encontra respaldo na proposta de D'Ambrosio (2012), que apresenta a etnomatemática como uma forma de valorizar a cultura local e promover a decolonização do currículo.

Essa abordagem contribui para a restauração da dignidade das famílias do campo, pois a implementação da Educação Financeira nas Escolas do Campo transforma nossos alunos em multiplicadores de conhecimento. Ao ajudar as pessoas e outras comunidades, eles também promovem o estímulo individual e sociocultural, garantindo a permanência no campo e o fortalecimento da Agricultura Familiar.

A educação financeira para as famílias do campo se apresenta como uma proposta potente, pois propõe repensar não apenas a administração do dinheiro, mas também como valores, saberes e práticas econômicas locais foram historicamente desvalorizados por uma lógica colonial.

Nesse contexto, a decolonialidade resgata práticas como a troca, o mutirão, a partilha e a economia do cuidado, reconhecendo-as como formas legítimas de gestão econômica. Em vez de ensinar apenas como poupar ou investir dentro do modelo bancário tradicional, uma educação financeira decolonial considera o ciclo produtivo agrícola, a sazonalidade da renda familiar e as estratégias tradicionais de planejamento e segurança.

5 PERSPECTIVAS DOCENTES

Passaremos para a análise do questionário destinado aos Professores que foi respondido por 5 pessoas.

Alternativa C, Formação Continuada. Quatro pessoas responderam que gostariam de ter esse evento garantido no Calendário de Eventos Pedagógicos.

A Formação Continuada de Professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Seu objetivo é aperfeiçoar as habilidades dos professores, melhorar a qualidade da educação e valorizar a profissão, contribuindo também para o desenvolvimento pessoal dos educadores.

Embora a Formação Continuada tenha um nobre propósito, Kolling et al. (2002) afirmam que a Educação do Campo ainda enfrenta sérios desafios, como a falta de infraestrutura, docentes sem a qualificação necessária, a ausência de políticas de valorização do magistério e a carência de apoio às inovações pedagógicas.

O mesmo autor destaca a necessidade de implementar um programa de formação para educadores do campo, tanto em nível médio quanto superior, por meio de parcerias entre Secretarias de Educação, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo.

Dessa maneira, ele deve ofertar cursos de graduação em Pedagogia e outras licenciaturas, levando em consideração as experiências das turmas da Pedagogia da Terra e da Pedagogia da Alternância. Também é fundamental oferecer pós-graduações voltadas à Educação do Campo e implementar políticas públicas de valorização profissional dos educadores, além de realizar concursos públicos específicos para a seleção de professores que atuarão nesse contexto

Mais do que apenas formação técnica, os professores precisam estar preparados para reconhecer como o racismo, o colonialismo e a desigualdade de classe se manifestam na educação e como superá-los por meio de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e conscientes.

Uma formação decolonial é construída de forma dialógica, valorizando a escuta, o diálogo entre pares e a troca de experiências. Com isso, ela rompe com a lógica de cursos técnicos meramente prescritivos e abre espaço para a troca mútua entre educador e educando.

Desenvolver oficinas sobre pedagogias indígenas e afro-brasileiras, realizar formações em territórios quilombolas e em escolas do campo com projetos em

andamento, estabelecer parcerias com mestres da cultura popular e promover projetos de pesquisa-ação com professores de universidades públicas são caminhos importantes. Essas iniciativas contribuem para que o professor deixe de ser apenas um reproduzidor de conteúdo e se torne um sujeito crítico e agente de transformação em sua comunidade.

Além disso, podemos observar que os professores demonstram preocupação com seu fazer pedagógico. No entanto, a escola ainda não obteve respaldo da Coordenadoria Regional de Educação para alterar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e se consolidar como uma Escola do Campo. A falta de comprometimento dos órgãos responsáveis pela gestão da educação contribui para a perpetuação da invisibilidade e da desvalorização da Educação do Campo.

Portanto, a ausência de apoio institucional é também um dos fatores desmotivadores que explicam por que, em uma escola com 14 professores no quadro, apenas 5 responderam ao questionário.

Alternativa D, Seminários Internos. Essa alternativa foi assinalada por quatro pessoas as quais gostariam que ela fizesse parte do Calendário de Eventos Pedagógicos da Escola.

Nesse contexto, Arroyo (1991) observa que a política governamental tende a atribuir o insucesso da escola popular ao suposto despreparo de seus profissionais. Como solução, recorre-se frequentemente à capacitação e ao treinamento, tratados como “remédios mágicos” para resolver problemas estruturais. No entanto, os efeitos dessas formações costumam ser passageiros e se esgotam rapidamente assim que os professores são inseridos no sistema de ensino.

Segundo o autor, era mais conveniente ao sistema formar profissionais instáveis, em vez de investir na profissionalização docente em termos institucionais, ou seja, com inserção em uma organização de trabalho estável, regida por leis claras de ingresso, ascensão e permanência, além de uma carreira atrativa que reconhecesse tanto os níveis de titulação quanto o saber construído na prática profissional.

Nesse sentido, os Seminários Internos surgem como uma proposta importante para divulgar, dentro da própria escola, o conhecimento científico que cada professor construiu ao longo de sua formação como profissional da educação. Afinal, todos passaram por uma longa trajetória de estudos e produções até assumirem seus cargos.

No entanto, a luta pela profissionalização docente ainda é fundamental para a construção da escola popular que almejamos, isto é, que valorize o saber popular e os profissionais que o representam.

Portanto, os seminários também podem se tornar espaços potentes de reflexão crítica dentro da própria escola ou rede de ensino, promovendo o reconhecimento de saberes diversos, além de incentivar as práticas pedagógicas contextualizadas e enfrentar as estruturas coloniais que ainda persistem no cotidiano escolar.

É possível refletir criticamente sobre as influências coloniais presentes no currículo e nas práticas pedagógicas, valorizando os saberes e experiências dos professores como formas legítimas de conhecimento. Também é essencial promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos populares, indígenas, afro-brasileiros e camponeses.

Nesse processo, podem ser incorporados aos estudos temas como: currículo e epistemologias do Sul, pedagogias antirracistas e indígenas, saberes locais, entre outros. Assim, a proposta pode incluir rodas de conversa com professores da própria escola ou da região, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas que já dialogam com a perspectiva decolonial.

Como culminância, também pode-se realizar uma exposição cultural ou uma feira do conhecimento com a participação ativa da comunidade, fortalecendo os laços entre escola e território e valorizando as múltiplas formas de saber e expressão.

Alternativa E, Participação da Escola em Provas Externas. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (anresc), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Essa alternativa foi incluída no questionário dos professores a pedido da direção da escola. Assim, duas pessoas assinalaram que gostariam de ter esse Evento Pedagógico. Durante a visita à escola, a supervisora comentou que a maioria dos professores demonstrava pouco interesse nas avaliações de larga escala, embora a diretora e outros funcionários, as considerasse importantes.

Segundo Ribeiro e Souza (2023), as avaliações em larga escala no Brasil estão no centro do debate público há pelo menos 30 anos, sendo discutidas em diversas esferas sociais, como universidades, escolas, mídias, governos, entre outras. Ao trazer o tema da qualidade da educação para a agenda pública, formou-se um discurso amplo, com múltiplas vozes e posicionamentos distintos.

Os autores identificam, no mínimo, quatro posicionamentos discursivos em relação às avaliações: apoio incondicional, crítico, recusa propositiva e categórica. Logo, esses posicionamentos delineiam dois grandes discursos que se contrapõem: o discurso economicista e o discurso crítico.

As provas externas seguem modelos únicos de avaliação, baseados em uma

lógica meritocrática, quantitativa e eurocentrada. A decolonialidade questiona essa homogeneização, que ignora as realidades socioculturais dos alunos, os saberes locais e as línguas maternas que não se enquadram na norma-padrão, as práticas pedagógicas que fogem do ensino voltado apenas para o resultado da prova. Privilegia-se, assim, um tipo específico de conhecimento, considerado “universal”, mas que exclui epistemologias do Sul, conhecimentos tradicionais, narrativas locais e outras formas de produzir conhecimento.

É fundamental valorizar os saberes locais como parte do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que esses conhecimentos não sejam “mensuráveis” pelas provas externas. É preciso resistir a um currículo domesticador, que limita o potencial transformador da escola ao submeter a educação a metas e estatísticas.

Nesse sentido, torna-se importante promover rodas de diálogo com professores, estudantes e comunidades, a fim de refletir coletivamente sobre o significado e o impacto dessas avaliações em larga escala. Ao analisar a situação político-pedagógica da escola, observa-se um distanciamento em relação à escola idealizada por seus professores.

Isso tudo se dá porque lhes foi negado o direito de serem reconhecidos como uma escola do campo, com um Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído por e para os sujeitos que vivenciam essa realidade diariamente. Em um contexto de negação identitária e ausência de participação, torna-se impossível obter resultados que sejam completamente fidedignos, afinal, trata-se de uma situação controversa desde sua origem.

Alternativa G, Festividades de Datas Comemorativas. Essa alternativa foi assinalada por três pessoas que gostariam de ter esse Evento Pedagógico na Escola.

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2025) publicou as Disposições Gerais do Calendário Escolar da Rede Estadual de Educação para o ano letivo de 2025, orientando as escolas a incorporarem ao calendário letivo os temas transversais, com o objetivo de promover o exercício da cidadania entre os estudantes da rede pública estadual. A orientação também destaca que as datas e celebrações relevantes para a comunidade local e regional devem ser incluídas nesse planejamento.

Durante a pesquisa, foi possível observar que as festividades de datas comemorativas são valorizadas e tradicionalmente acompanhadas pela comunidade. Essas celebrações já fazem parte da rotina local, mobilizando a população, que colabora com doações e garante a presença dos alunos, protagonistas desses eventos, assim

reafirmando o vínculo entre escola e comunidade.

Prado (2022), conclui que os professores em sua maioria, ignoram caráter formador dos eventos pedagógicos, pois estes são carregados de discursos e significados que são transmitidos aos seus participantes e espectadores. Revela-se, assim, a falta de oportunidade para que a comunidade escolar possa construir ativamente seus conhecimentos e pertencer à escola a partir do seu modo de vida, promovendo a valorização de sua cultura.

Historicamente, muitas festas escolares reproduzem narrativas eurocêntricas, estereotipadas ou colonizadoras, apagando culturas indígenas, afro-brasileiras, camponesas e populares. Assim, a abordagem decolonial propõe resgatar essas culturas em sua complexidade, como fontes legítimas de conhecimento e expressão.

Ao organizar esses eventos, os professores devem evitar representações estereotipadas, questionar símbolos e datas que reforçam a colonialidade, incluindo festas tradicionais de comunidades locais, povos originários, quilombolas ou migrantes. Por outro lado, podem incentivar que os alunos pesquisem, debatam e, por conseguinte, proponham como representar determinada cultura com respeito e autenticidade.

As festas podem ser utilizadas como projetos interdisciplinares, envolvendo áreas como História, Arte, Geografia, Literatura e Práticas Sociais. Com isso, é importante que esse trabalho respeite os significados simbólicos das culturas envolvidas, evitando práticas de apropriação cultural para promover a valorização crítica e contextualizada dessas manifestações.

Portanto, as festividades tornam-se manifestações artísticas e pedagógicas que visam fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, ao mesmo tempo em que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural.

Alternativa H, Outras Sugestões: Trabalho. Uma pessoa assinalou essa alternativa.

É possível concluir que essa sugestão vai além de uma simples inserção no Calendário de Eventos Pedagógicos da escola. Ela está vinculada a um propósito muito mais amplo, essencial para a realização plena da educação. Com isso, o fazer docente está diretamente relacionado à garantia de condições dignas de trabalho para o profissional da educação.

Segundo Arroyo (1991), não é possível construir a educação ideal apenas qualificando e treinando professores, mas sim, estabelecendo uma carreira sequente para o magistério ao incentivar ingresso do profissional, estabilidade e, em especial a profissionalização, bem como a carreira de professores do campo.

Se as pesquisas mostram as reivindicações dos professores, que se sentem

trabalhadores mal remunerados lutando por uma causa desprestigiada, aqui temos um profissional que encontrou uma brecha para reivindicar o respeito e seriedade que a categoria necessita. Nesse âmbito, as políticas sociais que garantem os direitos elementares dos cidadãos, devem ser a forma de reafirmar a confiança destes em seu ofício.

Com isso, precisamos que, embora a colonização formal tenha terminado, seus impactos ainda influenciam as estruturas sociais, educacionais e jurídicas, afetando diretamente o exercício da docência. Por esse motivo, a valorização da profissão de professor(a) passa pelo reconhecimento do direito às condições dignas de trabalho, que incluem salários justos, infraestrutura adequada, liberdade pedagógica e acesso à formação continuada.

Portanto, esse processo culmina no reconhecimento social e político do papel dos docentes na construção de uma sociedade plural e democrática, em condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e libertadoras.

5.1 Contribuições dos funcionários

Esse questionário destinado aos funcionários foi respondido por 3 pessoas.

Alternativa C, Formação e Reciclagem com Certificação. Duas pessoas consideraram importante ter esse Evento Pedagógico no Calendário da escola.

Com base na concepção de Brasil (2004), atualmente o trabalho dos funcionários não docentes da escola, busca reconhecimento e valorização. Com isso, aqueles que antes atuavam nas escolas apenas, no serviço braçal, constituindo-se mão-de-obra barata, como legado da lógica colonialista que tratou de organizar o trabalho do magistério, deixou para trás a discussão sobre a valorização dos demais trabalhadores da educação.

Além disso, vivemos um momento de reconhecimento desses profissionais, que devem ser vistos como educadores, agentes planejadores, executores e avaliadores do projeto político-pedagógico da escola. Para isso, é essencial garantir uma formação inicial e continuada, construída a partir das vivências e práticas no contexto escolar.

Ao questionarmos a permanência de estruturas de poder, saber e ser herdadas do colonialismo, a decolonialidade propõe uma formação crítica e situada, que valorize os saberes dos próprios funcionários. A "reciclagem" de conhecimentos, nesse contexto, deixa de ser entendida apenas como um processo de adaptação a normas, e passa a

ser vista como uma ressignificação de saberes. Isso contribui para incentivar uma gestão escolar horizontal e colaborativa, na qual todos os sujeitos se tornam agentes de transformação.

É possível realizar oficinas formativas baseadas na realidade local e nas vivências dos funcionários, promovendo rodas de conversa sobre práticas pedagógicas decoloniais. Além disso, podem ser desenvolvidos projetos que valorizem o protagonismo dos funcionários em ações pedagógicas e culturais, fortalecendo seu papel no processo educativo.

Alternativa D: Festividades de Datas Comemorativas. Uma pessoa assinalou esta alternativa, considerando importante incluí-la no calendário de eventos pedagógicos.

É fundamental que as datas comemorativas relevantes para a comunidade sejam inseridas no calendário escolar, pois elas representam um momento significativo para a participação ativa da comunidade na construção de conhecimentos e no fortalecimento do sentimento de pertencimento a um grupo.

Essas datas contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativa e interativa, onde todos os membros da escola desempenham um papel ativo. Dessa forma, todos os envolvidos, incluindo os trabalhadores não docentes, são reconhecidos por sua atuação, tanto no aspecto profissional quanto na contribuição para a prática educativa.

Essa pode ser uma grande oportunidade para repensar o papel desses sujeitos na escola e transformar eventos tradicionais em espaços de valorização de saberes plurais e emancipadores. Sabemos que, na maioria das escolas brasileiras, a participação dos funcionários não docentes, como: merendeiras, inspetores, auxiliares de serviços gerais, administrativos, entre outros, é frequentemente limitada a funções operacionais ou muitas vezes invisibilizadas.

No entanto, a colaboração de todos os segmentos da comunidade escolar pode enriquecer os eventos. Para isso, é essencial que se compartilhem vivências pessoais, participem da elaboração de atividades culturais e ajudem a desconstruir os estereótipos presentes nas festas tradicionais.

A escola pode promover isso ao incluir os funcionários de maneira efetiva nas festividades, permitindo que se expressem não apenas como "apoio", mas como coautores das práticas escolares.

Alternativa E, outras sugestões: refeição. Uma pessoa sugeriu essa alternativa.

Considera-se que essa alternativa não seja apenas um evento pedagógico, mas uma condição existencial da vida e do trabalho com dignidade.

Essa funcionária encontrou a abertura necessária para denunciar uma situação grave: a falta de garantia de alimentação no ambiente de trabalho, na qual muitas vezes a colaboração entre colegas de setores diferentes faz toda a diferença, mas que têm o mesmo objetivo: o bom andamento e a organização do ambiente escolar.

Conforme o seminário "Por uma Política de Valorização dos Trabalhadores em Educação" (2004), é relatada a figura do funcionário escolar do século XVI, nos tempos dos jesuítas. Esses profissionais, embora sem formação específica, viviam nos colégios e realizavam tarefas de apoio à carreira docente.

Nesse contexto, eles não eram assalariados, porém administravam a infraestrutura dos colégios na época colonial. Com isso, a primeira política salarial para trabalhadores da educação no Brasil surgiu no século XVIII, mas foi destinada exclusivamente aos profissionais do magistério.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, foram instituídas as aulas régias, nas quais professores sem formação específica lecionavam, enquanto escravizados eram responsáveis pelos serviços de limpeza. No século XIX, com a criação das escolas normais, ressurge a figura do funcionário escolar.

Já no século XX, a multiplicação das escolas provocou um aumento significativo no número de funcionários, muitas vezes sem a devida valorização. Atualmente, busca-se o reconhecimento do funcionário escolar como educador, ampliando sua atuação para além das funções operacionais.

Nesse contexto, a valorização dos funcionários escolares passou a integrar a agenda nacional, sendo fundamental que o poder público assuma a responsabilidade pela organização, formação e valorização dessas profissões, reconhecendo sua importância na construção de uma educação pública de qualidade.

Nas escolas públicas brasileiras, os estudantes têm garantido o direito à alimentação por meio da merenda escolar. No entanto, a situação dos funcionários muitas vezes é negligenciada, com regras pouco claras ou práticas excludentes em relação ao direito à refeição.

A perspectiva decolonial desafia essas estruturas ao propor o reconhecimento dos funcionários como sujeitos de direitos, e não como "ajudantes" invisíveis. Isso exige a valorização do corpo, das necessidades humanas no ambiente de trabalho e o entendimento de que uma alimentação digna é parte fundamental de um trabalho digno.

É necessário atuar para que esse direito seja assegurado por meio de políticas institucionais que garantam a refeição escolar também aos funcionários. O tema deve

ser incluído nas formações e discussões pedagógicas, com foco na equidade, no cuidado coletivo e na promoção de um ambiente escolar mais justo. Para isso, é essencial estabelecer o diálogo com gestores e com a comunidade escolar, a fim de desnaturalizar práticas excludentes que ainda persistem.

5.2 Participação Estudantil

Nesse questionário, apenas três alternativas foram selecionadas, e somente um aluno respondeu. Esse dado chama atenção, pois a baixa participação estudantil revela o quanto os alunos não se sentem parte do processo educativo realizado no campo. Apenas um estudante sentiu-se motivado a colaborar com suas ideias, o que evidencia um distanciamento entre a escola e sua realidade.

A Alternativa I “Oficinas realizadas pelas famílias, compartilhando seus saberes com a escola” foi assinalada por esse aluno, que a considerou importante para o Calendário de Eventos Pedagógicos. Essa escolha reforça a mesma percepção apontada pelos responsáveis, que também valorizaram essa alternativa em seus questionários. Isso demonstra que há um reconhecimento da importância de ver os saberes das famílias sendo valorizados e multiplicados dentro da própria comunidade escolar.

Ainda hoje, os saberes do campo continuam sendo desprezados e desvalorizados pela cultura hegemônica. Os alunos percebem isso em seu cotidiano escolar, ao serem forçados a seguir um currículo urbano, como se o modo de vida camponês fosse algo ultrapassado e que precisa ser superado. Essa desconexão entre o currículo e a realidade dos estudantes contribui para o sentimento de exclusão e desmotivação.

Assim como os responsáveis pelos alunos consideraram importante esse momento, assinalando essa alternativa em seus questionários —, esse estudante também demonstra o valor de ter os saberes de sua família reconhecidos e compartilhados com a comunidade escolar.

Os saberes do campo ainda são, em grande parte, desprezados e desvalorizados pela cultura hegemônica. Os alunos vivenciam isso no cotidiano escolar, ao serem submetidos a um currículo urbano que ignora sua realidade, como se a vida no campo fosse algo ultrapassado, que precisasse ser superado.

Segundo Arroyo (1999), a escola deve ser capaz de interpretar os processos educativos que ocorrem fora de seus muros, transformando esses saberes em parte de seu projeto pedagógico. Cabe à escola organizar o conhecimento, socializar os saberes

e a cultura historicamente produzidos, e oferecer instrumentos científicos que permitam às comunidades do campo intervir e transformar sua própria realidade.

As oficinas realizadas pelos alunos e suas famílias — por meio da culinária, da arte, da música, das práticas de cura, do cultivo da terra ou das histórias orais — criam um ambiente de aprendizagem mais horizontal, afetivo e representativo da diversidade cultural presente na comunidade escolar.

Essas práticas contribuem para ressignificar o papel do aluno, reconhecendo-o como sujeito ativo no processo educativo. Elas também reforçam a ideia de que o saber não está restrito aos livros, mas se constrói também nas vivências cotidianas e nas experiências transmitidas entre gerações.

Alternativa J – Feiras Familiares com Produtos Diversificados foi assinalada por um participante, que a considerou importante para compor o Calendário de Eventos Pedagógicos. Essa escolha reforça a valorização dos saberes e práticas familiares como parte fundamental da construção de uma educação contextualizada e significativa.

Assim, se torna um ponto de encontro central onde todos podem aproximar-se e fortalecer a sustentabilidade da agricultura familiar, e os próprios alunos podem ajudar a organizar e realizar a feira juntamente com seus professores, constituindo assim um momento rico em aprendizagens.

Arroyo (1999) defende uma educação que contribua para a modernização da Agricultura, apoiando a agricultura familiar camponesa que é reconhecida pela sua produtividade e por sua resistência histórica na sociedade moderna, sendo hoje defendida e apoiada por organismos internacionais.

Ao pensar nas feiras Familiares na escola, os estudantes podem expor produtos que envolvem saberes indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, camponeses, entre outros, como plantas medicinais, culinária tradicional, artesanato ou jogos populares.

Dessa maneira, essas práticas podem incentivar reflexões críticas sobre o consumismo, a sustentabilidade e os modos de vida impostos por uma lógica colonial-capitalista. Elas também garantem um espaço para que os alunos explorem e expressem suas origens e histórias familiares, contribuindo para o enfrentamento do apagamento cultural.

Além disso, constituem uma oportunidade para que os estudantes se tornem sujeitos ativos no processo de criação, produção e apresentação de conhecimentos e não apenas receptores passivos de conteúdos prontos. Trata-se de uma abordagem que valoriza a autoria, o pertencimento e o diálogo entre saberes diversos no contexto escolar.

Alternativa K, Outras Sugestões: Brincadeiras. Uma pessoa considerou importante garantir esse Evento Pedagógico no Calendário Escolar.

A escola já prevê, em seu calendário, dois momentos voltados à ludicidade: o acolhimento dos alunos no início do ano letivo e a Semana da Criança. No entanto, embora o brincar seja a base da aprendizagem humana, observa-se que, ao chegar ao ensino fundamental, há uma tendência de intensificar os conteúdos didáticos e reduzir os momentos destinados às brincadeiras.

A ludicidade é parte essencial da condição humana e da construção do conhecimento. Para Piaget (1975), conceitos como brinquedos, jogos e brincadeiras são desenvolvidos ao longo da vida e têm papel fundamental no processo de aprendizagem. Mesmo na vida adulta, a ludicidade está presente por meio das manifestações culturais, das expressões artísticas e dos momentos de socialização.

As atividades lúdicas possibilitam experimentar, sentir, criar, recriar situações, trocar experiências e vivenciar momentos de alegria e liberdade. Em resumo, é possível, e necessário, aprender brincando.

Para Freire (1968), o modelo de ensino bancário que considera o aluno apenas como um depósito do conhecimento transmitido pelo professor é opressor e alienante, pois não promove reflexão crítica nem participação ativa no processo educativo. Em contrapartida, a educação pode (e deve) utilizar a ludicidade como uma ferramenta para auxiliar a criança na construção de novos conhecimentos.

O jogo, por exemplo, exige que o jogador elabore estratégias, mobilizando seus saberes na busca de soluções. Ao conseguir resolver os desafios propostos, o jogador assimila novos conhecimentos e desenvolve um sentimento de autoconfiança e superação.

No entanto, é essencial que os professores reflitam sobre quais brincadeiras, jogos, narrativas e práticas lúdicas são valorizadas e quais são invisibilizadas dentro do ambiente escolar. Essa análise ajuda a entender como tais escolhas podem tanto reproduzir quanto desafiar estruturas coloniais ainda presentes na educação.

A ludicidade pode, portanto, ser uma via potente para descolonizar o espaço escolar. É possível valorizar brincadeiras de origem indígena, africana, quilombola e das comunidades locais, incorporando-as ao currículo de maneira crítica. Por meio de jogos, é possível contar histórias que não estão nos livros didáticos tradicionais, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de reconhecimento cultural.

Portanto, a criação de brinquedos e jogos a partir de materiais recicláveis e dos saberes das famílias e comunidades pode ser uma estratégia rica e significativa para o

processo educativo. Convidar avós, líderes comunitários ou mestres da cultura popular para ensinar cantigas, danças e contar histórias tradicionais é uma forma de integrar diferentes gerações e fortalecer vínculos culturais dentro da escola.

Portanto, quando pensada de maneira crítica, a ludicidade torna-se uma poderosa ferramenta de resistência à colonialidade. Mais do que entreter, ela pode atuar como meio de valorização das culturas locais, promovendo o reconhecimento de identidades, saberes ancestrais e formas diversas de aprender e ensinar.

6 CALENDÁRIO DE EVENTOS PEDAGÓGICOS

Apresento aqui a proposta de um Calendário de Eventos Pedagógicos construído a partir dos interesses da comunidade escolar, que manifestou seu desejo e reivindicações através dos questionários dessa pesquisa.

Quadro 2 – Calendário de Eventos Pedagógicos

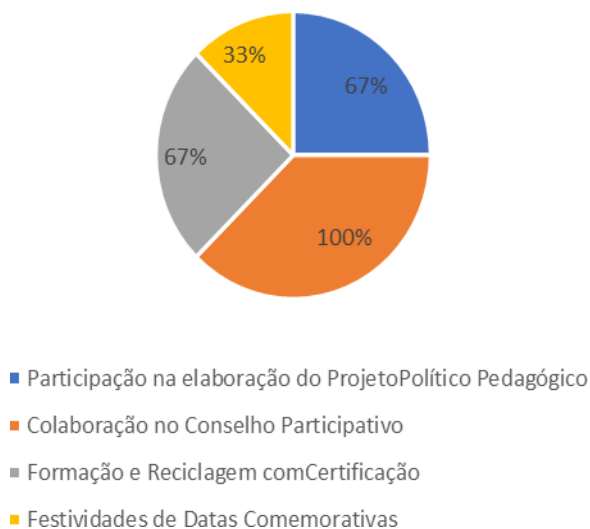
CALENDÁRIO DE EVENTOS PEDAGÓGICOS
a) Participação na Elaboração do Projeto Político Pedagógico. (para a comunidade escolar)
b) Participação no Conselho Participativo. (para a comunidade escolar)
c) Mostra de trabalhos (para a comunidade escolar)
d) Entrega de Resultados (para as famílias)
e) Palestras com temas de Interesse (Saúde, Direito, Cidadania)”. (para a comunidade escolar)
f) Festividades de datas comemorativas (para a comunidade escolar)
g) Feiras familiares diversificadas (para a comunidade escolar)
h) Aulas de administração financeira (para alunos)
i) Formação Continuada (para Professores)
j) Seminários Internos (para Professores)
k) Participação em Avaliações Externas (alunos e professores)
l) Formação e Reciclagem com Certificação (para Funcionários)

m) Brincadeiras (para os alunos)

Gráfico 1 - Respostas do questionário da participação familiar



Este gráfico circular apresenta duas ações realizadas no âmbito da participação das famílias na escola: "Oficinas realizadas pelas famílias compartilhando seus saberes com a escola" e "Feiras Familiares com Produtos Diversificados". Ambas as ações apresentam 100% de respostas, indicando que foram amplamente aceitas e valorizadas pelos participantes. A igualdade percentual sugere que tanto a partilha de conhecimentos como a contribuição econômica/comercial têm igual relevância na perspectiva das famílias.

Gráfico 2 - Respostas do questionário: perspectivas docentes

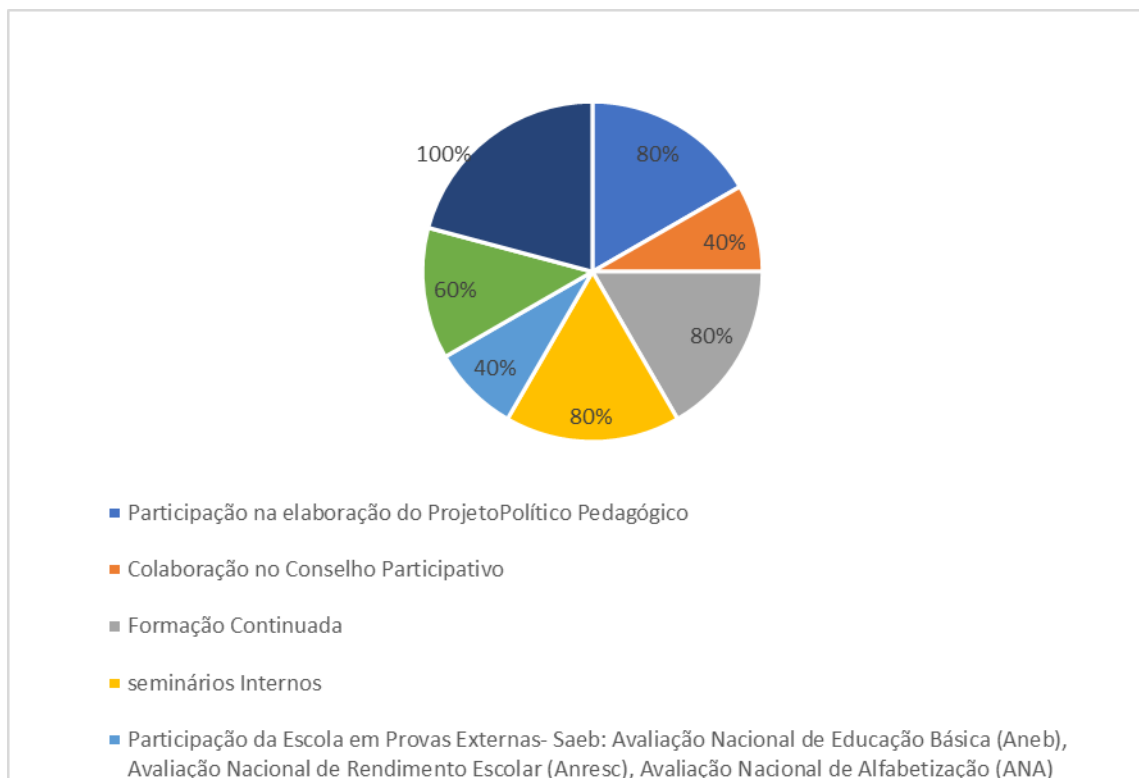
Neste gráfico é possível observar a opinião dos docentes quanto a diferentes formas de participação. A colaboração no Conselho Participativo obteve 100% de respostas, destacando-se como a iniciativa mais reconhecida pelos professores. A participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e a formação com certificação surgem com 67%, o que demonstra uma boa adesão, mas ainda com espaço para crescimento. Já as festividades de datas comemorativas receberam 33%, o que pode indicar menor envolvimento ou menor valorização desta ação no contexto pedagógico.

Gráfico 3 - Respostas do questionário e contribuições da equipe



Este gráfico detalha a frequência de participação dos pais e responsáveis em diferentes eventos pedagógicos. As maiores porcentagens (48%) referem-se à participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na Colaboração no Conselho Participativo, evidenciando um forte envolvimento nas decisões pedagógicas. Outras ações como festividades (24%), oficinas (21%), feiras (17%) e formação com certificação (7%) apresentam uma diversidade de adesão, refletindo o interesse dos responsáveis por temas pedagógicos, mas também sugerindo áreas onde é possível promover uma maior mobilização.

Gráfico 4 - Respostas do questionário de participação estudantil



Este gráfico mostra a percepção sobre o envolvimento institucional em atividades pedagógicas e avaliativas. “Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico” e “Formação Continuada” destacam-se com 80%, evidenciando o compromisso da escola com a gestão participativa e a formação docente. “Seminários Internos” e “Colaboração no Conselho Participativo” seguem com 80% e 40%, respectivamente.

Portanto, a participação em provas externas (SAEB, ANEB, ANRESC, ANA) obteve 40%, refletindo a consciência da comunidade escolar sobre a importância da avaliação externa. “Participação na elaboração do PPP” lidera com 100%, mostrando-se como a ação mais reconhecida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa, foi possível observar que os órgãos reguladores da educação ainda não reconhecem a perspectiva decolonial, o que leva à perpetuação de hierarquias e dicotomias colonialistas. Ao orientar uma Escola do Campo a manter um Projeto Político-Pedagógico (PPP) urbano, desconsidera-se a realidade dos alunos, impedindo-os de reconhecer seu próprio contexto e agir de maneira crítica e esclarecida sobre suas vidas.

Os alunos se sentem desconectados do currículo, sendo forçados a aceitar uma identidade que não reconhecem. Em meio a uma predominância de conceitos urbanos, não há espaço para a valorização dos saberes do campo, o que promove um sentimento de inferioridade e desconexão com sua própria cultura, contribuindo para o silenciamento das culturas subalternas. Esse cenário ficou evidente na baixa participação dos alunos nos questionários enviados, nos quais apenas um estudante se sentiu encorajado a se manifestar.

Ao analisar os eventos pedagógicos da escola, observamos a aplicação de um currículo urbano no contexto rural, onde a maioria das atividades está associada a datas comemorativas que não preservam um legado histórico, mas estão vinculadas à lógica comercial do consumismo.

Alguns deles podem desrespeitar a cultura brasileira, como as Festas Juninas, que, em muitos casos, promovem o deboche dos povos do campo e desconsideram as dificuldades enfrentadas por uma parcela da população negligenciada pelo poder público.

A partir dos questionários respondidos pela comunidade escolar, percebeu-se o interesse em manter as festividades de datas comemorativas. No entanto, também ficou claro que todos os grupos envolvidos na escola, famílias, alunos, professores e funcionários desejam participar ativamente na construção de um currículo inclusivo e decolonizado, onde todas as culturas possam contribuir para a formação do conhecimento.

Os eventos burocráticos e informativos seguem uma lógica hierárquica e meritocrática, onde a maior parte da comunidade apenas ouve e concorda com a entrega dos resultados, garantindo que as burocracias da educação sejam atendidas.

As famílias reconhecem a importância de analisar os resultados educacionais, mas é necessário construir um caminho coletivo que leve em consideração o contexto da vida no campo, para que a educação não ignore as desigualdades de oportunidades enfrentadas por essa realidade.

A menor parte dos eventos realizados são os lúdicos, que deveriam garantir momentos de brincadeira e, assim, favorecer o crescimento. Embora a educação infantil tenha como base o brincar, é evidente a ruptura que ocorre quando se adentra o ensino fundamental.

A educação bancária não favorece o aprendizado, pois para aprender é necessário se emocionar. Sabe-se que a ludicidade, por meio de brincadeiras e jogos, facilita e acelera as aprendizagens, até mesmo de conteúdos complexos, como a matemática.

Um aluno teve a coragem de se manifestar e sugeriu, no questionário enviado, a inclusão de eventos pedagógicos lúdicos ou "brincadeiras", como ele se referiu. Diante do exposto, pode-se afirmar que o currículo ofertado por essa escola não valoriza a população do campo e isso se manifesta também em seus eventos pedagógicos.

É importante ressaltar que esta pesquisa não teve a intenção de esgotar todas as possibilidades de eventos pedagógicos que a comunidade escolar pode planejar. Em vez disso, ela propôs uma seleção inicial de alternativas que serviram como ponto de partida para discussões mais amplas e inclusivas, seguindo a perspectiva decolonial.

Quanto aos questionários enviados para a pesquisa, cada categoria envolvida não hesitou em fazer suas reivindicações. Esse fenômeno revela não apenas a diversidade de interesses e necessidades entre os grupos, mas também a importância de dar voz a cada um deles.

Portanto, o Calendário de Eventos Pedagógicos, resultado deste estudo, buscou refletir as demandas e os desejos de toda a comunidade educativa, como uma forma de dar continuidade à decolonização dos currículos das escolas do campo. Ao priorizar a construção democrática, não estamos apenas planejando eventos, mas fortalecendo nossas relações, valorizando culturas e construindo uma educação crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular; 8).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9394/1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do campo: marcos normativos. Brasília: MEC, SECADI, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola. Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRUM et al. *Aníbal Quijano e o pensamento pedagógico latino-americano: a metáfora do espelho*. Pedagogias Latino-Americanas, p. 17–30. Cirkula, 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Diretrizes curriculares da educação básica nas escolas do campo. 12 abr. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica. Orientações para o ano letivo 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/06200300-orientacoes-para-o-ano-letivo-de-2024.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

FERNANDES, Bernardo Mançano et al. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2022. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4).

FERREIRA, Michele Guerreiro. *Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2013.

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

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMES, Jorge Lúcio; HAMES, Itamar Luís. Enrique Dussel e a nobre missão política. *Pedagogias Latino-Americanas*, p. 49–60. Cirkula, 2020.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli (org.). *Educação do campo*:

identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2022. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUVIZOTTO, C. K. *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 93 p. ISBN 978-85-7983-008-2. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zr9gz>. Acesso em: 15 maio 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

MOSQUEN, Maria Helena Romani. *Educação do campo no município de São Miguel do Oeste: cruzamento de saberes, experiências e culturas*. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1851>. Acesso em: 28 maio 2023, às 10h.

PRADO, Érique Elisa. *Os eventos pedagógicos na educação do campo: olhares da gestão*. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2022. Trabalho acadêmico.

PENA, Rodolfo F. Alves. 28 de julho. Dia do Agricultor. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-agricultor.htm>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PEREZ, Luana Castro Alves. Analfabetismo funcional. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PIAGET, Jean. *A formação do simbólico na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação do jogo*. 1971.

PILLETI, Nelson. *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática S.A., 1990.

RIBEIRO, R. M.; SOUZA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. *Educação e Pesquisa*, v. 49, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287>. Acesso em: 20 abr. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria nº 160/2025, de 18 de novembro de 2024. Secretaria de Estado da Educação. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*, 18 nov. 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/calendario-escolar-de-2025>. Acesso em: 20 abr. 2025, às 20h54.

SÁ, Sílvia Michele Lopes Macedo. *A emergência da etnoaprendizagem no campo antropeeducacional: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem. Experiência Sociocultural*. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15338>. Acesso em: 28 maio de 2023.

SANTOS, Aparecido Lino. *Educação do campo: discursos sobre currículo, identidades e culturas*. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1494>. Acesso em: 28 maio 2023.

SANT'ANNA et al. Importância da educação financeira nas escolas do campo, em

especial as EFAs, como elemento a auxiliar os educandos e suas famílias na permanência no campo. *Anais de Especialização em Educação Matemática*, 1. ed., 2017. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/eem/issue/view/271/16>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SCABIN, Denise. 25 de julho – Dia do Agricultor Familiar. *Portal de Educação Ambiental* – CEA/SEMIL. Disponível em: <https://semil.sp.gov.br/educacaoambiental/2023/07/25-de-julho-dia-internacional-do-agricultor-familiar>. Acesso em: 19 abr. 2023, às 19h.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, set./dez. 2005.

VEIGA, Lima Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 12–42.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

Calendário dos Eventos Pedagógicos - Alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Érique Elisa S. T. Do Prado

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Gritt

Título: Calendário de Eventos Pedagógicos

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Calendário de Eventos Pedagógicos, discente do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, sob orientação da Professora Dra. Silvana Maria Gritti.

O objetivo central do estudo será criar um calendário de eventos pedagógicos em parceria com a comunidade escolar.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

ASSINALE OS EVENTOS QUE VOCÊ GOSTARIA QUE FIZESSEM PARTE DO
NOSSO CALENDÁRIO DE EVENTOS PEDAGÓGICOS.

Participação na Elaboração do Projeto Político Pedagógico ou outro

Participação no Conselho Participativo

Saídas Pedagógicas (passeios para aprendizagens)

Feira das Profissões na Escola

Mostra de Trabalhos

Seminários Internos

Palestras com temas escolhidos pelos alunos (Saúde, Direito, Cidadania)

Festividades de Datas Comemorativas

Oficinas realizadas pelas Famílias compartilhando seus saberes com a escola

Feiras Familiares com Produtos Diversificados

Outras sugestões

Calendário de Eventos Pedagógicos (funcionários)

Os Eventos Pedagógicos, são todas as atividades que movimentam a comunidade escolar para um momento solene de grande importância para o grupo como: a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), eventos científicos, seminários, mostras de trabalhos, feiras, palestras, festas culturais, datas comemorativas. Estes, devem ser considerados Eventos Pedagógicos, por serem organizados pelos especialistas em educação, ou seja, Professores e Pedagogos que conhecem o processo de construção do conhecimento e preparam alguns momentos para a apreciação e participação de sua comunidade escolar.

Questionário

ASSINALE OS EVENTOS QUE VOCÊ GOSTARIA QUE FIZESSEM PARTE DO NOSSO CALENDÁRIO DE EVENTOS PEDAGÓGICOS.

Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico

Colaboração no Conselho Participativo

Formação e Reciclagem com Certificação

Festividades de Datas Comemorativas

Outras sugestões

Calendário de Eventos Pedagógicos (pais ou responsáveis)

Os Eventos Pedagógicos, são todas as atividades que movimentam a comunidade escolar para um momento solene de grande importância para o grupo como: a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), eventos científicos, seminários, mostras de trabalhos, feiras, palestras, festas culturais, datas comemorativas. Estes, devem ser considerados Eventos Pedagógicos, por serem organizados pelos especialistas em educação, ou seja, Professores e Pedagogos que conhecem o processo de construção do conhecimento e preparam alguns momentos para a apreciação e participação de sua comunidade escolar.

ASSINALE OS EVENTOS QUE VOCÊ GOSTARIA QUE FIZESSEM PARTE DO NOSSO CALENDÁRIO DE EVENTOS PEDAGÓGICOS.

Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico

Colaboração no Conselho Participativo

Mostra de Trabalhos

Entrega de Resultados

Palestras com temas de interesse (Saúde, Direito, Cidadania)

Oficinas realizadas pelas Famílias compartilhando seus saberes com a escola

Festividades de Datas Comemorativas

Feiras Familiares Diversificadas

Outras sugestões

Calendário de Eventos Pedagógicos (professores)

Os Eventos Pedagógicos, são todas as atividades que movimentam a comunidade escolar para um momento solene de grande importância para o grupo como: a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), eventos científicos, seminários, mostras de trabalhos, feiras, palestras, festas culturais, datas comemorativas. Estes, devem ser considerados Eventos Pedagógicos, por serem organizados pelos especialistas em educação, ou seja, Professores e Pedagogos que conhecem o processo de construção do conhecimento e preparam alguns momentos para a apreciação e participação de sua comunidade escolar.

ASSINALE OS EVENTOS QUE VOCÊ GOSTARIA QUE FIZESSEM PARTE DO NOSSO CALENDÁRIO DE EVENTOS PEDAGÓGICOS.

Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico

Colaboração no Conselho Participativo

Formação Continuada

Seminários Internos

Participação da Escola em Provas Externas- Saeb: Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Festividades de Datas Comemorativas

Outras sugestões